

ORIENTIERUNG ZUR HISTORISCH - POLITISCHEN BILDUNG

Alois Ecker, Klaus Edel, Hanna-Maria Suschnig

Gewiss, wir brauchen die Historie, aber wir brauchen sie anders, als sie der verwöhnte Müssiggänger im Garten des Wissens braucht, mag derselbe auch vornehm auf unsere derben und anmuthlosen Bedürfnisse und Nöthe herabsehen. Das heisst, wir brauchen sie zum Leben und zur That, nicht zur bequemen Abkehr vom Leben und von der That oder gar zur Beschönigung des selbstsüchtigen Lebens und der feigen und schlechten That. Nur soweit die Historie dem Leben dient, wollen wir ihr dienen. Nietzsche 1874, 245f

Von der nationalgeschichtlichen Erzählung zum historisch-politischen Unterricht

Die vorliegenden Themendossiers sind als Materialien für den historisch-politischen Unterricht konzipiert. Da der historisch-politische Unterricht als didaktisches Konzept in Österreich noch wenig diskutiert wurde, seien nachfolgend einige Bemerkungen zu seiner konzeptionellen Ausrichtung und seiner Verankerung in der Didaktik der Geschichte und der Politischen Bildung vorangestellt. Im Gegensatz zu einer größeren Zahl von europäischen Ländern (beispielsweise BG, CZ, E, F, PL, RO, UK/E) (Vgl. Ecker 2003), in denen der Geschichtsunterricht noch – oder wieder – am historistischen Modell ausgerichtet ist (mit der klassischen Trias Politikgeschichte – Nationalgeschichte – Chronologie), wurde der Geschichtsunterricht für die Sekundarschulen in Österreich schon seit den 1960er Jahren durch die gleichwertige Aufnahme der Sozialkunde (zumindest laut Lehrplan) zu einem historisch-sozialwissenschaftlich orientierten Unterricht.

Verstärkung fand die sozialwissenschaftliche Orientierung des Geschichtsunterrichts durch den Grundsatzlerlass Politische Bildung an den Schulen (1978). Dieser Grundsatzlerlass propagierte im Gegensatz zur bis dahin gebräuchlichen affirmativen Staatsbürgerkunde die Aufnahme kritischer sozial- und politikwissenschaftlicher Zugänge in die schulische Erziehung. Die österreichischen Staatsbürger/innen sollten von da an zu selbstbewussten, kritischen, mündigen und toleranten Bürger/innen herangebildet werden. Die zukünftigen Bürger/innen sollten befähigt sein, ihre Interessen auch im politischen System wahrzunehmen und in einem demokratischen, rechtsstaatlichen System als aktiv handelnde Mitglieder zu agieren. (Grossmann/Wimmer 1979/1980) Während in Deutschland trotz des Beutelsbacher Konsenses von 1976 (Sander 2007, 18 bzw. 128) und in der Schweiz in den 1980er und 1990er Jahren weiterhin die politische Institutionenkunde dominierte, hatte die österreichische Schule bereits ein modernes sozialwissenschaftliches Konzept von politischer Bildung. (Vgl. Wolf 1998)

Gemessen an der damaligen Schulpraxis mit der fast ausschließlichen Dominanz des Frontalunterrichts (in dem Schüler/innen bekanntlich wenig zu Wort kommen), war das Konzept der mündigen Schüler/innen allerdings noch so ungewöhnlich, dass es als „allgemeines Unterrichtsprinzip“ auf alle Fächer verteilt wurde – und damit weitgehend wirkungslos blieb. Immerhin gab der „Grundsatzlerlass“ Anstoß zur Einrichtung des IFF-Universitätslehrgangs „Politische Bildung für Lehrer/innen“, der nunmehr schon im dritten Jahrzehnt für die Verbreitung von sozialwissenschaftlichen Modellen sorgt. (Vgl. Klepp/Rippitsch 2008)

Ein ähnlich weitreichendes Konzept von politischer Bildung wie im „Grundsatzlerlass“ wurde auf europäischer Ebene erst rund 25 Jahre später im Rahmen des Europarates mit dem Programm der „Education for Democratic Citizenship“ (EDC) entwickelt. (www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_EN.asp?25/05/2010)

Doch auch auf europäischer Ebene setzte sich die Überzeugung, dass eine demokratische Gesellschaft der ständigen Schulung von kritisch-mündigen Bürger/innen bedarf, nur sehr langsam durch. Erst im Mai 2010 hat die Bildungsministerkonferenz beim Europarat den entsprechenden „Grundsatzlerlass“ zur Politischen Bildung in Europa, die „Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“, Recommendation CM/Rec(2010)7, verabschiedet. (www.coe.int/T/CM/system/WCDdoc.asp?Ref=CM120&Sector=CM&Lang=en#,25/05/2010)

Ein weiterer Schritt zur Einführung eines historisch-politischen Unterrichts wurde für die AHS in Österreich in den Lehrplanreformen 2004 und 2008 gesetzt: Mit der Einbindung von Politischer Bildung als Teilfach in den Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde“ wurde für die AHS-Oberstufe (2004/05) bzw. für die 4. Klasse der Sekundarstufe I (2008/09) das Schulfach Geschichte tendenziell auf einen historisch-politischen Unterricht ausgerichtet. Weitreichendere Überlegungen zur Veränderung des Geschichtsunterrichts in Richtung

eines integrativen Unterrichts für Geschichte, Politische Bildung, Geographie und Wirtschaftskunde gibt es aktuell auch für den BHS-Bereich, beispielsweise für die HTL.

Die Lehrpläne für den Geschichtsunterricht an österreichischen Schulen haben sich in den vergangenen fünfzig Jahren also zunehmend vom historistischen Konzept verabschiedet. Die heutigen Curricula sind mehr den historisch-sozialwissenschaftlichen oder historisch-kulturwissenschaftlichen Konzepten bzw. neuerdings eben einem politisch bildenden Geschichtskonzept verbunden. Die skizzierte Veränderung in der Lehrplangestaltung ist auch in anderen Ländern zu beobachten. In einigen Bundesländern Deutschlands, etwa in Berlin-Brandenburg oder in Sachsen (www.sachsen-macht-schule.de/schule/8540.htm, 25/05/2010), sind in den vergangenen Jahren Mittelstufen-Lehrpläne für einen historisch-politischen Unterricht verabschiedet worden¹. In der Schweiz entwickelten Teams an den Pädagogischen Hochschulen Aarau und Zürich Konzepte zur Politischen Bildung, welche ebenfalls eine Integration historischer Aspekte anstreben. (Vgl. Gollub et al. 2007)

Die skizzierte Veränderung in den Schullehrplänen ist allerdings kein empirischer Befund über die tatsächliche Praxis im Geschichtsunterricht. Derartige Studien stehen noch aus.

Auch hinsichtlich der Curriculumsentwicklung sind die beschriebenen Befunde nur mit Einschränkung gültig: Eine „Integration“ der politischen Bildung in den Geschichtsunterricht ist in den Lehrplänen eher additiv und nicht zuletzt aus einem pragmatischen Kalkül heraus entstanden: Ein eigenes Schulfach „Politische Bildung“ neben dem Geschichtsunterricht einzurichten, war schon aus budgetären Gründen unrealisierbar, daher schien es nahe liegend, einen Anteil aus der Stundentafel für den bisherigen Lehrstoff der Geschichte wegzunehmen und der Politischen Bildung zuzuschlagen. Eine inhaltliche Abstimmung oder gar eine Integration der beiden teils durchaus auch divergierenden Konzepte „Geschichte“ und „Politische Bildung“ erfolgte dabei nicht. Ähnliches kann auch an den aktuell vorhandenen Schulbüchern für Geschichte und Sozialkunde bzw. für Politische Bildung nachvollzogen werden.

¹ Es geht offensichtlich in diesen Konzepten auch darum, Schüler/innen aus den Ländern der ehemaligen DDR mehr Demokratieerziehung nach westdeutschem Vorbild nahe zu bringen. Ein anderer Aspekt der historisch-politischen Bildung in den ostdeutschen Bundesländern fokussiert auf Holocaust-Erziehung; ein dritter Aspekt bezieht sich auf kulturgeschichtliche bzw. alltagsgeschichtliche Themen. Wir verstehen hpb demgegenüber als einen historisch orientierten politisch-bildenden Unterricht.

Bausteine für einen historisch-politischen Unterricht

Im historisch-politischen Unterricht werden mit Blick auf die Gegenwart und Zukunft aktuelle Handlungsfelder des politischen und des gesellschaftlichen Systems in ihrer historischen Entwicklung beleuchtet. „Vergangenheit“ wird in diesem Konzept als eine in der Gegenwart nachwirkende Form des politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Handelns verstanden. „Geschichte“ dagegen wird als kulturelles Produkt, als eine Form der Erzählung, des Berichts und der (wissenschaftlichen, schulförmigen, musealen, medialen, ...) Darstellung über diese Vergangenheit begriffen und soll als solche analysiert bzw. analysierbar werden.

Zum einen werden im historisch-politisch bildenden Unterricht gegenwärtige Diskurse über ein bestimmtes Themenfeld im historischen Längsschnitt aufgerollt, zum anderen wird ein Nachwirken vergangener Diskurse auf die gegenwärtigen politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder kulturellen Diskussionen und Konflikte sichtbar gemacht. Diese Interdependenz von gegenwärtigen und vergangenen Diskursen gilt es am jeweils konkreten Beispiel in vergleichender und kontrastiver Analyse bzw. in der De-Konstruktion historischer Darstellungen offen zu legen und in aufklärender Perspektive für die Bildungsarbeit nutzbar zu machen.

Mit diesen Strategien der Dekonstruktion aktueller oder vergangener Diskurse verknüpfen wir das politisch bildende Ziel der Entideologisierung und Entmythologisierung von historischen Narrativen. Insbesondere die einengende Tradition von nationalgeschichtlichen Darstellungen soll in Hinblick auf die multikulturelle Zusammensetzung und die zunehmende globale Vernetzung unserer Gesellschaft überwunden werden. Wir wollen in den Themendossiers daher Beispiele für einen interkulturellen, multiperspektivisch konzipierten Unterricht in Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung vorstellen. Zudem stellen wir den Anspruch, den klischeehaften Geschichtsdarstellungen, wie sie in Anlehnung an Alltagsdiskurse nicht selten in Schulbüchern zu finden sind, aktuelle und differenzierte Forschungsergebnisse gegenüberzustellen und sie damit ihrer einengenden und vorurteilsbildenden Funktion zu entkleiden.

Nicht die Rekonstruktion der Vergangenheit steht daher im Vordergrund des historisch-politischen Zugangs, sondern die De-Konstruktion von Geschichte: Das Aufzeigen der (missbräuchlichen) Verwendung von Geschichte, das Aufzeigen von einengenden, vorurteilsbehafteten Geschichtsbil-

dern, welche die/den/das Andere/n, das andere Geschlecht, die andere soziale, ethnische, religiöse Gruppe einer Gesellschaft, die andere historische Narration, ausschließen, das Aufzeigen von gegensätzlichen Interessen, von Interessenskonflikten sowie von gelungenen oder auch von gescheiterten Lösungsversuchen solcher Konflikte werden damit ebenso Aufgaben für den historisch-politischen Unterricht.

In diesem Bemühen versteht sich der historisch-politische Unterricht zwar als Neuschöpfung, er baut grundsätzlich aber auf jenen Prinzipien und Traditionen der Geschichtsbetrachtung auf, die einseitige und einengende Geschichtsdarstellungen überwinden wollen: auf einem geschlechtssensiblen Umgang mit historischen Narrationen, auf Multiperspektivität, auf interkulturellen Zugangsformen zur Geschichte sowie auf einer Gegenwartsorientierung in den historischen Betrachtungen und Fragestellungen. Die Gegenwartsorientierung ist ein wesentliches Selektionsprinzip für die historischen Inhalte, deshalb haben wir die Reflexion Friedrich Nietzsches aus den „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ auch unserem jungen Unternehmen als Motto vorangestellt: Nur soweit die Geschichte der Reflexion des aktuellen gesellschaftlichen politischen Lebens dient, soll sie in den Themendossiers Berücksichtigung finden.

Eine Verknüpfung von Geschichte und Politischer Bildung wäre unvollständig, würde sie nicht auch ein informierendes und aufklärerisches Interesse verfolgen. Wir werden deshalb, wie in der vorliegenden Nummer, auch Informationen über grundlegende Strukturen des politischen Systems publizieren, die nicht immer historisch-analytisch abgeleitet werden.

Trotz einer rasant wachsenden Medialisierung aller Bereiche des öffentlichen Lebens nimmt offenbar gesellschaftlich das Wissen über die Grundlagen des Rechtssystem und der Demokratie nicht weiter zu. Demgegenüber bescheinigt die soeben erschienene internationale Studie zum politischen Interesse Jugendlicher (International Civic and Citizenship Education Study, ICCS) den österreichischen 14-jährigen Schüler/innen zwar ein vergleichsweise hohes Interesse an politischen und sozialen Themen, doch ebenso wie ihre Kolleg/innen in den anderen 37 Ländern der Studie äußern auch die in Österreich befragten Schüler/innen nur geringes Vertrauen gegenüber den politischen Parteien. 34% der Schüler/innen sind an europäischer Politik „nicht sehr interessiert“, 16% sind daran „überhaupt nicht interessiert“. (SORA 2010, 6) Die systematische Aufbereitung von Information über zentrale Einrichtungen des politischen Systems und seine inhärenten Machtverhältnisse sowie Anregungen zur kritischen Analyse der damit verbundenen Werthaltungen sind angesichts solcher Befunde dringende Aufgaben dieser Zeitschrift.

Prozessorientierte Didaktik

Die beschriebenen Ziele unterscheiden sich von einem auf die Rekonstruktion vergangener Ereignisse oder Tatsachen konzipierten Geschichtsunterricht. Sie legen dementsprechend auch andere Formen der didaktischen Bearbeitung nahe. Sie erfordern didaktische Arrangements, welche nicht vorrangig auf die historische Erzählung konzentriert sind, sondern auf die Schulung der kommunikativen, sozial reflexiven und analytischen Kompetenzen der aktuellen und zukünftigen Akteur/innen im politischen und gesellschaftlichen System – der Schüler/innen, der Student/innen, der Teilnehmer/innen an politisch bildenden Seminaren.

Diese Schulung ist nicht durch Vorträge zu erreichen, in denen die Teilnehmer/innen passive Zuhörer/innen bleiben. Sie braucht eine aktive Beteiligung der Schüler/innen, die selbst in die Rolle der Gestalter/innen von Lern- bzw. Arbeitsprozessen schlüpfen müssen, um sich nicht nur Wissen anzueignen, sondern um ihre Kenntnisse als aktiv handelnde Bürger/innen in gesellschaftspolitische Diskussionen und Interessenskonflikte einbringen zu können.

Der fachdidaktische Teil bietet daher Anregungen, Vorschläge und Beispiele, wie das konkrete Thema im Unterricht aktiv bearbeitet werden kann, um die jeweils angestrebten Kompetenzen zu entwickeln bzw. zu stärken. Dazu bedienen wir uns der Methoden der prozessorientierten Didaktik, wie sie am Fachdidaktikzentrum für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in den vergangenen Jahren entwickelt oder rezipiert wurde.

Das prozessorientierte Konzept baut auf den Erkenntnissen der Systemtheorie und des sozialen Konstruktivismus² auf. Es verlangt von der Lehrperson eine den hierarchischen Kommunikationsformen diametral entgegengesetzte Sichtweise auf den Lernprozess. Die/der Lehrer/in versteht sich in der prozessorientierten Unterrichtsarbeit nicht mehr als von außen kommende/r Expert/in, die/der im Besitz des Informations- und Wissensmonopols ist, sie/er versteht sich nicht mehr als die/derjenige, die/der einen vorgegebenen, kanonisierten Lehrstoff lehrt und diesen an die Zuhörenden vermittelt. Sie/er versteht sich vielmehr als Planende/r, als Organisator/in und als Moderator/in von Lern- bzw. von Arbeitsprozessen.

² Eine aktuelle Einführung dieser Konzepte bietet Simon (2008).

In der Gestaltung der Rolle als Lehrperson versteht er/sie sich gegenüber diesem Lernprozess nicht mehr als außen stehend, sondern als Beobachter/in, die/der in das beobachtete System (z.B. die Schulklasse) selbst involviert ist. Heinz von Foerster hat für diese Haltung in Erweiterung der Theorie der Kybernetik den Begriff „Beobachtung zweiter Ordnung“ geprägt. (Vgl. Foerster 1985/1999) Die/der Lehrer/in muss ihre/seine Involvierung in das Beobachtungssystem permanent selbst reflektieren (können), was von ihr/ihm auch hohe Kompetenz einerseits zur Empathie und andererseits zur Selbstreflexion verlangt.

In dieser Haltung könnte man die Lehrenden auch als Forscher/innen im sozialen Feld oder eben im sozialen System einer Schulklasse bezeichnen, welche die Beobachtung ständig evaluieren, und durch die Wahl der darauf folgenden Interventionen das Lernsystem zu optimieren trachten. Die theoretischen Grundannahmen, mit denen die Welt des Unterrichts erschlossen wird, beziehen sie nicht mehr aus der Vielzahl schwer überprüfbarer Lerntheorien, sondern aus den Theorien der Kommunikation und der sozialen Organisation. In der praktischen Umsetzung dieser theoretischen Konzepte kann es auch gelingen, die Schülerin/den Schüler nicht mehr als eine „Trivialmaschine“ zu begreifen, in welche Wissen hineingeschüttet wird, das später möglichst exakt wiedergegeben werden muss, sondern als ein Mitglied eines hochkomplexen kommunikativen Gefüges (des sozialen Systems „Geschichtsunterricht“), in welchem z.B. historisch-politisches Wissen generiert und neu verhandelt wird.

Man kann daher sagen, die prozessorientierte Lernorganisation rückt das Kommunikationssystem der jeweiligen Schulklasse ins Zentrum des Lernprozesses. Die konkreten Schüler/innen mit ihrem je vorhandenen historischen Wissen, mit ihren Erfahrungen und ihren Interessen, mit ihrer Kompetenz und Inkompetenz in Fragen des historisch-politischen Lernens stehen im Mittelpunkt prozessorientierter Lernorganisation. Das soziale System des Unterrichts für historisch-politische Bildung, mit den konkreten Personen, die es gestalten und der jeweils konkreten Umwelt dieses Systems (andere Fächer, andere Lehrer/innen, schulische Gegebenheiten) sind Ausgangspunkt und Zentrum der didaktischen Reflexion.

Prozessorientierte Lernorganisation betrachtet Lernen als einen sozialen Prozess. Dementsprechend muss auch historisch-politisch bildendes Lernen als ein sozialer Prozess entfaltet werden. Das bedeutet beispielsweise, dass die sozialen und kommunikativen Bedingungen einer Schulklasse bei der Planung, Gestaltung und Evaluierung des Unterrichts für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung berücksich-

tigt werden müssen. Prozessorientierte Lernorganisation ist nicht an eine bestimmte Lernmethode gebunden, sondern versucht, historisch-politisches Lernen unter den gegebenen sozialen, kommunikativen und fachlichen Bedingungen der jeweiligen Schulklasse optimal zu entfalten.

Interaktive und projektorientierte Arbeitsformen sind selbstverständlicher Bestandteil prozessorientierter Lernorganisation.

Die Selbstreferenz (Luhmann/Schorr 1979, 8ff.) der Schulklasse wird ein zentraler Faktor der Lernorganisation, die Fähigkeit zur Selbstorganisation in einem Arbeitsprozess ein wichtiges Moment der Beobachtung und der Steuerung. Man könnte auch sagen: Das Geschichtsbewusstsein bzw. das vorhandene politische Bewusstsein wird zu einem Gegenstand der Kommunikationskultur einer Schulklasse, was auch heißt: Es wird zu einem Gegenstand der Strukturierungen, Ordnungsstrategien und Wahrnehmungsformen, mit denen vergangene oder gegenwärtige Gesellschafts- und Lebensformen im historisch-politischen Unterricht³ dieser Schulklasse besprochen, befohrt, analysiert und interpretiert werden (können).

In der Verknüpfung der verfügbaren Kompetenzen und in der assoziativen Verdichtung der existenten Informationen über das gegenwärtige gesellschaftliche oder politische System und seine Geschichte liegt der Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für prozessorientierte Lernformen im historisch-politischen Unterricht. Der Arbeitsprozess wird so strukturiert, dass das in der Lerngruppe vorhandene politische, gesellschaftliche und historische Wissen und die vorhandenen sozialen, politikorientierten oder historischen Kompetenzen entsprechend den Zielvorgaben und/oder Fragestellungen möglichst sinnvoll zum Tragen kommen.

Damit ist der Komplexitätsgrad angedeutet, auf den prozessorientierte Didaktik abzielt: Sie thematisiert die sinnstiftenden Funktionen eines Lernsystems in ihrer politischen, gesellschaftlichen und historischen Dimension, in Bezug auf ihr Gewordensein und ihre Veränderbarkeit. Überall dort, wo während eines solchen Lernprozesses Einsicht in die eigene soziale Position oder in die eigene Geschichte gelingt und – darauf bezogen – eine Verbindung mit Erkenntnissen der sozialwissenschaftlichen, politikwissenschaftlichen und historischen Forschung hergestellt werden kann, wird diese Kommunikationsform nicht nur für einzelne Schüler/innen, sondern für das Lernsystem als Ganzes sinn- und identitätsstiftend wirken (können).

³ Dies gilt möglichst auch für andere Schulfächer, z.B. in fachübergreifenden Projekten mit Geographie und Wirtschaftskunde, Deutsch, Religion, Fremdsprachen, Musikerziehung, Bildnerischer Erziehung, Mathematik u.a.

Wenn Schüler/innen entdecken, dass sie selbst von „der Politik“ oder von „der Geschichte“ oder von der Geschichte der aktuell erfahrbaren Politik betroffen sind und Fragen an die Politik oder an die Geschichte zu stellen beginnen, kann eine Prozessorganisation hilfreich sein. Thematisch können Fragen der politischen Geschichte, z.B. ein tagespolitisch relevantes Thema oder eine aktuelle politische Krise, ebenso Ausgangspunkt einer Prozessorganisation sein, wie Fragen der Lokalgeschichte, der Alltagsgeschichte, der Sozial- und Kulturgeschichte oder auch der Wirtschaftsgeschichte: eine in naher Zukunft stattfindende Landtagswahl, die Namensgebung eines städtischen Platzes, die TV-Berichte über die Feiern zum Tag der Arbeit, ein Zeitungsbericht über die ungleichen Gehälter von Frauen und Männern, die Einführung einer neuen Währung, die aktuelle Finanzkrise, der Konflikt ums Taschengeld, die Nutzung von Gameboy oder Handy während des Unterrichts.

Prozessorientierte Didaktik baut auf Elementen der teamorientierten Lernorganisation (www.didactics.eu/index.php?id=158,25/05/2010) auf; sie kann die ganze bekannte Palette von interaktiven Lernmethoden nutzen. Konzepte des offenen Lernens, des Stationenunterrichts oder des eigenverantwortlichen Lernens usw. sind in jeder Prozessorganisation einsetzbar. Projektorganisation und produktbezogene Arbeitsformen sind für prozessorientiertes Lernen günstig, aber nicht zwingend vorgeschrieben. Der Unterschied zu den genannten Modellen besteht darin, dass prozessorientiertes Lernen nicht eine bestimmte Arbeitsform favorisiert und diese zum Zentrum ihrer Methodik macht, sondern dass sie das soziale System des Geschichtsunterrichts als Ganzes berücksichtigt. Bei einem konkreten Thema und einem definierten Lernziel fragt die/der Lehrer/in daher nach der jeweils optimalen Lernform, in welcher mit diesem sozialen System historisch-politisches Lernen stattfinden kann.

Prozessorientierte Didaktik erlaubt den Schüler/innen eine intensive Beteiligung am Unterricht für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, sie schreibt ihnen dementsprechend aber auch eine höhere Verantwortung für das Gelingen des Lernprozesses zu. Die Schüler/innen werden so viel wie möglich in den Erkenntnisprozess über Politik und/oder Geschichte involviert und werden dabei selbst zu (Teil-) Verantwortlichen für die historisch-politischen Inhalte, die im Geschichtsunterricht besprochen, geschrieben, diskutiert werden. Diese Einbindung der Schüler/innen soll auch ihre Neugierde für jene Aspekte des gesellschaftlichen Lebens wecken, welche noch nicht erforscht, beschrieben oder diskutiert sind. Im Idealfall startet der Arbeitsprozess von den Eigeninteressen der Schüler/innen und macht die

Schüler/innen zu verantwortlichen Mitgestalter/innen des Lehr-/ Lernprozesses. Der/dem Lehrer/in bleibt jedoch die Verantwortung für die Gesamtkoordination des Lernprozesses.

Die Schüler/innen werden in einem derartigen Lernprozess also angeregt, in Bezug zu einer gegenwärtigen Problemstellung selbst in der Gegenwart oder ihrer Vergangenheit weiter zu forschen. Forschendes Lernen wird ein häufiges Element dieses Geschichtsunterrichts sein, im gelungenen Fall nehmen die Schüler/innen dabei selbst an einem (kleinen) historischen Forschungsprozess teil. Die/der Lehrer/in ist – stärker noch als bei teamorientierten Lernformen – Koordinator/in, Manager/in und Berater/in in diesem Lernprozess. Während eines solchen Lernprozesses lernen die Schüler/innen zunächst, ihre eigenen Fragen an die Vergangenheit zu stellen und erhalten dann methodische Unterstützung, um diese Fragen auch selbst systematisch zu beforschen. Damit entspricht die prozessorientierte Lernorganisation jener Ebene der Bewusstseinsbildung, die Jörn Rüsen als „genetische Sinnbildung in der Geschichte“ (Rüsen 1994, 89) und Bodo von Borries als „lebensweltliches Geschichtsbewusstsein“ (Borries 1990, 121) bezeichnen.

Kompetenzorientierung

Das im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung für Geschichte und Sozialkunde entwickelte Modell der „prozessorientierten Geschichtsdidaktik“ hat seit seinen ersten Konzepten in den 1980er Jahren die Kompetenzorientierung als Teil der Ausbildung von Lehrer/innen eingefordert – zuerst mit Blick auf Ausbildungsschemata in posttayloristischen Industrie und Dienstleistungsbetrieben, welche lange vor der Schule die wachsende Bedeutung der so genannten Schlüsselqualifikationen für erfolgreiches berufliches Handeln erkannten. Nach dem Erscheinen der ersten Pisa-Studien wurde der Kompetenzbegriff in den Bildungswissenschaften bzw. noch mehr in den Fachdidaktiken intensiv rezipiert und diskutiert. Die nunmehrige didaktische Wende zur Kompetenzorientierung in der fachlichen Ausbildung (Bologna-Studienpläne) und im Schulunterricht stellt eine Erweiterung dieser früheren Konzepte dar. Die heutige inflationäre Verwendung des Kompetenzbegriffs kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass diesem Konzept nach wie vor eine stringente theoretische Verankerung fehlt.

Wenn heute gerade im Zusammenhang mit politischer Bildung so getan wird, als sei der Kompetenzbegriff gerade erst erfunden worden, so sei in Erinnerung gebracht, dass bereits

der Grundsatzlerlass „Politische Bildung in den Schulen“ aus dem Jahr 1978 (www.didactics.eu/fileadmin/pdf/1731.pdf, 25/05/2010) auf der Kompetenzorientierung aufbaut. Dort heißt es:

1. „Politische Bildung ist Vermittlung von Wissen und Kenntnissen“ [Sachkompetenz, Red.]

„Der Schüler soll einen Einblick in die Ordnungen und die verschiedenen Ausformungen des politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebens gewinnen. Er soll Sachinformationen über die historischen und gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen dieser Ordnungen erhalten und die in ihnen wirkenden Kräfte und Interessen erkennen.“

2. „Politische Bildung ist Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten“ [Methoden- und Urteilskompetenz, Red.]

„Der Schüler soll die Fähigkeit zum Erkennen von politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Zusammenhängen und zu kritischem Urteil gewinnen. Die Einsicht in die einzelnen Faktoren gesellschaftspolitischer Entscheidungsfindung (die Träger von gesellschaftlicher, insbesondere von politischer Verantwortung, ihre Ziel- und Wertvorstellungen, ihre Interessen; die Entscheidungs- und Handlungsabläufe; die Machtverteilung) soll die Grundlage zu einer eigenen Meinungsbildung sein, um die persönliche Aufgabe bei der Gestaltung unserer Gesellschaft wahrnehmen zu können.“

3. „Politische Bildung ist Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewußtem Handeln“ [Handlungskompetenz, Red.]

„Politische Bildung will die Bereitschaft des Schülers wecken und fördern, politische Vorgänge aktiv mitzugestalten. Der Schüler soll bereit sein, Entscheidungen, die er nach eigenständigen Wertauffassungen getroffen hat – gegebenenfalls auch unter Belastung und unter Hintansetzung persönlicher Interessen – in politisch verantwortungsbewußtes Handeln umzusetzen.“

Der Entwicklung des Grundsatzlerlasses Politische Bildung an den Schulen ging eine intensive Debatte um das Konzept und den Stellenwert von politischer Bildung voraus, die heute offensichtlich schon fast in Vergessenheit geraten ist (Vgl. Grossmann/Wimmer 1979/1980). Die Grundstruktur dieses Kompetenzmodells von 1978 findet sich allerdings dreißig Jahre später fast unverändert im so genannten „Kompetenz-Strukturmodell zur Politischen Bildung“ (www.didactics.eu/fileadmin/pdf/Kompetenzmodell_Politische_Bildung.pdf, 25/05/2010) wieder, das im Zuge der Demokratie-Initiative von einer Expert/innen-gruppe entwickelt wurde und inzwischen in den zu Beginn des Schuljahres 2008/09 in Kraft gesetzten neuen Lehrplan für die Sekundarstufe I (<http://geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=83>, 25/05/2010) Aufnahme gefunden hat.

Die didaktischen Grundsätze im Lehrplan für die Sekundarstufe I lauten: „Der Unterricht in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung ist so zu gestalten, dass es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, historische (www.didactics.eu/index.php?id=1122, 25/05/2010) und politische (www.didactics.eu/index.php?id=1123, 25/05/2010) Kompetenzen zu erwerben.“ Dabei wird eine Verknüpfung der historischen Fragekompetenz, Methodenkompetenz, Orientierungskompetenz und Sachkompetenz mit den politisch-bildenden Kompetenzfeldern Urteilskompetenz, Handlungskompetenz, Methodenkompetenz sowie Sachkompetenz angestrebt⁴.

Bei der historischen Sachkompetenz geht es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft der Schüler/innen Begriffe, Kategorien und Konzepte der Geschichte zu verstehen und anwenden zu können. Die Sachkompetenz ist damit nicht ident mit dem Sachwissen.

Durch die historische Fragekompetenz werden in den Schüler/innen jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften geweckt, gestärkt und entwickelt, die es ihnen ermöglichen sinnvolle Fragen an die Vergangenheit zu stellen bzw. Fragestellungen zu erschließen.

Die Förderung und Entwicklung der historischen Methodenkompetenz soll den Schüler/innen jenes Rüstzeug liefern, das es ihnen erlaubt, anhand vorhandener Quellen Teile der Vergangenheit zu rekonstruieren und damit eine historische Narration zu bilden. Eine Voraussetzung ist dabei, die Quelle(n) selbst kritisch zu hinterfragen.

Ein zweiter Schwerpunkt dieser Kompetenz gilt der Deonstruktion überlieferter Narrative, indem diese auf ihre Strukturen und die ihnen zugrunde liegenden Absichten und Interessen hinterfragt werden.

Die historische Orientierungskompetenz soll jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft bei den Schüler/innen entwickeln und stärken, die es ihnen ermöglichen sich mit Hilfe des erarbeiteten historischen Wissens und der erworbenen historischen Kompetenzen in der Gegenwart besser zurechtzufinden und sich mit Projektionen in die Zukunft auseinanderzusetzen.

⁴ Zu den historischen Kompetenzen: Vgl. Körber/Schreiber/Schöner 2007, zu den politisch bildenden: Vgl. Krammer 2008

Die politische Urteilskompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft der Schüler/innen politische Entscheidungen, Probleme oder Konflikte eigenständig, begründet und möglichst sach- und/oder wertorientiert beurteilen zu können. Dies bezieht sich sowohl auf vorliegende Urteile, Vorurteile oder Vorausurteile wie auch auf von den Schüler/innen selbst zu prüfende, formulierende und argumentierende eigene Entscheidungen und Urteile. Der kritische Umgang mit Medien trägt entscheidend zur Entwicklung von Urteilskompetenz bei.

Die politische Handlungskompetenz soll die Schüler/innen befähigen den eigenen Standpunkt in politischen Fragen formulieren und artikulieren zu können. Bedienen sie sich dabei moderner Medien als Transportmittel ihrer Anliegen an eine breitere Öffentlichkeit, so erweitern sie dabei zugleich ihre Medienkompetenz. Politische Handlungskompetenz umfasst weiters die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft die Position und Bedürfnisse anderer zu verstehen und aufzugreifen und diese bei der Mitwirkung zur Lösung von politischen, sozialen oder ökonomischen Problemen ebenso einzubeziehen wie den eigenen Standpunkt oder die eigenen Bedürfnisse. Dies schließt zusätzlich zur Kommunikationsfähigkeit Kompromissbereitschaft, Konfliktfähigkeit und Toleranz ein.

Die politische Methodenkompetenz fördert und entwickelt bei den Schüler/innen einerseits die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich Verfahren und Methoden anzueignen, mit denen sie sich mündlich, schriftlich oder visuell in der Öffentlichkeit, z.B. in Diskussionen aber auch in traditionellen oder modernen Medien, artikulieren und ihre Anliegen argumentieren können. Andererseits sollen sie aber auch fertige Manifestationen des Politischen – beispielsweise in den Medien – verstehen und entschlüsseln können, d. h. sich auch ihrer analytischen Medienkompetenz bedienen können.

Die politische Sachkompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft der Schüler/innen Begriffe, Kategorien und Konzepte des Politischen zu verstehen und anwenden zu können. Zu dieser Kompetenz zählt auch der eigenverantwortliche Umgang mit Leitideen (key concepts), die die Schüler/innen benötigen, um politisches Wissen strukturieren zu können. Diese Kompetenz zuzüglich zu dem nötigen Arbeitswissen hinsichtlich der Entwicklung der österreichischen Medienlandschaft hilft den Schüler/innen bei der Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Politikbewusstseins.

Ein Vergleich dieser im Lehrplan 2008 angeführten und hier näher beschriebenen Kompetenzen mit den Kompetenzbegriffen des Grundsatzes von 1978 zeigt, dass lediglich der Begriff der „Sozialkompetenz“ 2008 durch den scheinbar neutraleren der „Handlungskompetenz“ ersetzt wurde. Sonst ist – von den durch die kulturwissenschaftliche Wende beeinflussten Nuancen abgesehen – die Grundstruktur gleich geblieben.

1978 wurde die „Weckung von Bereitschaft zu politisch verantwortungsbewusstem Handeln ... gegebenenfalls auch unter Belastung und unter Hintansetzung persönlicher Interessen“ als ein zentrales Anliegen eines politisch bildenden Unterrichts beschrieben. (www.didactics.eu/fileadmin/pdf/1731.pdf, 25/05/2010) Ob es ein Zufall ist, dass gerade der Begriff der sozialen „Verantwortung“ im Kompetenz-Strukturmodell herausgenommen wurde? Die Redaktion empfiehlt den Lehrenden in den Schulen jedenfalls, bei der Konzeption des historisch-politischen Unterrichts in den von ihnen unterrichteten Klassen auch in Zukunft den Begriff der sozialen Verantwortung zu berücksichtigen und sich dementsprechend am Begriff der Sozialkompetenz zu orientieren.

Kompetenzlernen in der historisch-politischen Bildung

Die Kompetenzraster in den Bildungswissenschaften und in den Fachdidaktiken sind seit Beginn dieses Jahrhunderts parallel zur Diskussion um Bildungsstandards ausdifferenziert worden. Diese Entwicklung fand zunächst in den so genannten Kernfächern (Schularbeitsfächern) statt, die Debatte für den Geschichtsunterricht ist erst in den letzten Jahren in Schwung geraten.

Die Kompetenzraster sollten aber keineswegs als ein Instrumentarium zur Bewertung durch die Lehrer/innen verstanden werden. Welche Kompetenzen oder Teilkompetenzen ein/e Schüler/in jeweils erreicht hat, hängt von vielen außerschulischen Faktoren wie beispielsweise der konkreten Lebenswelt, der politischen Sozialisation oder der Lernumgebung ab. Aus diesem Grund wurden die Kompetenzbereiche unterteilt in schrittweise zu erwerbende Teilkompetenzen und in Lernkorridore, die die einzelnen Schüler/innen einer Klasse zu unterschiedlichen Zeitpunkten erreichen werden.

Als Beispiel sei hier die Entwicklung der Medienkompetenz angeführt: Mediale Gestaltungsmittel erkennen zu lernen und über Wirkungsmöglichkeiten von Medien reflektieren zu können, sowie Medien als persönliches Ausdrucksmittel gezielt einsetzen zu lernen, ist ein höchst individueller

Entwicklungsprozess, der abhängig von Bedürfnissen der einzelnen Schüler/innen unterstützt und begleitet werden muss. Aufgabe der Lehrer/innen ist es, eine Lernumgebung zu schaffen, die diese Vielfalt und Gleichzeitigkeit berücksichtigt und ermöglicht. Um die Reflexionsbereitschaft der Lernenden über ihre eigenen Fortschritte zu fördern, brauchen sie „unterrichtsfreie Phasen“ im Unterricht, die ihnen Gelegenheit zur Selbsteinschätzung geben, und sie benötigen Anregungen, wie sie sich ihrer individuellen Entwicklung bewusst werden können.

Der Unterricht geht damit über Informationsverarbeitung und reflektiertes Wissen hinaus und zielt auf die assoziative und emotionale Integration dieses Wissens in die Handlungsdimension der Adressat/innen ab. Dafür nutzt er die Möglichkeiten der prozessorientierten Lernorganisation. (www.didactics.eu/index.php?id=159, 25/05/2010)

Das Bild, das sich Menschen von Politik machen, wird im Wesentlichen geprägt von der Art und Weise, wie politische Vorgänge durch den Filter der Medien präsentiert und inszeniert werden. Sich in der vielfältigen und rasch wandelnden Medienwelt orientieren zu lernen, die Mechanismen der Manipulation durch Medien erkennen, dechiffrieren und interpretieren zu können, und die Entwicklung der Fähigkeit die Medien zur eigenständigen politischen Meinungs- und Willensäußerung zu nutzen, ist ein Merkmal von Medienkompetenz.

Spätestens mit dem 2001 in Kraft getretenen Grundsatzerslass zur Medienerziehung (www.bmukk.gv.at/medienpool/15099/2001_64_beilage.pdf, 25/05/2010) wurde die Verantwortung für die Integration von Medien als Unterrichtsmittel den Lehrer/innen aller Fächer und Schulstufen mit dem Auftrag übertragen, ihren Einsatz auf die jeweiligen Bildungs- und Lehraufgaben abzustimmen. Das bedeutet im Hinblick auf den derzeit gültigen Lehrplan für Geschichte und Soziakunde/Politische Bildung der 8. Schulstufe, dass sie ein obligatorischer integrativer Bestandteil des Unterrichts zur Entwicklung der historischen und politisch bildenden Kompetenzen sein müssen. Die Medien sollen also zur Orientierung der Schüler/innen in einer pluralistischen Gesellschaft beitragen und sie zur Entwicklung von selbstständigem Denken und reflektiertem politischem Handeln anleiten.

Eine entsprechende Formulierung findet sich in der Bildungs- und Lehraufgabe des aktuellen AHS-Oberstufenlehrplans für Geschichte und Soziakunde/Politische Bildung. (geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=88, 25/05/2010) Der Unterricht soll die Schüler/innen befähigen, soziale, kulturelle, wirtschaftliche und politische Strukturen und Abläufe kritisch

zu analysieren, um Zusammenhänge zwischen Politik und einzelnen Interessen erkennen zu können.

BHS-Schüler/innen sollen je nach Schulzweig im Fach Politische Bildung oder der Fächerkombination Politische Bildung mit Geschichte oder Recht historisches und politisches Wissen zur aktiven Teilnahme am politischen Leben nutzen lernen und zur Übernahme von politischer Verantwortung und friedlicher Konfliktbewältigung bereit werden (HTL), aktuelle politische oder soziale Situationen analysieren und kritisch beurteilen können (HLA), Entwicklungstendenzen der heutigen Gesellschaft kennen, sozialkritisch, konsumkritisch und umweltbewusst handeln (HAK), oder am öffentlichen Geschehen Anteil nehmen, Informationen sachbezogen auswählen und beurteilen sowie Interessensgegensätze erkennen und Manipulationsversuche durchschauen können (HAS)⁵. Diese Bildungs- und Lehraufgaben sind untrennbar mit der beständigen Auseinandersetzung mit Medien, insbesondere Nachrichtenmedien, verbunden und können mit zunehmender Medienkompetenz nachhaltiger erfüllt werden können.

Die oben skizzierten Bildungsziele unterstreichen die Notwendigkeit, den Schüler/innen anhand systematisch ausgewählter medialer Beispiele Gelegenheit zum Diskurs über kontroverse Interessen in Geschichte, Gesellschaft und Politik zu geben, insbesondere weil der außerschulische Umgang Jugendlicher mit Medien im Unterricht selten thematisiert wird und oftmals unreflektiert bleibt. Das Fachdidaktikzentrum für Geschichte, Soziakunde und Politische Bildung will in den kommenden Jahren seinen Arbeitsbereich historisch-politische Bildung weiter entwickeln, die Themendossiers zur Didaktik von Geschichte, Soziakunde und Politischer Bildung betrachten wir dafür als unsere Schnittstelle zur Unterrichtspraxis in den Schulen.

⁵ Die derzeit gültigen Lehrpläne sind unter www.politik-lernen.at/content/site/basiswissen/politische-bildung/lehrplaene/index.html (25/05/2010) abrufbar.

LITERATUR

- Adamski, Peter** (2010). Gruppen- und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht: Historisches Lernen kooperativ. Schwalbach/Ts.
- Barricelli, Michele** (2004). Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- Bergmann, Klaus** (2005). Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts.
- Borries, Bodo von** (1990). Geschichtsbewusstsein als Identitätsgewinn? Hagen.
- Ecker, Alois** (2009). Zur Theorie der prozessorientierten Geschichtsdidaktik. geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=124#c152 (16/06/2010).
- Ecker, Alois** (Ed.) (2003). Initial Training for History Teachers: Structures and Standards in 13 Member States of the Council of Europe. Strasbourg.
- Foerster, Heinz von** (1985, 1999). Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Heidelberg.
- Gautschi, Peter** (2009). Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts.
- Georgi, Viola B.** (2006). Demokratie lernen in der Schule. Leitbild und Handlungsfelder, Fonds „Erinnerung und Zukunft“. Berlin.
- Gollub, Rolf; Graf-Zumsteg, Christian; Bachmann, Bruno; Gattiker, Susanne; Ziegler, Beatrice** (2007). Politik und Demokratie - leben und lernen. Politische Bildung in der Schule. Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung. Bern.
- Grossmann, Ralph; Wimmer, Rudolf** (1979). Schule und Politische Bildung I. Die historische Entwicklung der politischen Bildung in Österreich. (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung, Bd. 6) Klagenfurt.
- Grossmann, Ralph; Wimmer, Rudolf** (1980). Schule und Politische Bildung II. Lehrerarbeit und Persönlichkeitsentwicklung. (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung, Bd. 7) Klagenfurt.
- Heil, Werner** (2010). Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. Stuttgart.
- Helmke, Andreas** (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Stuttgart u. a.
- Klepp, Cornelia; Rippitsch, Daniela** (Hg.) (2008). 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien.
- Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander** (Hg.) (2007). Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried.
- Krammer, Reinhard** u. a. (2008). Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Short Summary. Langfassung. www.didactics.eu/fileadmin/pdf/Kompetenzmodell_Politische_Bildung.pdf (25/05/2010).
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl E.** (1979). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.
- Nietzsche, Friedrich** (1874). Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, Kritische Studienausgabe. Hg. v. G. Colli, M. Montinari, München
- Pandel, Hans-Jürgen** (2006). Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.
- Rüsen, Jörn** (1994). Historisches Lernen. Köln/Wien.
- Sander, Wolfgang** (Hg.) (2007). Handbuch der politischen Bildung, Bonn.
- Sander, Wolfgang** (2008). Politik entdecken - Freiheit erleben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Reihe Politik und Bildung Bd. 50. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang** (2009). Kompetenzen in der Politischen Bildung - eine Zwischenbilanz, In: P. Filzmaier, K. Hämmerle (Hg.). Politische Bildung revisited, ÖZP, 38. Jg., H. 3.
- Simon, Fritz B.** (2008). Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg.
- SORA, Institut für Erziehungswissenschaft, Institut für Konfliktforschung** (2010). Präsentation der ersten Ergebnisse von ICCS, Presseausendung, 6, vgl. auch <http://iccs.acer.edu.au/> (4/7/2010).
- Strotzka, Heinz; Windischbauer, Elfriede** (1999). Offenes Lernen im Geschichtsunterricht für die Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Integration und des Interkulturellen Lernens. Wien.
- Wenzel, Birgit** (2010). Kreative und innovative Methoden: Geschichtsunterricht einmal anders. Schwalbach/Ts.
- Wolf, Andrea** (Hg.) (1998). Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien. www.bmukk.gv.at/medienpool/15099/2001_64_beilage.pdf (25/05/2010)
- www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_EN.asp? (25/05/2010)
- www.coe.int/T/CM/system/WCDdoc.asp?Ref=C M120&Sector=CM&Lang=en# (25/05/2010)
- www.didactics.eu/fileadmin/pdf/Kompetenzmodell_Politische_Bildung.pdf (18/05/2010)
- www.didactics.eu/index.php?id=158 (25/05/2010)
- www.didactics.eu/fileadmin/pdf/Kompetenzmodell_Politische_Bildung.pdf (25/05/2010)
- www.didactics.eu/index.php?id=1122 (25/05/2010)
- www.didactics.eu/index.php?id=1123 (25/05/2010)
- www.didactics.eu/index.php?id=159 (25/05/2010)
- <http://geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=88> (25/05/2010)
- <http://geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=83> (25/05/2010)
- www.sachsen-macht-schule.de/schule/8540.htm (25/05/2010)