

# Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung Modelle, Texte, Beispiele

Hg. von  
Barbara Dmytrasz  
Alois Ecker  
Irene Ecker  
Friedrich Öhl

**fdz**  
Geschichte



universität  
wien

bm:uk

## **Zum Titelbild**

Bildquellen:

Entwurf für das Kaiserforum (Franz Alt) Albertina

Cerman, Markus / C.Ogilvie, Sheilagh (Hrsg.) (1997) „Historische Sozialkunde“,  
Heft 3/97: Industrielle Revolution. Weltausstellung Wien 1873

Bennersdorfer, Ernestine / Czuray, Jörg / Öhl, Friedrich  
Nationalratswahl. Plakate. Zweite Republik 2005

Bruckner, Winfried / Stadlmann, Franz / Zwerg, Regina. (Hrsg.) (1987) Nach der Arbeit,  
Bilder und Texte zur Freizeit 1870 – 1950 . Wien: Europaverlag Wien.

Bilder:

Radfahrer/innen Seite 55

Der Hafen am Meer Seite 82

Badeausflug, 1934 Seite 121

Gemma Augustea, Antikensammlung Kunsthistorisches Museum

Layout: Andrea Ennagi

**Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung**

**Modelle, Texte, Beispiele**

**Herausgegeben von**

**Barbara Dmytrasz, Alois Ecker, Irene Ecker, Friedrich Öhl**

**Unter Mitarbeit von**

**Robert Beier, Klaus Edel, Alexander Sperl, Hanna-Maria Suschnig**

2. Auflage 2012



<b>Inhalt</b>	<b>Seite</b>
<b>Vorwort</b>	5
<b>Die Autor/innen</b>	6
<b>Hinweise zum Download der Lehrpläne</b>	7
<b>Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer</b>	8
<b>Kommentar zum neuen Lehrplan „Geschichte und Politische Bildung“ im Fächerverbund mit „Geografie und Volkswirtschaft“ an HTL Irene Ecker, Gerhard Tanzer</b>	19
<b>Schulartenübergreifender Bildungsstandard Geografie, Volkswirtschaft, Geschichte, Politische Bildung Irene Ecker</b>	23
<b>Geschichte und Politische Bildung im Unterricht Friedrich Öhl</b>	26
<b>Prozessorientierte Geschichtsdidaktik Alois Ecker</b>	38
<b>Unterrichtsplanung Alois Ecker</b>	51
<b>Unterrichtsbeobachtung Klaus Edel</b>	58
<b>Portfolioarbeit Andrea Brait, Klaus Edel, Hanna-Maria Suschnig</b>	65
<b>Leistungsdiagnose im Geschichteunterricht Friedrich Öhl</b>	74
<b>Die vorwissenschaftliche Arbeit im Fach Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung Robert Beier</b>	78
<b>Geschichtsdarstellung im Film – ein Beitrag zur Mediendidaktik Alexander Sperl, Friedrich Öhl</b>	82
<b>Historisch-politische Exkursionsdidaktik Barbara Dmytrasz</b>	89
<b>Bildquellen und deren Analyse aus der Sicht der Geschichtswissenschaft Barbara Dmytrasz</b>	105
<b>Zeitzeug/innen Barbara Dmytrasz</b>	117
<b>Erinnerungskultur Robert Beier</b>	122
<b>Projektunterricht Hanna-Maria Suschnig</b>	125

## **Vorwort**

Ziel dieser Handreichung ist es die Vielfalt aufzuzeigen, die der Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung heute eröffnet. Dazu werden zum einen nützliche Basistexte für den Geschichtsunterricht präsentiert, zum anderen beispielhaft Methoden zur Präsentation historischer Information vorgestellt.

Zunächst geht es um die Grundlagen des Geschichtsunterrichtens in Österreich: die Lehrpläne. Unterrichten bedeutet aber nicht bloß, sich an gesetzliche Vorgaben zu halten, sondern vielmehr den Gestaltungsraum, der in Österreich größer als in anderen Staaten ist, zu nutzen. Nach den Gesetzestexten und den Lehrplankommentaren werden deshalb zwei Überblicksartikel zu aktuellen Konzepten der Geschichtsdidaktik vorgestellt, die über die Lehrplanvorgaben hinausweisen und eine Orientierung zum aktuellen Stand der geschichtsdidaktischen Forschung geben.

Zu den Gestaltungsfragen des Geschichtsunterrichts gehört, sich gleichermaßen mit der Planung und Beobachtung von Unterricht auseinander zu setzen und diesen zu analysieren sowie die Leistungsbeurteilung zu thematisieren.

Die Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten erfordert auch eine Vielfalt an Organisation. Schulbuch und Informationsinput von Lehrer/innen sind eines, jedoch gilt es, die Vielfalt des „Historischen“ aufzunehmen, um sinnvoll damit umgehen zu lernen. Beispiele aus der Medien- und Exkursionsdidaktik, der Bild- und Filmanalyse, der nicht immer einfache Umgang mit Zeitzeug/innen, mit Erinnerungskulturen, oder mit Projektarbeiten und oral history sollen Anregungen bieten, womit sich Geschichtsunterricht auseinander setzen kann, soll und - wahrscheinlich sogar - muss.

Nicht alles kann hier dargelegt werden. Mit Hilfe der Literaturangaben lassen sich die Hinweise verfolgen und vertiefen.

Ein Lehramtsstudium bietet nicht das „so wird unterrichtet“, sondern liefert Anregungen, den eigenen Unterrichtsstil zu finden. Mit der Wende zur „Kompetenzorientierung“ wurde in Österreich, wie in vielen anderen Ländern, ein Weg beschritten, der das Aufzählen von Daten und Fakten weit in den Hintergrund rückt, gegenüber einem kompetenten Umgang mit „Geschichte“, - ihren alltäglichen Erscheinungsformen und wissenschaftlichen Elaboraten. Somit soll die Vielfalt an Themen und Fragestellungen fokussiert werden auf Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ziel des Unterrichts in Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung ist ein reflektiertes Selbst- und Weltverständnis.

Robert Beier, Barbara Dmytrasz, Alois Ecker, Irene Ecker,  
Klaus Edel, Friedrich Öhl, Hanna-Maria Suschnig

## **Die Autor/innen**

### **Mag. Robert Beier:**

Leiter der Arbeitsgemeinschaft der Historiker/innen in NÖ, Mitarbeiter und Lektor am Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien, Lehrer am BG/BRG Mödling Keimgasse, Lektor an den PHs Wien und Niederösterreich

Kontakt: [robert.beier@univie.ac.at](mailto:robert.beier@univie.ac.at)

### **Mag. Dr. Andrea Brait**

Senior Lecturer für Geschichtsdidaktik am Institut für Geschichte der Universität Wien

Kontakt: [andrea.brait@univie.ac.at](mailto:andrea.brait@univie.ac.at)

### **Mag.a Barbara Dmytrasz:**

Lektorin für Geschichtsdidaktik an der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien, Mitglied der Medienkommission des BMUKK, AHS-Lehrerin, Leiterin der Arbeitsgemeinschaft Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in Wien

Kontakt: [barbara.dmytrasz@univie.ac.at](mailto:barbara.dmytrasz@univie.ac.at)

### **Ao. Univ. Prof. Mag. Dr. Alois Ecker:**

Leiter des Fachdidaktikzentrums Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien; 1090 Wien, Berggasse 7, Tel: +431-4277-40012; 23100  
Vorsitzender der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich

Kontakt: [alois.ecker@univie.ac.at](mailto:alois.ecker@univie.ac.at)

### **Mag.<sup>a</sup> Irene Ecker:**

Lektorin für Geschichtsdidaktik an der Universität Wien, Leiterin der Arbeitsgemeinschaft der Geschichtelehrer/innen an HTL in Österreich, Lehrerin an der HTL Wien X, Ettenreichgasse

Kontakt: [irene.ecker@univie.ac.at](mailto:irene.ecker@univie.ac.at)

### **Dr. Klaus Edel:**

Wissenschaftlicher Berater und Lektor am Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien

Kontakt: [klaus.edel@univie.ac.at](mailto:klaus.edel@univie.ac.at)

### **Priv.Do. Dr. habil. Christoph Kühberger**

Vizerektor für Sozial- und Gesellschaftswissenschaften Pädagogische Hochschule Salzburg

Kontakt: [christoph.kuehberger@phsalzburg.at](mailto:christoph.kuehberger@phsalzburg.at)

### **Mag. Friedrich Öhl:**

Leiter der Arbeitsgemeinschaft der Geschichtelehrer/innen an Kaufmännischen Schulen in Wien, Lektor für Geschichtsdidaktik an der Universität Wien, Lehrer an der HAK des BFI Wien V, Margaretenstraße

Kontakt: [friedrich.oehl@univie.ac.at](mailto:friedrich.oehl@univie.ac.at)

**Dr. Alexander Sperl:**

Mitarbeiter und Koordinator der AG-AV Medien im Unterricht zur Betreuung der Filmplattform BMTV des bmukk an der UB Wien

Kontakt: [alexander.sperl@univie.ac.at](mailto:alexander.sperl@univie.ac.at)

**Mag.<sup>a</sup> Hanna-Maria Suschnig:**

Mitarbeiterin und Lektorin am Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien, Lehrerin am GRG Wien X, Laaerbergstraße

Kontakt: [hanna-maria.suschnig@univie.ac.at](mailto:hanna-maria.suschnig@univie.ac.at)

**Dr. Gerhard Tanzer:**

Mitglied der Arbeitsgruppe "Bildungsstandards Geografie, Geschichte und Politische Bildung", Vorstandsmitglied Forum Politische Bildung, Lehrer für Deutsch und Geschichte-Politische Bildung an der HTL Wien 3-Ungargasse, Redaktionsmitglied von "wissenplus. Die Meinungsplattform für die Berufsbildung".

Kontakt:

**Prof. Mag. Dr. Elfriede Windischbauer:**

Pädagogische Hochschule Salzburg; designierte Rektorin der Pädagogischen Hochschule Salzburg, Leiterin des Instituts für Didaktik und Unterrichtsentwicklung (Schwerpunkt Politische Bildung), Mitarbeiterin der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg

Kontakt: [elfriede.windischbauer@phsalzburg.at](mailto:elfriede.windischbauer@phsalzburg.at)

**Hinweise zum Download der Lehrpläne**

Alle aktuellen Lehrpläne finden Sie auf der Homepage des Fachdidaktikzentrums Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung unter

<http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=53&L=0> (27/07/2011)

sowie auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur unter

[http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_abs.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.xml) (AHS)

[http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_bbs.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_bbs.xml) (BHS)

Der Grundsatzterlass zur Politischen Bildung ist abrufbar unter:

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb\\_grundsatzterlass.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzterlass.pdf) (27/07/2011)

**Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer**  
**Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule**  
**„Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“**

**Abstract**

Schon im bisherigen Gegenstand „Geschichte und Sozialkunde“ waren die Inhalte des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ gut verankert. Mit einer Lehrplanadaptierung wird dem gesenkten Wahlalter Rechnung getragen. In einem gemeinsamen Lehrplan werden „Geschichte und Sozialkunde“ (6./7. Schulstufe) sowie „Geschichte und Politische Bildung“ (8. Schulstufe) nunmehr – so wie in der AHS-Oberstufe – als „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (6. - 8. Schulstufe) zusammengefasst. Dieser neue Lehrplan ist auf Kompetenzen der Schüler/innen und Schüler ausgerichtet und tritt mit 1. September 2008 in Kraft.

Schulstufen	6., 7., 8.
Fach	Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung
Bezüge zu anderen Fächern	Deutsch, Geographie und Wirtschaftskunde, Religion

**Inhalt**

1. Konzept des Lehrplans
2. Im Unterricht zu erwerbende Kompetenzen
  - A. Historische Kompetenzen
  - B. Kompetenzen der Politischen Bildung
3. Didaktisch-methodische Hinweise
4. Literaturhinweise (Auswahl)

**1. Konzept des Lehrplans**

In den ersten beiden Punkten werden die zwei bedeutenden Veränderungen dargestellt, die dem neuen Lehrplan zugrunde liegen, während der dritte Punkt auf weitere Besonderheiten und Neuerungen eingeht.

**Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung**

Der internationalen und nationalen fachlichen Auseinandersetzung folgend wird mit diesem Lehrplan ein grundsätzlicher Wechsel von der dominierenden Inhaltsorientierung (Stoff) hin zur Kompetenzorientierung (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften) im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung vollzogen.

*Das dem vorliegenden Lehrplan zugrunde liegende domänenspezifische Kompetenzmodell für die Geschichte beruht auf der wissenschaftlichen Arbeit der internationalen Projektgruppe „FUER Geschichtsbewusstsein“<sup>1</sup>, die sich die Förderung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins im Unterricht zum Ziel gesetzt hat<sup>2</sup>. Auf der Basis dieses geschichtsdidaktischen Modells und der derzeitigen Diskussion im Bereich der Politikdidaktik entwickelte eine österreichische Projektgruppe im Auftrag des BMUKK unter internationaler*

<sup>1</sup> <http://www.fuer-geschichtsbewusstsein.de> (16/06/2008).

<sup>2</sup> Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas; Borries, Bodo v.; Krammer, Reinhard; Leutner-Ramme, Sibylla; Mebus, Sylvia; Schöner, Alexander; Ziegler, Béatrice (2006) Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried. Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud; Schöner Alexander (Hrsg.) (2007) Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried.

*Mitwirkung ein Kompetenzmodell für die politische Bildung<sup>3</sup>. Diese beiden Kompetenzmodelle bilden die theoretische Grundlage für die Kompetenzorientierung, welche der vorliegende Lehrplan vorgibt bzw. von den Lehrenden einfordert.*

### **Erweiterung des Faches Geschichte und Sozialkunde um die Politische Bildung**

Anlässlich der Senkung des aktiven Wahlalters auf 16 Jahre durch das österreichische Parlament im Jahr 2007 und der daraufhin gestarteten Demokratie-Initiative<sup>4</sup> des BMUKK und des BMWF wurde offensichtlich, dass im Bereich des Unterrichts auf die neuen gesellschaftlichen Anforderungen an Jugendliche reagiert werden muss. Sechzehnjährige Österreicher/innen sollten am Ende ihrer Schulzeit mündige, wahlberechtigte Staatsbürger/innen sein. Die Schule trägt zur Erreichung dieses Ziels zwar bei, gleichzeitig muss hier einschränkend festgestellt werden, dass die politische Sozialisation vorrangig über Peer groups, Medien, Elternhaus, außerschulische Institutionen u. a. verläuft. Der Unterricht soll in diesem Zusammenhang einen Raum bieten für kritische Reflexion und für Probehandlungen.

Neben dem weiterhin gültigen Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“<sup>5</sup> ist durch das neue Fach „Geschichte und Politische Bildung“ bzw. durch den zusammengefassten Lehrplan Politische Bildung in Hinkunft dezidiert Teil des bisherigen Faches „Geschichte und Sozialkunde“.

Vor allem in der 8. Schulstufe, zur Thematik hinführend aber schon in der 6. und 7. Schulstufe, ist die Vermittlung der Kompetenzen Politischer Bildung eine wesentliche Aufgabe des neuen Faches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“.

*Politische Bildung als Pflichtgegenstand in den Schulen der Sekundarstufe I wurde durch eine Novelle des Schulorganisationsgesetzes geschaffen:*

[www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/aenderung\\_schog.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/aenderung_schog.xml)

*Die entsprechend adaptierten Lehrpläne wurden in unmittelbarem Zusammenhang in einer Lehrplannovelle kundgemacht:*

[www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/vo\\_lp\\_neu.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/vo_lp_neu.xml)

### **Neue Aspekte**

Der Lehrplan versucht die Schüler/innen und ihre Lebenswelt zentral einzubringen. Dies soll etwa durch **Selbstreflexion** geschehen. Schüler/innen sollten in der Auseinandersetzung mithistorischen Darstellungen (z. B. Spielfilmen) oder mit Produkten aus der Politik (z. B. Werbespot einer Partei) ihre eigenen Eindrücke benennen können. Durch die anschließende systematische Analyse können so Wirkung und Intention aneinander gekoppelt werden. Das selbstreflexive Beobachten der eigenen Reaktionen auf bestimmte Situationen oder auf Angebote von außen soll die Kritikfähigkeit der Schüler/innen steigern.

Der Lehrplan nimmt überdies innovative Konzepte der Geschichtsdidaktik auf. Dazu zählt die kritische Auseinandersetzung mit der **Geschichtskultur**. Dies meint, dass jene geschichtskulturellen Produkte einen Eingang in den Geschichtsunterricht finden müssen, die unsere Schüler/innen im Alltag begleiten. Dazu gehören neben TV-Dokumentationen etwa interaktive Computer- und Internetspiele mit historischen Bezügen, Spielfilme, Mittelalterfeste, touristische Angebote, Ausstellungen, historische Jugendbücher und Geschichtserzählungen usw., die im Rahmen des historischen Lernens hinsichtlich ihrer Funktion und ihrer Aussagekraft kritisch hinterfragt werden müssen. Auch **Erinnerungskulturen**, die sich in unterschiedlicher Ausprägung und zu unterschiedlichen Anlässen in allen gesellschaftlichen Milieus entwickeln (u. a. Gedenktage, Jubiläen, Erinnerungstafeln etc.; vgl. Historische Methodenkompetenz), fallen in diesen Bereich.

Die Veränderungen, die sich im Rahmen der Geschichtswissenschaft vollzogen, wurden im Lehrplan insofern berücksichtigt, als neue geschichtswissenschaftliche Richtungen Erwähnung finden und dadurch in ihrer Wahrnehmung auch für den Unterricht gestärkt werden. Alle angeführten Zugänge

<sup>3</sup> Krammer, Reinhard; Kühberger, Christoph; Windischbauer, Elfriede et al. (2008) Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien.

<sup>4</sup> <http://www.entscheidend-bist-du.at> (16/06/2008).

<sup>5</sup> <http://bmukk.gv.at/Schulen/unterricht/index.xml> (16/06/2008).

zur Geschichte spiegeln nicht nur Aspekte der aktuellen Forschungslandschaft wieder, sondern auch die Orientierungsbedürfnisse unserer Gesellschaft.

So werden neben der

- **Neuen Kulturgeschichte**<sup>6</sup> (hier als Sammelbegriff für die Alltags-, Mikro-, Mentalitäts-, Geschlechtergeschichte usw.)
- die **Umweltgeschichte**<sup>7</sup> und
- die **Globalgeschichte**<sup>8</sup> genannt.

Mit der **Globalgeschichte** rücken bereits lange vor der europäischen Expansion des 15./16. Jahrhunderts liegende Vernetzungserscheinungen der Welt in den Mittelpunkt (u.a. kulturelle Kontakte in der Frühgeschichte, Handel im Römischen Reich mit Indien oder China, Reiseberichte über islamische Pilger aus Afrika oder andere Themen der außereuropäischen Geschichte etc.). Fallbeispiele, die zwei oder mehrere Regionen der Welt in Kontakt miteinander setzen und auch „Wanderungen“ von kulturellen oder wirtschaftlichen Gütern beobachten, fallen in diesen Bereich (u.a. Einführung neuer Luxusprodukte, Verbreitung von Nutzvieh, Kultivieren und Verbreiten von unbekanntem Pflanzen wie z. B. Tomate, Mais, Kartoffel, Gewürze etc.).

*Dabei gilt es darauf zu achten, dass eine **kritische Erzählung** über die Globalisierung positioniert wird, die auch Brüche in den Entwicklungen aufzeigt und den Verlust von Handelsbeziehungen oder Kulturaustausch präsentiert. Die Vernetzung der Welt verlief nämlich nicht geradlinig, sondern Beziehungen zwischen Kulturen/Ländern wurden auch wieder aufgegeben und oft erst nach Jahrhunderten wieder neu geknüpft.*

Die **neue Kulturgeschichte** hingegen versucht, die Menschen mit ihren Handlungen und Wahrnehmungen besonders zu berücksichtigen, wodurch für Schüler/innen der Zugang erleichtert werden kann, da die Themen Lebensnähe besitzen (Essen, Kleidung, Lebensumstände, Angst, Trauer, Geschlechterrollen etc.). In diesem Bereich sollten vor allem auch historische Quellen und Darstellungen berücksichtigt werden, die die individuellen Lebenserfahrungen der Menschen sichtbar machen.

*Im Bereich der **Politischen Bildung** sollten dazu ebenfalls Konzepte herangezogen werden, wie jene des Globalen oder des Interkulturellen Lernens, die diesen Aspekten Rechnung tragen.*

### **Exemplarisches Lernen**

Der Stoffumfang und die vielfältigen Zugänge zu Vergangenheit und Gegenwart erfordern ein radikaleres Umdenken in der Anordnung und Ausgestaltung der einzelnen Themen. Der neue Lehrplan trägt dieser Herausforderung Rechnung, als er neben Längs- und Querschnitten auch das **exemplarische Lernen** explizit positioniert. Der nach wie vor im Lehrplan enthaltene chronologische Durchgang durch die historischen Epochen muss wohl, um angesichts des Verhältnisses zwischen den zu vermittelnden Kompetenzen und der Menge des Stoffes einerseits und der zur Verfügung stehenden Zeit andererseits überhaupt praktikabel zu bleiben, in ein sogenanntes „**Insel-Fahren-System**“ (R. Krammer) überführt werden:

---

<sup>6</sup> Vgl. u.a. Landwehr, Achim; Stockhorst, Stephanie (2004) Einführung in die europäische Kulturgeschichte. Paderborn.

<sup>7</sup> Vgl. u.a. Rohr, Christian (2007) Extreme Naturereignisse im Ostalpenraum. Naturerfahrungen im Spätmittelalter und am Beginn der Neuzeit. Wien.

Rohr, Christian (Hrsg.) (2008) Umweltgeschichte. Naturkatastrophen (= Historischen Sozialkunde 2/2008). Wien.

Winiwarter, Verena; Knoll, Martin (2007). Umweltgeschichte. Köln.

<sup>8</sup> Vgl. u.a. Popp, Susanne; Forster, Johanna (2003) Curriculum Weltgeschichte. Globale Zusammenhänge für den Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts..

Krammer, Reinhard: Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte. In: Informationen zur Politischen Bildung Nr. 23/2005.

(= Globales Lernen - Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung). S. 42-54.

Kühberger, Christoph: Neue Weltgeschichte im Unterricht. Anbahnung von globalgeschichtlichen Kompetenzen. In: Historische Sozialkunde 1/2008. S. 3-14.

*Neben Abschnitten in der Unterrichtsplanung, die dazu angelegt sind, eine umfangreichere Beschäftigung mit einem bestimmten Bereich („Insel“) vorzunehmen, müssen andere Teile verkürzt und komprimiert werden („Fähren“), um die nächste „Insel“ anzusteuern<sup>9</sup>. Dieses „Insel-Fähren-System“ eignet sich auch als Ansatzpunkt für die nötige Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts: Die „Inseln“ können je nach mitgebrachtem Vorwissen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten, Interesse usw. der einzelnen Schüler/innen über ein allgemein zu erreichendes Fundament hinausgehen.*

## **2. Im Unterricht zu erwerbende Kompetenzen**

Sowohl im Kompetenzmodell für Geschichte als auch in jenem für die Politische Bildung wurden vier domänenspezifische Kompetenzen identifiziert. Darunter versteht man jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die in einer Domäne (hier: „Geschichte“ bzw. „Politische Bildung“) im besonderen Maße angebahnt werden und über die Schüler/innen dauerhaft verfügen können, um Herausforderungen in variablen und noch nicht vorhersehbaren Situationen zu lösen<sup>10</sup>. Im Folgenden werden die im Lehrplan verankerten Kompetenzen angeführt und vertieft.

### **A. Historische Kompetenzen**

#### **Historische Methodenkompetenz**

Sie soll die Eigenständigkeit im Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau einer Vorstellung über die Vergangenheit sowie einen kritischen Umgang mit historischen Darstellungen (z. B. Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher) fördern. Dazu sind Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können.

Schüler/innen und Schüler sollen Lerngelegenheiten erhalten, selbst Geschichte zu erzählen. Neben Einzelfähigkeiten, die auch schon bisher geschult wurden (z. B. Arbeiten mit Text- und Bildquellen), soll ihnen nun – in altersgemäßer und den Lernmöglichkeiten angepasster Form (Beispiele siehe unten) –, auch die Möglichkeit geboten werden, anhand von unterschiedlichen historischen Quellen und Darstellungen aus Sachbüchern Aussagen über die Vergangenheit zu treffen. *Die Schüler/innen erzählen also selbst über die Vergangenheit.*

*Dieser Vorgang (**Re-Konstruktion**), der realistisch nur in Teilschritten erworben werden kann, soll den Schüler/innen und Schülern verdeutlichen, dass das Schaffen von Darstellungen über die Vergangenheit (= Geschichte) von der konkreten Quellenlage abhängt und das Auftauchen neuer Quellen oder die Neubewertung bereits bestehender Quellenbestände zu einer neuen Sichtweise der Vergangenheit führen kann.*

Gänzlich neu positioniert der Lehrplan die Beschäftigung mit *Erzählungen über die Vergangenheit* (= Geschichte), die von *anderen Menschen* erstellt wurden. Dies können neben den bereits oben genannten Darstellungsformen auch Comics, Zeitungsberichte, Denkmäler, Oral-History-Interviews, TV-Dokumentationen, Geschichtserzählungen in Schulbüchern, Rekonstruktionszeichnungen etc. sein. Den Schüler/innen und Schülern soll verdeutlicht werden, dass jede Darstellung der Vergangenheit eine **Konstruktion** ist: Die Regisseurin, ein Zeichner, eine Drehbuchautorin, ein

---

<sup>9</sup> Krammer, Reinhard: Theorie für die Praxis? Die Konsequenzen des Konzeptes „Förderung und Entwicklung Reflektierten Geschichtsbewusstseins“ für die Praxis des Geschichtsunterrichtes. In: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. V. A. Körber; W. Schreiber; A. Schöne (Hg.) (2007) Neuried. S. 834-859.

<sup>10</sup> vgl. etwa das Internetlexikon der deutschen Bundeszentrale für Politische Bildung. [http://www.bpb.de/wissen/H75VXG,0,0,Begriffe\\_nachschiagen.html](http://www.bpb.de/wissen/H75VXG,0,0,Begriffe_nachschiagen.html) (16/06/2008).

Journalist – sie alle konstruieren **eine** (ihre) **Sichtweise** auf die Vergangenheit, die abhängig ist vom individuellem Informationsstand, der politischen Haltung, technischem Können usw.

***Aufgabe des Unterrichts** ist es, die Darstellungen systematisch und kritisch zu analysieren, um etwa Intentionen und gattungsspezifische Merkmale der Erzählung (z. B. Einsatz von Filmmusik bei Spielfilmen über die Vergangenheit oder das Verwenden von positiven Adjektiven zur Beschreibung einer historischen Persönlichkeit, um diese in ein besseres Licht zu rücken) sichtbar zu machen. Da es sich dabei um die Umkehrung jenes Weges handelt, der bei einer Re-Konstruktion gegangen wird (vgl. oben), spricht man von **De-Konstruktion**.*

### **Historische Sachkompetenz**

Im Unterricht dienen Begriffe und Konzepte zur Erfassung von historischen Sachverhalten. Der altersgemäßen Konkretisierung und Weiterentwicklung dieser Begriffe und Konzepte ist dabei besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Aufmerksamkeit ist dabei allgemeinen und historischen Begriffen zu widmen (u. a. Polis, Pharaos, Faschismus), systematischen Konzepten der Gesellschaftswissenschaft (u. a. Herrschaft, Macht, Staat), aber auch analytischen und methodischen Konzepten (u. a. Perspektive/Blickwinkel, Objektivität, Geschichtlichkeit, mündliche Quelle).

***Historische Sachkompetenz** meint daher nicht die Anhäufung von Fachwissen oder das unreflektierte Auswendiglernen von Begriffsdefinitionen, sondern eine Auseinandersetzung mit den Unterschiedlichen Bedeutungen, die Begriffe und deren inhaltliche Ausfüllung einnehmen können, sowie ihre Nutzung zur Strukturierung von Gedankengängen.*

### **Historische Orientierungskompetenz**

Historisches Lernen soll zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen. Da unterschiedliche Schlüsse aus der Geschichte gezogen werden können, ist im Unterricht auf die Pluralität in der Sinnfindung zu achten.

Es geht also darum, welcher *Sinn* aus der Beschäftigung mit der Vergangenheit (etwa aus historischen Quellen) oder aus Erzählungen über die Vergangenheit (= Geschichten) gezogen wird. Dieser *Sinn* ergibt sich nicht zwangsläufig aus der Vergangenheit, sondern erst durch Bewertungen im Heute. Schüler/innen sollen dazu selbstständig die Gelegenheit erhalten. Dabei gilt es in unserer multikulturellen und postmodernen Gesellschaft besonders auf die Offenheit und die Meinungspluralität im Klassenzimmer zu achten. So sollten vor allem Konzepte der Politikdidaktik (2 x didaktisch ist wohl zu viel) herangezogen werden (vgl. u. a. Urteilskompetenz).

### **Historische Fragekompetenz**

Geschichte, also eine Erzählung über die Vergangenheit, gibt Antworten auf Fragen, die aus dem Heute an die Vergangenheit gestellt werden. Es gilt im Unterricht, vorhandene Fragestellungen in Geschichtsdarstellungen aufzuzeigen und die Schüler/innen zu befähigen, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und selbst zu formulieren. Dabei sollte etwa deutlich gemacht werden, wie die Fragen selbst bereits die Antwortmöglichkeiten einschränken.

## **B. Kompetenzen der Politischen Bildung**

### **Politikbezogene Methodenkompetenz**

Grundlagen und Informationen werden reflektiert und entschlüsselt, indem ein Repertoire von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten zur Verfügung steht und angewendet wird. Gleichzeitig sollen Schüler/innen dazu befähigt werden, sich mündlich, schriftlich, visuell und/oder in (modernen) Medien politisch zu artikulieren.

*Ziel kann z. B. sein, Plakate von wahlwerbenden Parteien, Fernsehnachrichten, aktuelle Karikaturen, Pop-Songs mit (gesellschafts-)politischen Themen, Statistiken usw. kritisch hinsichtlich ihrer Intentionen und Wirkung zu analysieren. Darüber hinaus sollten die Schüler/innen durch politikbezogene Methodenkompetenz auch dazu befähigt werden, selbst an der gesellschaftlichen und politischen Diskussion adäquat teilzunehmen und die dafür notwendigen Schritte zu setzen (Erstellen von Leserbriefen, Protest-E-Mails, Flugzettel, Diskussionen führen usw.).*

### **Politische Sachkompetenz**

Begriffe und Konzepte des Politischen (wie z. B. Geschlecht, Schicht, Macht, Herrschaft) dienen der Erfassung politischer Sachverhalte. Mit altersgemäßen Methoden und Hilfestellungen (siehe Kapitel *Didaktisch-methodische Hinweise*) sollen die Schüler/innen dazu befähigt werden, den Konstruktionscharakter von Begriffen und Konzepten des Politischen und ihre Einbettung in ganz konkrete kulturelle und historische Zusammenhänge zu erfassen. Wie hier deutlich wird, gibt es in diesem Bereich grundlegende Überschneidungen zur Historischen Sachkompetenz (vgl. oben). Bei beiden Kompetenzen geht es nämlich darum, Begriffe und Konzepte (z. B. Familie, Herrschaft, Antisemitismus) in ihrer historischen und inter-/kulturellen Bedingtheit zu betrachten, ihren Konstruktionscharakter, Veränderungen und mögliche Traditionen zu erkennen.

### **Politische Handlungskompetenz**

Politische Handlungskompetenz bezieht sich im Wesentlichen auf zwei Handlungsbereiche: auf das Artikulieren, Vertreten und Durchsetzen von Interessen, Entscheidungen und Meinungen einerseits und auf das Nutzen von Angeboten verschiedener Institutionen und politischer Einrichtungen andererseits. Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, politische Konflikte auszutragen, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen, sowie an der Lösung von Problemen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken, schließt die Bereitschaft zum Kompromiss, Fähigkeit zur Kommunikation und Toleranz/Akzeptanz sowie zur Konfliktfähigkeit ein.

*Um politisch handlungsfähig zu sein, ist es erforderlich, eigene Meinungen, Werturteile und Interessen zu artikulieren und (öffentlich) zu vertreten, allein oder mit anderen für gemeinsame und/oder für die Interessen anderer einzutreten, Kompromisse zu akzeptieren, Formen schulischer und außerschulischer Mitbestimmung zu nutzen.*

Im Rahmen der Schuldemokratie oder in Rollen- und Simulationsspielen sollen Schüler/innen demokratische Mittel zur Durchsetzung eigener Anliegen (z. B. Unterschriftenlisten, Flugblattaktionen, Petitionen ...) anwenden, Medien nutzen, um eigene politische Meinungen und eigene oder fremde Anliegen, mit denen sie sich identifizieren, in Leser/innenbriefen, Chat-Rooms usw. zu verbreiten. Im projektorientierten Unterricht z. B. können Kontakte mit politischen Mandatsträger/innen auf Gemeinde-, Landes- und Bundesebene aufgenommen werden und Angebote von Hilfsorganisationen und anderen Institutionen (z. B. Kinder- und Jugendanwaltschaft, Frauennotruf, Friedens- und Umweltorganisationen, Kammern, NGOs...) genutzt werden. Als handlungskompetente Bürger/innen sollen Schüler/innen mit 16 Jahren fähig sein, bewusst über die eigene Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen (z. B. Wahlen, Demonstrationen, Volksabstimmungen ...) zu entscheiden.

*Die Kompetenz, sich an politischen Prozessen zu beteiligen und politische Verantwortung auf verschiedenen Ebenen zu übernehmen, wird wohl nur ein Teil der Schüler/innen erwerben, dennoch sollten sie sich der Möglichkeiten – aber auch der Grenzen – bewusst sein.*

### **Politische Urteilskompetenz**

Wird ein selbstständiges, begründetes und möglichst sach- bzw. wertorientiertes politisches Urteil getroffen, wird die Ebene der bloßen Meinung überschritten. Dazu müssen notwendige Informationen eingeholt, abgewogen und bewertet werden. Jedes politische Urteil basiert auf einer Anzahl von Teilurteilen und kann selbst Teil eines übergeordneten Urteils werden. So kann sich das Urteil „Ich bin für die Einführung des Führerscheins für 16-Jährige“ aus Teilurteilen zusammensetzen wie z.B. „16-Jährige sind so verantwortungsbewusst, dass sie auch die Berechtigung zum Autofahren haben sollen“, „16-Jährige dürfen wählen, also sollen sie auch Autofahren dürfen“, „16-Jährige müssen heutzutage so mobil sein, dass der Führerscheinbesitz unbedingt erforderlich ist“.

Die Vermittlung von Urteilskompetenz erfordert es, vorliegende oder selbst gebildete (Teil-)Urteile wie die oben genannten hinsichtlich ihrer Qualität, ihrer Relevanz und Begründung zu überprüfen, Unterschiede zwischen begründeten Urteilen und Vorurteilen müssen deutlich werden. Auch einer

Überprüfung nach ihrer möglichen Interessen- und Standortgebundenheit müssen sie standhalten – denn im oben genannten Fall werden 14- oder 16-Jährigewahrscheinlich allein aufgrund der unterschiedlichen Interessen anders urteilen als ihre Eltern.

### 3. Didaktisch-methodische Hinweise

#### Vorbemerkungen

„Die historischen und politischen Kompetenzen sind anhand konkreter Themen zu entwickeln. Die beschriebenen Kompetenzen sind als Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung und -gestaltung heranzuziehen. Die Themenbereiche sind bezogen auf die zu erwerbenden Kompetenzen sorgfältig und begründet auszuwählen.“ (Zitat Lehrplan)

*Dies bedeutet, dass in der **Unterrichtsplanung** die zu erwerbenden (Teil-)Kompetenzen angeführt werden müssen, um von ihnen ausgehend die inhaltliche Beschäftigung mit einem bestimmten Thema auszugestalten. Auf diese Weise erhalten die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten die zentrale Rolle im Unterricht. Ein Transferdieser Fertigkeiten auf andere Beispiele sollte bereits in der mittel- und langfristigen Unterrichtsplanung berücksichtigt werden.*

Für die einzelnen Schulstufen werden im Lehrplan im Bereich „Lehrstoff“ Konkretisierungen vorgenommen. Hier wurden in der 6. und 7. Schulstufe einige Bereiche aktualisiert, während in der 8. Schulstufe versucht wurde, Themenbereiche aus der Geschichte durch neue Synergien zusammenzufassen, um so der Politischen Bildung und den dort behandelten Gegenwartsproblemen mehr Raum zu geben.

Insgesamt lässt der Lehrplan den Lehrer/innen und Lehrern jedoch viel Entscheidungsspielraum, an welchen Themen sie die anzubahnenden Kompetenzen vermitteln. Insbesondere bei der Wahl der Themen für die Politische Bildung empfiehlt es sich jedoch, für den Kompetenzerwerb Konflikte, Probleme und Fragen aus der unmittelbaren und aktuellen Lebenswelt der Schüler/innen auszuwählen.

#### **Anregungen zur Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts**

#### **Historische und politische Sachkompetenz**

Für die Schulung der Sachkompetenz kommen prinzipiell alle im Lehrplan vorgesehenen Bereiche in Frage. Unsere Beschäftigung mit der Vergangenheit und Gegenwart ordnet sich zwangsläufig über Begriffe und Konzepte, mit denen wir die Welt erschließen. So könnte man z. B. den Themenbereich „das Leben der Menschen in verschiedenen Gemeinschaften und Lebenswelten/-räumen unter Berücksichtigung des Alltags der Generationen- und der Geschlechterverhältnisse (Nomadentum, Bauern und Dorf, ritterliches Leben und höfische Kultur)“ (siehe Lehrplan, Lehrstoff für die 6. Schulstufe) heranziehen, um Sachkompetenz anzubahnen:

*Anhand des Begriffes „Bauer/Bäuerin“ kann z. B. geklärt werden, dass der Begriff im Römischen Reich etwas anderes bedeutete als im Mittelalter oder im heutigen Österreich (u. a. rechtliche Stellung, soziales Prestige, Tätigkeiten) oder in der heutigen Türkei wiederum etwas anderes meint. Dazu könnten Texte bzw. Erklärungen aus verschiedenen Geschichtsschulbüchern, (Kinder-)Lexika und aus dem Internet<sup>11</sup> als Grundlage für eine Gruppenarbeit zur Verfügung gestellt werden.*

Die Schüler/innen erarbeiten mit Hilfe ihrer Texte eine begriffliche „Landkarte“, die im Klassenraum an sichtbarer Stelle verbleiben und bei Wiederholungen, weiterführenden Gesprächen usw. immer wieder herangezogen werden kann<sup>12</sup>. Auf diese Weise könnte verdeutlicht werden, dass Begriffe zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten Unterschiedliches benennen (historische Dimension), aber auch, dass an anderen Orten bzw. in anderen Kulturen Begriffe bzw. Konzepte andere inhaltliche Ausprägungen haben können (inter-/kulturelle Dimension).

*Mit Begriffen und den in ihnen ruhenden Konzepten arbeiten können, befördert damit auch ein kritisches **Sprachbewusstsein**, das im besonderen Maße im Fach Deutsch oder in den Fremdsprachen*

<sup>11</sup> vgl. etwa das Internetlexikon der deutschen Bundeszentrale für Politische Bildung.  
[http://www.bpb.de/wissen/H75VXG,0,0,Begriffe\\_nachschlagen.html](http://www.bpb.de/wissen/H75VXG,0,0,Begriffe_nachschlagen.html) (16/06/2008).

<sup>12</sup> Vgl. Windischbauer, Elfriede (2008) Mit Begriffen arbeiten: Konzept „Familie“. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur Politischen Bildung 29. Wien. o. S. (September 2008).

vermittelt werden kann. Dazu gehören auch das Arbeiten mit Lexika und der Vergleich der dort gefundenen Einträge.

### **Historische Fragekompetenz**

Diese könnte z. B. anhand des Themas „Wirtschaft und Gesellschaft – verschiedene Formendes Wirtschaftens und deren Auswirkungen auf die Arbeitswelt, Stellung der Geschlechter, Freizeit und Familie“ (Lehrstoff der 7. Schulstufe) vermittelt werden: Die Frauengeschichtsforschung ist ein anschauliches Beispiel dafür, dass Geschichte immer davon abhängt, welche Fragen an die Vergangenheit (eben an die historischen Quellen) gestellt werden. Erst als in den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts die Frage nach der Geschichte der Frauen gestellt wurde, wurden bekannte historischen Quellen erneut gelesen und bewertet oder neue Quellen herangezogen. So fanden Frauen und Geschlechterhierarchien verstärkt Eingang in die Geschichtsschreibung.

*Der Lehrer/die Lehrerin könnte den Schüler/innen und Schülern etwa einen Quellentext zur Situation von schwangeren Arbeiterinnen in einer Fabrik (z. B. Bericht aus einer Zeitschrift der Zigarrenarbeiterinnen in Hallein aus dem Jahr 1909)<sup>13</sup> zur Verfügung stellen und sie auffordern, die Fragen zu formulieren, die sich nach der Lektüredieser Quelle stellen, oder auflisten, welche Informationen recherchiert werden müssten.*

Ähnlich verhielt es sich mit der Umweltgeschichte oder der Globalgeschichte. Aus diesem Grund gilt es den Schüler/innen und Schülern zu zeigen, dass Fragen aus der Gegenwart, die meist Ausdruck von Orientierungsbedürfnissen sind (vgl. Orientierungskompetenz), die Beschäftigung mit der Vergangenheit anregen. Die Schüler/innen selbst sollten sich aus diesem Grund mit ihren Fragen einbringen dürfen und Fragen formulieren. Oftmals wird deren Beantwortung auch mit Hilfe der Lehrerin/des Lehrers nicht möglich sein (Verfügbarkeit der Quellen oder Fachliteratur in der Schule oder generell), doch ist der Akt des Fragens selbst als wertvoll einzustufen.

*In den zu konzipierenden **Unterrichtsbeispielen** sollte aber auch verdeutlicht werden, dass Erzählungen über die Vergangenheit (Geschichte), wie wir sie etwa in den Schulbüchern vorfinden, nur auf bestimmte Fragen Antworten geben. Schüler/innensollten daher lernen, die den Texten zugrunde gelegten Fragen zu erkennen undherauszuarbeiten. Dies fördert nicht nur das historische Denken, sondern schärft darüber hinaus das kritische Textlesen. Für leseschwächere Schüler/innen können derartige Übungen in Kleinschritte geteilt werden.<sup>14</sup>*

### **Historische Methodenkompetenz**

Um Erzählungen der Vergangenheit (= Geschichte als Re-Konstruktion der Vergangenheit) von Schüler/innen und Schülern selbst anfertigen zu lassen, könnte man den Lernenden etwa eine beschränkte Anzahl an bildlichen Quellen aus dem Hochmittelalter (z. B. Kleidung der bäuerlichen Bevölkerung) präsentieren, die nicht nur zu ihrer Aussagekraft besprochen werden (Quellenkritik), sondern auch herangezogen werden, um Aussagen über den Alltag im Mittelalter treffen zu können und diese auch anhand der verwendeten Quellen zu belegen(z. B. Kleidungsformen der Frauen/der Männer; enge oder weite Arbeitskleidung; Kopfbedeckungen etc.).

*Damit verliert der Geschichtsunterricht den Charakter, Geschichte sei etwas Abgeschlossenes, das ausschließlich von Expertinnen und Experten käme und von Schüler/innen auswendig zu lernen sei. Vielmehr sollen die Lernenden schrittweise dazu gebracht werden, die Herausforderungen zu erkennen, wenn sie selbst versuchen, in einer „Erzählung“ Aussagen über die Vergangenheit zu treffen (= Geschichte).*

Auch das Arbeiten mit Produkten der Geschichtskultur sollte verstärkt in den Unterricht Eingang finden. Im Lehrplan finden sich im Lehrstoff für die 8. Schulstufe u. a. die Begriffe „Nationalsozialismus“, „Holocaust“, „Erinnerungskulturen“: Hier kann mit Hilfe der Erinnerungen

<sup>13</sup> Mazohl-Wallnig, Brigitte (Hrsg.) (1995) Die andere Geschichte 1. Eine Salzburger Frauengeschichte von der ersten Mädchenschule (1695) bis zum Frauenwahlrecht (1918). Salzburg – München. S.190.

<sup>14</sup> Vgl. Kühberger, Christoph: Historisches und politisches Lernen. Annäherungen an die Kompetenzorientierung in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Wien – Innsbruck (erscheint im Winter 2008/09).

von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen (z. B. Audio- oder Video-Interviews, schriftliche Erinnerungen; Zeitzeuginnen und Zeitzeugen im Unterricht) herausgearbeitet werden, wie und woran sich diese erinnern, was sie besonders betonen und was sie nicht erzählen; wo Unterschiede in den Erinnerungen von Opfern, Mitläuferinnen und Mitläufern sowie Täterinnen und Tätern bestehen.<sup>15</sup>

### **Historische Orientierungskompetenz**

Um historische Orientierungskompetenz im Unterricht anzubahnen, kann von aktuellen gesellschaftlichen Problemen ausgegangen („Schlüsselprobleme“, wie z. B. soziale Frage; Umweltprobleme) und danach gefragt werden, wie die Menschen in der Vergangenheit mitderartigen Problemen umgingen. Auf diese Weise wird es möglich, dass Schüler/innen die Erkenntnisse, die sie etwa durch die Beschäftigung mit Quellen oder Darstellungen gewonnen haben, auf sich selbst oder die eigene Lebenswelt beziehen können.

### **Politische Urteilskompetenz**

Im Lehrstoff für die 7. Schulstufe fordert der Lehrplan „Menschen- und Kinderrechte und ihre Durchsetzung gestern und heute“ ein. Hier kann im Bereich der Kinderrechte ins besondere das Recht auf Schutz vor Ausbeutung und das Recht auf Bildung gewählt werden: die Schüler/innen können mit einem so genannten Dilemma konfrontiert werden.

*Beispiel: Eine mexikanische Familiensituation. Der Vater verschwindet eines Tages, die Mutter kann ihre minderjährigen Kinder durch ihre Arbeit nicht alleine ernähren. Die älteste Tochter muss arbeiten und kann daher die Schule nicht mehr besuchen.*

Die Frage könnte lauten: Ist das Verhalten der Mutter, die Tochter zur Arbeit zu schicken, richtig? Die Schüler/innen formulieren dann in Gruppenarbeit Argumente, im Klassengespräch werden die Argumente hinsichtlich ihrer Bedeutung und ihrer Qualität (Vorurteil oder begründetes Urteil) bewertet.<sup>16</sup>

### **Politische Handlungskompetenz**

Politische Handlungskompetenz kann von Schüler/innen und Schülern im Rahmen der Schuldemokratie eingeübt werden. Der Lehrplan fordert für die 8. Schulstufe „Demokratie und Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung (Formen der Mitbestimmung, e-Democracy)“. Es scheint aus didaktischer Sicht wenig ertragreich, dieses Thema in Form von theoretischem Wissen (Wo darf ich wie mitbestimmen?) zu vermitteln. Hier bieten sich Rollen- und Simulationsspiele an, in deren Rahmen die Schüler/innen sanktionsfrei Handlungsspielräume (wählen, Petitionen verfassen etc.) erproben können.<sup>17</sup>

*Auch die reale Kontaktaufnahme zu Ämtern und öffentlichen sowie privaten Institutionen sollte in den Unterricht einfließen. Kritische Nachfragen zur Gemeindepolitik oder zu Stellungnahmen von Politiker/innen oder Interessenvertreter/innen in den Medien können dazu den Anlass bieten. Auf diese Weise wird nicht nur die Kontaktaufnahme „geprobt“, sondern die Antworten selbst können wieder zum Ausgang von Analysengemacht werden, indem sie als Teil der politischen Kommunikation einer Partei, Interessenvertretung oder Institution verstanden werden.*

---

<sup>15</sup> Vgl. Kühberger, Christoph (2007) Oral History als „fertige Geschichte“ lesen. Zum Umgang mit Zeitzeugeninterviews in der Gedenkstättenarbeit. (= Didaktisch-methodische Hefte der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung Nr. 2, 2/2007). Salzburg. – (abrufbar auch unter: [www.erinnern.at/e\\_bibliothek/gedenkstaetten/809\\_DidaktischHefte\\_Nr2\\_Heft1\\_2007\\_OraHistory.pdf](http://www.erinnern.at/e_bibliothek/gedenkstaetten/809_DidaktischHefte_Nr2_Heft1_2007_OraHistory.pdf) (12/04/2008) – [www.erinnern.at](http://www.erinnern.at) bietet dazu eine ganz neue auf die Bedürfnisse des Schulunterrichts zugeschnittene DVD mit kurzen Ausschnitten von Zeitzeugeninterviews an: erinnern.at (Hrsg.) (2008). Das Vermächtnis. Verfolgung, Vertreibung und Widerstand im Nationalsozialismus.

<sup>16</sup> Konkrete Unterrichtsbeispiele siehe Informationen zur Politischen Bildung.

<sup>17</sup> Windischbauer, Elfriede. Simulationsspiel „Wir bestimmen mit!“ In: Forum Politische Bildung (Hg.) (2008) Informationen zur Politischen Bildung 28. Wien. S. 58-65.

## **Politikbezogene Methodenkompetenz**

Die politikbezogene Methodenkompetenz versucht jene Manifestationen zu behandeln, in oder mit denen politische und gesellschaftliche Inhalte transportiert werden – wie Nachrichtensendungen, (Wahl-)Plakate, Homepages, Popsongs mit gesellschaftskritischen Inhalten usw. Es geht darum, dass Schüler/innen Instrumentarien und Methoden zur Analyse von unterschiedlichsten Medien erlernen, sich mit den Besonderheiten der Gattung und den Möglichkeiten, Grenzen und Problemen dieser Medien auseinanderzusetzen, um die darin kommunizierten inhaltlichen Elemente besser abschätzen und bewerten zu können. So können im Unterricht etwa Plakate kritisch analysiert und Fragen nach der Intention, den Wirkungen und den dafür verwendeten Gestaltungselementen gestellt werden (z. B. Werbeplakate politischer Parteien oder NGOs, Plakate zur Bewerbung von Produkten etc.). Gleichzeitig sollten Lerngelegenheiten geschaffen werden, damit die Schüler/innen selbstständig Produkte erzeugen, um ihre eigenen Anliegen zu transportieren. Ähnlich wie Plakate von Parteien oder Firmen, müssen auch selbst gestaltete Plakate bestimmte Prinzipien beachten, um Erfolg zu haben (u. a.: Wer ist die Zielgruppe? Was ist die Hauptbotschaft? Ist sie verständlich? etc.). Auf diese Weise dringen Schüler/innen in die Tiefenstruktur dieser Medien vor und können so nicht nur Plakate in der Öffentlichkeit kritischer wahrnehmen, sondern auch Methoden erwerben, um an der Öffentlichkeit selbst teilzunehmen (z. B. durch Flugzettel, Leserbriefe, Blog-Einträge etc.).

## **4. Literaturhinweise (Auswahl)**

### **4.1. Geschichtsdidaktik**

Körper, Andreas; Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander (Hrsg.) (2007) Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried

Krammer, Reinhard; Ammerer, Heinz (Hrsg.) (2006) Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben. Neuried

Kühberger, Christoph: Historisches und politisches Lernen. Annäherungen an die Kompetenzorientierung in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (= Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung, Bd. 2). Wien – Innsbruck (erscheint im Winter 2008/09 im Studienverlag)

Schreiber, Waltraud; Mebus, Sylvia (Hrsg.) (2006) Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Neuried

Schreiber, Waltraud; Wenzel, Anna (Hrsg.) (2006) Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. Neuried

Geschichte lernen: [www.geschichte-lernen.de/](http://www.geschichte-lernen.de/) (12/04/2008)

Historische Sozialkunde: [vgs.univie.ac.at/](http://vgs.univie.ac.at/) (31/05/2012)

Praxis Geschichte: [www.praxisgeschichte.de/](http://www.praxisgeschichte.de/) (12/04/2008)

### **4.2. Politikdidaktik**

Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007) Politische Bildung von Anfang an. Bonn

Sander, Wolfgang (2007) Politik entdecken – Freiheit leben. Schwalbach/Ts.

Weißeno, Georg (Hrsg.) (2008) Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn

Historische Sozialkunde: [vgs.univie.ac.at/](http://vgs.univie.ac.at/) (31/05/2012)

Informationen zur Politischen Bildung: [www.politischebildung.com](http://www.politischebildung.com) (12/04/2008)

Praxis Politik: [www.praxispolitik.de](http://www.praxispolitik.de)

**Autor/inneninformation:**

Dr. Christoph Kühberger, Universität Salzburg, Fachbereich Geschichte, Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg

Prof.in Dr.in Elfriede Windischbauer, Leiterin des Instituts für Didaktik und Unterrichtsentwicklung (Schwerpunkt Politische Bildung) an der Pädagogischen Hochschule Salzburg, Erzabt-Klotz-Straße 11, 5020 Salzburg

**Anlaufstellen im Internet**

Bundeszentrale für Politische Bildung: [www.bpb.de/](http://www.bpb.de/) (12/04/2008)

Zentrum *polis*. Politik Lernen in der Schule: [www.politik-lernen.at](http://www.politik-lernen.at) (12/04/2008)

**Irene Ecker/Gerhard Tanzer:  
Kommentar zum neuen Lehrplan „Geschichte und Politische Bildung“ im Fächerverbund mit  
„Geografie und Volkswirtschaft“ an HTL**

„Geographie, Geschichte und Staatsbürgerkunde“, so lautete die Gegenstandsbezeichnung im Lehrplan der Höheren Abteilung für Elektrotechnik 1935/36. Immerhin 11,5 von 205 Jahreswochenstunden waren dafür vorgesehen, verteilt auf alle fünf Jahrgänge. Erst in den Lehrplänen der fünfziger Jahre wurde die „Staatsbürgerkunde“ ein eigenes Fach (das aber mit 1 Wochenstunde in der Abschlussklasse ein bescheidenes Dasein fristete) und in den sechziger Jahren trennte sich die „Geschichte und Sozialkunde“ von der „Geographie und Wirtschaftskunde“. Während es in Deutschland zu Beginn der siebziger Jahre große Versuche gab, diese Fächer wieder zusammenzuführen (Hessische Rahmenrichtlinien 1972), um etwas von den vielen neuen Inhalten der boomenden Gesellschaftswissenschaften aufzunehmen, und in der AHS 1971 immerhin für die Abschlussklassen die einstündige „verbindliche Arbeitsgemeinschaft Geschichte und Sozialkunde – Geographie und Wirtschaftskunde“ etabliert wurde, begnügte man sich in der HTL mit einer dürftigen und gleichzeitig ein weites Feld eröffnenden Zeile, was die sozialkundlichen Inhalte betraf: „Der Mensch, die Familie, der Staat“ (Lehrplan 1973). Die Didaktischen Grundsätze sahen vor, diesem Bereich im vierten Jahrgang „besonderes Gewicht zu verleihen“, die Schulbücher – bekanntermaßen oft der „heimliche Lehrplan“ – lassen allerdings vermuten, dass sich am „Anhängsel“-Status der Sozialkunde nicht viel geändert haben dürfte. Ein Bewusstsein für die Zusammengehörigkeit der alten Trias blieb aber erhalten. Die Geographie wurde laut Lehrplan zum Teil als Vorbereitung auf den Geschichtsunterricht verstanden und deshalb im ersten und zweiten Jahrgang angesiedelt<sup>18</sup>; die Staatsbürgerkunde, nach wie vor im fünften Jahrgang, sollte den Unterricht aus Geschichte und Sozialkunde (dritter und vierter Jahrgang) „harmonisch“ abschließen und dürfe „daher nicht isoliert gesehen werden“.

Als mit der neuen Lehrplangeneration 1997/98 Politische Bildung in das Fach Geschichte integriert werden sollte, erlitt jene ein ähnliches Schicksal wie die Sozialkunde: Die „Grundlagen der Politik“ fanden sich nur als „Anhängsel“, nämlich erst am Ende der Lehrstoffangaben für den V. Jahrgang, und auch damals empfahl man, diese Inhalte anlassbezogen in den Unterricht einzubauen. Ausdrücklich heißt es in den vom BMKK 1999 herausgegebenen „Didaktischen Empfehlungen für die allgemeinbildenden Fächer“ dazu: „Dabei ist in der Regel eine integrierte und womöglich handlungsorientierte Vorgangsweise gegenüber einer isolierten Behandlung politologischer Aspekte zu bevorzugen.“ (S. 19) Wir können davon ausgehen, dass durch zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen wie auch durch den bereits seit 1984 bestehenden Hochschullehrgang Politische Bildung diesem Bereich auch in der Praxis stärkeres Gewicht verliehen wurde. Das ändert aber nichts daran, dass die Geschichte das Leitfach blieb.<sup>19</sup>

Neu am nunmehrigen fächerübergreifenden Gegenstand ist deshalb der Versuch, allen Teilbereichen gleiches Gewicht zu verschaffen; sie alle behandeln Aspekte der Gesellschaft, allerdings aus unterschiedlicher Perspektive: Während im Geschichtsunterricht der Fokus auf „Zeit“ gerichtet wird, steht im Geografieunterricht der „Raum“ im Zentrum. Für Politik wurde verschiedentlich „Macht“ als Zentralbegriff vorgeschlagen. Die Fachdidaktiken selbst werden daher nicht vereinheitlicht (in einer Phase, in der sich gerade je eigene fachdidaktische Zentren an den Universitäten etablieren, wäre das kontraproduktiv), denn jedes dieser Fächer hat eigene Fragestellungen und demgemäß eigene methodische Zugriffe.

Auch die zweite hervorstechende Neuerung, die Arbeit mit Kompetenzmodellen, ist für das Fach Geschichte und Politische Bildung nicht gänzlich neu. 2007/2008 erarbeitete eine vom BMUKK bestellte Arbeitsgruppe ein „Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung“, das schon im darauffolgenden Schuljahr in den Lehrplan der Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische

---

<sup>18</sup> „Ein Verständnis für den wirtschaftlichen Menschen und für die mit der Wirtschaftsform verbundene gesellschaftliche Gliederung soll insbesondere als Vorbereitung und Überleitung zum Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde geweckt werden.“

<sup>19</sup> Hinzuweisen ist aber darauf, dass die Staatsbürgerkunde, nunmehr im Fach „Wirtschaft und Recht“ angesiedelt, das seinerseits die Nachfolge der „Volkswirtschaftslehre“ antrat, in manchen HTL auch von Geschichtslehrern unterrichtet wurde.

Bildung“ Eingang fand. Schon vorher und teilweise von denselben Personen wurde ein Kompetenzmodell für Geschichte entworfen, das ebenfalls in diesen Lehrplan aufgenommen wurde. Während dieses Modell eng im Zusammenhang mit „FUER Geschichtsbewusstsein“ entstand, an dem deutsche und österreichische Wissenschaftler beteiligt waren, wurde das Kompetenzmodell Politische Bildung stark von Bildungsstandards beeinflusst, die von der GPJE 2004 veröffentlicht wurden.<sup>20</sup> Die Verfasser der darauf aufbauenden „Einheitlichen Prüfungsanforderungen „Sozialkunde/Politik“ (2005) standen vor dem gleichen Dilemma, das unsere Arbeitsgruppe beschäftigt hat, nämlich die Einpassung bereits bestehender Kompetenzmodelle in ein vorgegebenes Kompetenzmodell (in Deutschland waren dies die mit dem österreichischen Modell durchaus vergleichbaren drei „Anforderungsbereiche“, wie sie von der Kultusministerkonferenz im Jahre 2000 entwickelt wurden). Lösbar ist dieses Problem durch die Auffindung von Entsprechungen zu den, im österreichischen Modell, fünf Kompetenzebenen, indem man die ihnen zugeordneten handlungsorientierten Verben miteinander vergleicht (genauer dazu siehe weiter unten bzw. im Begleitband). Das wurde von uns für die Bereiche Geografie, Geschichte und Politische Bildung vorgenommen. Ausgespart blieben in diesen Modellen konkrete Inhalte (für die Politische Bildung gibt es seit kurzem einen Vorschlag dazu<sup>21</sup>), die die Vertikalachse des österreichischen Modells bilden. Diese Inhalte können nicht als „Wissenskanon“ verstanden werden, dazu sind sie mit Bedacht zu allgemein formuliert, vielmehr konkretisieren sie einzelne Bereiche der politischen und historischen Bildung im Sinne eines allgemeinen Wissens, das zum Verständnis politischer und historischer Strukturen und Vorgänge befähigen soll.

Eine Zusammenführung der Kompetenzmodelle darf man nicht erwarten; weder gibt es dazu überzeugende Verknüpfungsversuche (von einzelnen Überlegungen abgesehen) noch entspricht dies, wie bereits erwähnt, den Intentionen des „Flächenfachs“, das keineswegs die einzelnen Fachdidaktiken auflösen soll; vielmehr soll die Chance genutzt werden, durch den Zwang zur Kooperation Synergieeffekte zwischen den Fächern zu nutzen.

Der jetzt neu geschaffene Unterrichtsgegenstand Geographie, Geschichte und Politische Bildung für die HTL soll die eigenfachlichen Qualitäten der verschiedenen Fächer nicht zum Verschwinden bringen. Die Unterschiede sollen durchaus betont werden, aber die Inhalte können jetzt vernetzt dargestellt werden, d.h. gemeinsame Themen werden aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Hier seien zum Beispiel die Themen Europäische Union, Migration, Globalisierung, Umwelt- und Wirtschaftspolitik genannt.

Fachdidaktische Diskurse als Voraussetzung in den entsprechenden Fachdidaktiken an den Universitäten bestehen bereits. Auf diese Weise kann eine Vernetzung auch eine Stärkung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer bewirken und die Allgemeinbildung der HTL- Schüler/innen vertiefen. Über den Tellerrand des jeweiligen Fachbereichs hinaus zu einer interdisziplinären Sichtweise, die allerdings die unterschiedlichen Perspektiven aus dem jeweiligen Fachbereich zulässt, zu kommen, ist eine Zielvorstellung für das neue Unterrichtsfach. Es sollte „multiperspektivisch, problemzentriert und methodisch vielfältig“<sup>22</sup> angelegt sein.

## **Geschichte und Politische Bildung**

„Nur wer die Geschichte kennt, ist reif für die Zukunft“- Wissen um historische Modelle kann helfen zukünftige Herausforderungen zu bewältigen. Die Rekonstruktion von Vergangenheit zeigt, dass diese Vergangenheit aus vielen Geschichten besteht, dass wir nur anhand von Quellen die Vergangenheit entschlüsseln können und dass die Konstruktion von fertigen Geschichtsbildern oft von unterschiedlichen Interessen geleitet ist. Die Multiperspektivität von Geschichte sollten Schüler/innen erkennen können, auch als Ziel der Politischen Bildung. Die Rekonstruktion anhand von Quellen und das Dekonstruieren von fertigen Geschichtsbildern sind Kompetenzen, die nur der Geschichtsunterricht ermöglicht. Der Umgang mit Geschichtsbildern im politischen Alltagsdiskurs

<sup>20</sup> GPJE steht für „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung der wissenschaftlichen Fachgesellschaft in der Politischen Bildung in Deutschland.“

<sup>21</sup> Weißeno, Georg u.a. (2010) Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn.

<sup>22</sup> Vgl. Sander, Wolfgang: Soziale Studien 2.0.? Politische Bildung im Flächenverbund, in : kursiv Journal für Politische Bildung 1/10, S 18.

kann zur Manipulation von historisch mangelhaft gebildeten jungen Menschen führen, denn geschichtliche Ereignisse werden oft zur Argumentation herangezogen. Es gibt auch sonst viele Berührungspunkte zwischen Geschichte und Politischer Bildung, die Grenzen zwischen diesen beiden Fächern sind fließend.

Die sogenannten Gesellschaftswissenschaften schaffen nicht nur Grundlagen für die berufliche Ausbildung, wie etwa die Kompetenz Dialoge auf höherem Niveau mit Geschäftspartnern und Kollegen zu führen, sondern insbesondere auch für die Bildung als Staatsbürger, Demokrat und Mensch. Eigenständiges kritisches Denken und Fähigkeit zur Reflexion sollen im Vordergrund stehen.

Der Unterricht sollte so gestaltet sein, dass es den Schüler/innen ermöglicht wird historische, geografische und politische Kompetenzen zu erwerben.

Die schon eingeführten **Kompetenzmodelle** für Geschichte (Schreiber et alii: FÜR Geschichtsbewusstsein) und Politische Bildung (Krammer et alii: Kompetenzstrukturmodell für Politische Bildung) entsprechen in ihren Grundzügen auch dem zugrundeliegenden Kompetenzmodell der neuen Lehrplangeneration der BHS.

**Historisches Kompetenzmodell** (nach Schreiber, Waltraud et alii: FÜR Geschichtsbewusstsein)

Historische Kompetenzen: Schüler/innen sollen befähigt werden Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und diese zu formulieren. **Fragekompetenz** ist eine wesentliche Voraussetzung um Forschungsfragen zu entwickeln, also eine Grundlage für forschendes, entdeckendes Lernen.

Aus Quellen soll historisches Wissen rekonstruiert werden, die Vergangenheitspartikel werden zu einer Geschichtsdarstellung zusammengesetzt. Ebenso sollen fertige Geschichtsdarstellungen nach ihrer Entstehungszeit und ihren Intentionen hin dekonstruiert werden. Die historische **Methodenkompetenz** entspricht in vielen Punkten der Methodenkompetenz des Modells für die BHS, die Rekonstruktionskompetenz ist allerdings eine speziell dem Fach Geschichte vorbehaltene.

Begriffe und Konzepte sollen im historischen Kontext vermittelt werden. Ein sicheres Umgehen mit diesen Begriffen zum Aufbau von Geschichtsdarstellungen, die Multiperspektivität zulassen und von Objektivität geleitet sein sollen, ist Lernziel.- **Sachkompetenz.** Diese entspricht den kognitiven Kompetenzen des BHS- Modells.

**Historische Orientierungskompetenz** bedeutet, dass aus den historischen Modellen Schlüsse für die Gegenwart gezogen werden sollen. Diese können unterschiedlich sein, die Pluralität ist im Unterricht immer zu beachten.

**Politisches Kompetenzmodell** (nach Krammer et alii: Kompetenzstrukturmodell für Politische Bildung)

Politische Kompetenzen:

Politische Entscheidungen sollen nach überlegten Sach- und Werturteilen gefällt werden, Voraus- und Vorurteile sind zu vermeiden. Wichtig ist, dass die eigenständige Beurteilung dem Schüler/der Schülerin überlassen werden soll, keinesfalls darf es zur Indoktrination durch Lehrende in der Urteilsfindung kommen (**Urteilskompetenz**). Bei den Bildungsstandards in der Berufsbildung ist diese Kompetenz in der Methodenkompetenz enthalten.

Das politische Handeln ist zu fördern. Jugendliche sollen lernen eigenständige Positionen zu artikulieren und auf die Positionen anderer einzugehen und gemeinsame Lösungen zu entwickeln. Sie sollen wissen, wie sie sich wo politikbezogene Informationen beschaffen können. Sie sollen bei unterschiedlichen Meinungen Konflikte in einer fairen Vorgehensweise austragen können. Diese **Handlungskompetenz** entspricht im BHS- Modell weitgehend der Sozialkompetenz.

Schüler/innen sollen sich schriftlich, mündlich, auch bildlich und über die neuen Medien politisch äußern können. Sie sollen aber auch fähig sein, politische Manifestationen, zum Beispiel Wahlplakate oder Parteiprogramme, zu analysieren (**Politische Methodenkompetenz**).

Das Sachwissen im Sinn von konzeptionellem und prozeduralem Wissen spielt, ebenso wie in der Geschichte, auch in der Politischen Bildung eine große Rolle. Schüler/innen sollen Begriffe sicher verwenden und erklären können. Dabei soll an das schon vorhandene Wissen angeschlossen werden. Auf Multiperspektivität ist auch in der Politischen Bildung besonderes Augenmerk zu richten. (**Politische Sachkompetenz**)

Als Grundlage der Politischen Bildung gilt der **Beutelsbacher Konsens** (Baden-Württemberg, 1976). Drei Forderungen müssen erfüllt sein:

### **1. Überwältigungsverbot**

Schüler/innen dürfen nicht in ihrer politischen Meinung von der Lehrkraft indoktriniert werden. Die Jugendlichen müssen auf Grund von Analysen zu ihrem eigenen Urteil kommen können.

### **2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.**

Unterschiedliche Standpunkte zu einer Problemsituation müssen aufgezeigt werden. Falls ein Standpunkt nicht vertreten wurde, sollte er noch zusätzlich vom Lehrenden eingebracht werden, auch wenn er den Diskutierenden von ihrer politischen Sozialisation her fremd ist. Alle Facetten eines Themas sollen dargestellt werden.

### **3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren,**

Schüler- und Handlungsorientierung des Unterrichts gewährleisten, dass Jugendliche ihre politische Position finden und ihre politischen Interessen vertreten und durchsetzen können.

### **Methodenvielfalt**

Die genannten historischen und politisch- bildenden Kompetenzen können nur durch methodische Vielfalt im Unterricht trainiert werden. Vor allem ist darauf zu achten, dass in Geschichte und Politischer Bildung forschendes, problemlösendes und soziales Lernen ermöglicht wird. Projektartiges Vorgehen ist zu empfehlen. Möglichkeiten zum simulativen Handeln und zum produktiven Gestalten sollten im Unterricht gegeben werden.

Geschichte		
Kultur und Gesellschaft	Orientierung in der Zeit	Politische Geschichte
<p><b>Die Schüler/innen und Schüler kennen die Bedeutung und die Wechselwirkungen von Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft und können diese analysieren.</b></p>	<p><b>Die Schüler/innen und Schüler kennen die Grundlagen und Ziele der historischen Arbeit, können historische Methoden anwenden sowie historische Ereignisse begründet Epochen zuordnen und wissen Bescheid über unterschiedliche zeitliche Verlaufsformen.</b></p>	<p><b>Die Schüler/innen und Schüler kennen die Bedeutung historischer politischer Entwicklungen und Konflikte für die Gegenwart und ihre eigene Identität.</b></p>
<p>[D] Ich kann sozioökonomische Prozesse und technische Entwicklungen sowie ihre Auswirkungen auf die Umwelt und die Arbeitswelt erklären und analysieren.</p> <p>[B] Ich kann Konzepte von Wirtschaft und Sozialpolitik im historischen Kontext beschreiben.</p> <p>[D] Ich kann die Geschlechterrollenideologie und ihre Veränderung erfassen sowie die Folgen für die Stellung von Mann und Frau in Beruf und Gesellschaft erklären.</p> <p>[D] Ich kann Familienmodelle der Vergangenheit schichtspezifisch beschreiben und sie voneinander sowie von heutigen Modellen abgrenzen.</p> <p>[B] Ich kenne die Wechselwirkungen und Interaktionen zwischen Religionen und Staaten sowie den Wandel des Verhältnisses zwischen Staat und Religion.</p> <p>[D] Ich kann das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Welt- und Geschichtsbildern, religiösen Vorstellungen und Lebensentwürfen in ihrem Verlauf analysieren.</p> <p>[D] Ich kann die Geschichte der Arbeitsmigration wiedergeben, Definitionen und Konzepte im Bereich Migration/Integration richtig anwenden und betreffende mediale Darstellungen kritisch überprüfen.</p>	<p>[C] Ich kenne die Grundlagen und Ziele der historischen Arbeit, wie Quellen analysieren, fertige Geschichtsdarstellungen dekonstruieren und Multiperspektivität bei historischen Darstellungen beachten.</p> <p>[D] Ich kann Epochen, die sich über größere und kleinere Zeiträume erstrecken, in Grundzügen charakterisieren und die Problematik von Epochenkonzepten erfassen.</p> <p>[C, D] Ich kann die Verlaufsformen politischer, wirtschaftlicher und kultureller Veränderungsprozesse analysieren und beurteilen.</p> <p>[E] Ich kann zu historischen Themen Hypothesen/Annahmen entwickeln und sie überprüfen.</p>	<p>[D] Ich kann nationale und regionale Entwicklungen sowie politische Identitäten, insbesondere Österreichs und seiner Bundesländer, erklären und reflektieren.</p> <p>[B] Ich kann die Ursachen, die zur Entstehung von modernen Staaten und supranationalen Gebilden geführt haben, erklären und daraus Schlussfolgerungen ziehen.</p> <p>[D] Ich kann wesentliche Merkmale der wirkungsmächtigsten Ideologien des 19. und 20. Jahrhunderts beschreiben und dazu Stellung nehmen sowie ihre Entwicklungsgeschichte und ihre historischen Auswirkungen auf politische, wirtschaftliche und soziale Ordnungen darstellen.</p> <p>[B] Ich kann Ursachen und Verlauf von regionalen und überregionalen Konflikten benennen sowie Sicherheitskonzepte und ihren Beitrag zur Friedenssicherung begründen.</p> <p>[B] Ich kann die Europäisierung der Welt und die Entkolonialisierung beschreiben sowie ihre Folgen erklären.</p>

Politische Bildung		
Politische Akteure	Politische Systeme und Recht	Medien und Öffentlichkeit
<p>Die Schüler/innen und Schüler können die Geschichte der wichtigsten politischen Akteure und Bewegungen charakterisieren sowie zu deren aktuellen Zielen und Umsetzungen begründet Stellung nehmen.</p>	<p>Die Schüler/innen und Schüler können die Strukturen und Funktionsweisen des österreichischen politischen Systems erklären und sind befähigt, sich aktiv auf Basis der Bürger- und Menschenrechte am politischen Geschehen zu beteiligen.</p>	<p>Die Schüler/innen und Schüler können den Beitrag der Medien zur Politikgestaltung einschätzen sowie politikrelevante Medienerzeugnisse auf ihre Intentionen hin kritisch untersuchen.</p>
<p>[B] Ich kann die wichtigsten politischen Akteure und Bewegungen in Österreich charakterisieren und kenne ihre Entwicklungsgeschichte in Grundzügen.</p> <p>[D] Ich kann mich kritisch mit den Programmen der politischen Parteien und ihren Standpunkten zu aktuellen Problemstellungen sowie deren Umsetzungen auseinandersetzen und dazu begründet Stellung nehmen.</p> <p>[B] Ich kenne die Geschichte europäischer und internationaler Organisationen, kann ihre Aufgaben und Ziele sowie ihre Bedeutung für zukünftige Entwicklungen und Prozesse erklären.</p>	<p>[D] Ich kann die Entwicklung und die Funktionsweise der österreichischen parlamentarischen Demokratie erklären und zu ihren Vorzügen und Mängeln begründet Stellung nehmen und auch mit anderen Demokratiemodellen und autoritären Systemen vergleichen.</p> <p>[B] Ich kann die Struktur und Funktionsweise des österreichischen Verfassungsaufbaus erklären.</p> <p>[E] Ich kenne die Möglichkeiten, mich an politischen Entscheidungen zu beteiligen und kann meine Interessen artikulieren.</p> <p>[E] Durch die Kenntnis der Entwicklung und Durchsetzung von Menschenrechten in ihrem historischen Kontext und in der Gegenwart bin ich befähigt, für die Menschenrechte einzutreten.</p> <p>[D] Ich kann die Idee „Europa“ im historischen und aktuellen Kontext reflektieren.</p>	<p>[C] Ich kann den Begriff „Medienpolitik“ erklären, allfällige Gefahren für die Einschränkung der Meinungsfreiheit erkennen, historische und aktuelle politikrelevante Medienerzeugnisse auf ihre Intentionen hin untersuchen.</p>

Geografie		
Ökologische Geografie	Raumentwicklung und Gesellschaft	Methoden und Geokommunikation
<p><b>Die Schüler/innen und Schüler kennen die Geofaktoren sowie deren Wirkungsgefüge, kennen die Ziele der Nachhaltigkeit und können Nutzungskonflikte und Ökokrisen erklären.</b></p>	<p><b>Die Schüler/innen und Schüler kennen wesentliche geografische Gliederungsmodelle, können die Erde als ungleiche Welt erfassen sowie unterschiedliche raumorientierte Entwicklungskonzepte erklären.</b></p>	<p><b>Die Schüler/innen und Schüler kennen die Grundlagen und Ziele der geografischen Arbeit und beherrschen topografische und länderkundliche Grundkenntnisse sowie geografische Informationssysteme.</b></p>
<p>[B] Ich kann Geofaktoren sowie deren ökologisches Wirkungsgefüge erklären und die Bedeutung für Öko- und Wirtschaftssysteme beispielhaft erläutern.</p> <p>[C] Ich kann Ursachen sowie Folgen von ökologischen Krisen beschreiben und kenne unterschiedliche Lösungsansätze zu deren Bewältigung.</p> <p>[E] Ich weiß über die Begrenztheit der Ressourcen der Erde Bescheid und kann ihre Nutzung und Verteilung analysieren und Vorschläge für Lösungen entwickeln.</p>	<p>[B] Ich kann die Notwendigkeit von Raumordnung und Raumplanung erfassen sowie die Ziele, Ebenen und Instrumente erläutern.</p> <p>[B] Ich kann Unterschiede zwischen Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern erklären sowie gegenseitige Abhängigkeiten erfassen und Strategien zur Entwicklungszusammenarbeit beschreiben.</p> <p>[B] Ich kann regionale Großraummuster wie Zentren und Peripheriestrukturen der Welt sowie unterschiedliche Gliederungsmodelle erklären.</p> <p>[D] Ich kann die Bevölkerungsentwicklung der relevanten Wirtschaftsräume und ihre Folgen analysieren und interpretieren.</p>	<p>[C] Ich kann topografische und länderkundliche Grundkenntnisse anwenden und verfüge über eine grobe Orientierung auf der Erde.</p> <p>[D] Ich kenne die wichtigsten geografischen Arbeits- und Darstellungstechniken und bin in der Lage, Karten, Bilder, Diagramme sowie Texte zu lesen und zu interpretieren.</p> <p>[E] Ich beherrsche den Einsatz einfacher digitaler Informationssysteme und kann gewonnene Erkenntnisse mit realen Gegebenheiten in Beziehung setzen.</p>

## Friedrich Öhl

### Geschichte und politische Bildung im Unterricht

Im Geschichtestudium werden mit den Methoden und Ergebnissen dreier miteinander vernetzter Teildisziplinen wichtige Voraussetzungen für den Geschichteunterricht vermittelt:

1. Historische Forschung stellt zeitbezogen auf die jeweilige Gegenwart Ergebnisse wissenschaftlich-methodisch geregelter Rekonstruktion von Vergangenheit zur Diskussion.
2. Geschichtstheorie untersucht die Grenzen und Möglichkeiten der Rekonstruierbarkeit von Vergangenheit und die Möglichkeiten und Grenzen, sich auf die Vergangenheit zu beziehen.
3. Geschichtsdidaktik erforscht die Struktur, die Funktion, den Aufbau und Umbau von Geschichtsbewusstsein („ein Sinnbildungsprozess über Zeiterfahrung“, Rüsen, <sup>2</sup>2008, S. 179) sowie die Beeinflussung von Geschichtsbewusstsein durch Geschichteunterricht und Lebenswelten.

#### Ziel des Geschichteunterrichts

Bevor wir uns mit den durch Geschichteunterricht zu erreichenden Fähigkeiten und Fertigkeiten befassen, sollen zunächst die Voraussetzungen und Ziele kurz diskutiert werden.

Am wichtigsten ist dabei die Einsicht der Ungleichheit von Vergangenheit und Geschichte. Vergangenheit ist all das, was geschehen ist, seit es Menschen gibt. Geschichte sind dem gegenüber die Darstellungen der Vergangenheit, die Geschichten (Narrationen) darüber. Eine Geschichte erzählt Vergangenes immer aus einem bestimmten Blickwinkel, einer bestimmten Perspektive, heraus. Jede Zeit hat ihre spezifischen Fragestellungen an die Vergangenheit, aus der Antworten für die Gegenwart gefunden werden sollen. Wir können die Gegenwart nur durch die Suche nach Antworten in der Vergangenheit beschreiben, in der Zukunft können wir niemals fündig werden. Aber die Antworten, die wir heute finden, weisen die Richtung in die Zukunft. Wenn wir heute, in demokratischen Gesellschaften, Fragen an die Vergangenheit richten, stehen nicht mehr nur die Herrscher im Vordergrund, sondern genauso die Fragen nach dem Alltag, den Lebensformen der „einfachen“ Menschen, Gender-Fragen („Frauengeschichte“), Körpergeschichte, oder Transnationalität. Wir interessieren uns heute mehr für die Ausübung und Kontrolle von Macht, für friedliche Konfliktlösungen, für die Integration von Minderheiten, oder für ein konfliktfreies Zusammenleben von Bevölkerungsgruppen.

Dennoch wird immer wieder noch in der Vergangenheit auch für Begründungen für politische Ziele gesucht. Wenn es um Eigenstaatlichkeit geht, sucht man in der Vergangenheit nach den Symbolen dafür, wenn es um territoriale Ansprüche geht, sucht man den Zeitpunkt, in dem der Staat, auf dessen Wurzeln man sich beruft, diese Territorien besessen hat. Dabei wird jedoch nicht die Vergangenheit befragt, sondern es werden gegenwärtige Forderungen mit der Vergangenheit begründet.

Vergangenheit wird so zum Steinbruch politischer Ansprüche, aus dem man sich jene Steine herausnimmt, die in ein vorgefertigtes Geschichtsbild passen. Man will damit nicht die Vergangenheit befragen, sondern die Gegenwart absichern.

Damit kommen wir zum zweiten wichtigen Punkt von Geschichteunterricht, der Multiperspektivität. Jede Verknüpfung von Ereignissen ist eine Deutung eines Zusammenhanges aus einem bestimmten Blickwinkel heraus und nahezu jede dieser Deutungen lässt die zu Grunde liegende Absicht erkennen. Mit anderen Absichten oder Fragestellungen kann man jedoch auch andere Kontextualisierungen beschreiben. Wir können jede Darstellung auf ihre Plausibilität und ihre Triftigkeit prüfen und den Quellen ein Vetorecht gegen die eine oder andere Darstellung zusprechen. Damit entgehen wir auch der beliebten Schüler/innenfrage, wie es denn wirklich gewesen ist, mit der einfachen Feststellung, dass zwei oder mehr Geschichten zum selben Ereignis plausibel und triftig sein können. (*Ein einfacher Vergleich: Stellen sie sich vor, ein Kind und seine Mutter erzählen vom letzten Urlaub. Beide Geschichten werden einige Fakten gleich schildern, aber einiges wird doch auch sehr unterschiedlich gewichtet sein, weil beide es anders erlebt haben – etwa eine abendliche Unterhaltung, die der Mutter gefallen hat – und die sich dementsprechend gut daran erinnert-, das Kind aber den Abend unendlich fad gefunden hat – und dementsprechend gar nicht mehr so genau sagen kann, worum es in dieser Unterhaltung ging.*) Unterschiedliche Wahrnehmungs-, Deutungs- und Orientierungsebenen haben also gleichermaßen ihre Berechtigung.

Drittens müssen wir uns folglich bewusst werden, dass zwischen dem Erinnern (dem Lesen und Einordnen von Quellen und Geschichtsdarstellungen) und dem Erzählen eine Umformung stattfindet. Wenn wir dabei Regeln beachten und von der Fachwissenschaft anerkannte Operationen anwenden, machen wir aus „Geschichten“ Geschichte. Diese Operationen berücksichtigen Ort und Gestalt historischen Erzählens, Ausprägung und Dimensionierung und Funktionen und Entwicklungen. Anders ausgedrückt ist Geschichtsbewusstsein der „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“ (*Jeismann<sup>3</sup>1985, S. 40, zu Geschichtsbewusstsein s. Rüsen<sup>2</sup>2008, S. 11 ff.*).

Damit sind wir bei der Zielsetzung von Geschichteunterricht angelangt, dem **reflektiertem und selbstreflexivem Geschichtsbewusstsein** und dem reflektierten und selbstreflexivem Selbst- und Weltverständnis.

„**Geschichtsbewusstsein** ist Inbegriff der mentalen (emotionalen und kognitiven, unbewussten und bewussten) Operationen durch die die Erfahrung von Zeit im Medium der Erinnerung zu Orientierungen der Lebenspraxis verarbeitet werden.“ (*Rüsen<sup>2</sup>2008, S. 14*)

„**Reflektiertes Geschichtsbewusstsein** ist diejenige Art und Weise des Umgangs mit Geschichte, der historischen Sinnbildung, die sich ihrer eigenen Voraussetzungen und der weiteren Determinanten und Faktoren sowie des Verfahrens, seiner Leistungen und Grenzen bewusst ist.

Während der Begriff des „Geschichtsbewusstseins“ in seiner Definition als „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ auch un- und unterbewusste Prozesse und Strukturen einschließt, ist reflektiertes Geschichtsbewusstsein die gesteigerte, informierte Form.“ (*Körber 2008*)

Wir kommen zu der informierten Form von Geschichtsbewusstsein, wenn wir einzelne Dimensionen des Geschichtsbewusstseins beachten. Dies könnte mit historischem Basiswissen gleichgesetzt werden, wenngleich hier anzumerken ist, dass die Dimensionen des Geschichtsbewusstseins durchaus auch mit anderen Begriffen und Kategorien (s.u.) zu beschreiben wären. So sind die einzelnen Bewusstseins Ebenen in der Kategorie Gesellschaftlichkeit nicht so eindeutig voneinander zu trennen. Identitätsbewusstsein wird kaum ohne soziale und ökonomische Selbstverortung in der Öffentlichkeit zu erklären sein, wie auch moralisches Bewusstsein z.B. durch eine religiöse Dimension mitgetragen wird. Lebensraum und Kultur schaffen wohl weitere Differenzierungskriterien, die nicht so leicht unter Identität subsummiert werden können.

#### **Geschichtlichkeit:**

- **Zeitbewusstsein:** Umgang mit historischer (sinnerfüllter, menschlicher) Zeit
- **Realitätsbewusstsein:** Personen, Handlungen und Ereignisse aus Quellen erschließen (Fakten und Fiktion)
- **Historizitätsbewusstsein:** was ist im historischen Prozess veränderlich, was statisch

#### **Gesellschaftlichkeit**

- **politisches Bewusstsein**
- **ökonomisch-soziales Bewusstsein**
- **Identitätsbewusstsein**
- **moralisches Bewusstsein**

*n. Pandel, (1987)*

## Voraussetzungen für

### REFLEKTIERTES UND SELBSTREFLEXIVES GESCHICHTSBEWUSSTSEIN

Die Dimensionen des Geschichtsbewusstseins geben einen Rahmenvor, der selbst kritisch zu befragen sein kann. Dennoch ist dies geeignet, daraus einige **Regeln** abzuleiten, die beachtet werden müssen und die nicht nur für die Lehrenden handlungsleitend sind:

#### reflektiertes Geschichtsbewusstsein

- jeder Blick in die Vergangenheit erfolgt aus der Gegenwart
- zwischen „Vergangenheit“ und „Geschichte“ muss unterschieden werden
- jede Geschichtsdarstellung wird durch Selektivität der Wahrnehmung und durch die Maßstäbe der Gegenwart stark geprägt
- die Gesetze des jeweiligen Mediums (Film, Text, Bild u.a.) prägen die Geschichtsdarstellung in spezifischer Weise
- Re-Konstruktion von Vergangenheit erfüllt stets bestimmbare Funktionen (Legitimation politischer Entscheidungen, Identitätsbildung, Unterhaltung, Förderung des Fremdenverkehrs u.v.m.). Dies hat Auswirkungen auf die jeweilige Darstellung von Vergangenheit.
- Wahrnehmung von Geschichte erfolgt individuell, abhängig von der Sozialisation, den Interessen, der politischen Überzeugung usw.

#### selbstreflexives Geschichtsbewusstsein

- das jeweils eigene Bedürfnis, welches ein historisches Denken ausgelöst bzw. angestoßen hat, darunter auch: inwieweit dieses Bedürfnis aus der eigenen persönlichen Erfahrung entspringt
- vorgängig in den Prozess des historischen Denkens eingebrachte Vorstellungen dessen, was am Ende dabei heraus kommen könnte
- eigene politische, soziale, religiöse (etc.) Positionen (bzw. die eigene Zugehörigkeit zu gegenwärtigen sozialen Gruppen mit eigenen Werten etc.)
- Vorstellungen über die historischen gewordenen Bedingungen der eigenen Gegenwart und des eigenen Fragens

Wir wollen nun einen umgekehrten Vorgang wählen und zur Hand genommene Geschichte(n) (z.B. das Schulbuch) auf ihre Eignung für den Unterricht überprüfen. Prüfungskriterien könnten dann sein:

- Die Ungleichheit von Vergangenheit und Geschichtsschreibung und Geschichtsdeutung
- Die Unterscheidung von Quelle und Darstellung (Narration)
- Alterität [Andersheit aus der eigenen Sichtweise] und Fremdbild (zur Konstruktion von Identität)
- Der Konstruktcharakter von Geschichte(n)
- Die zeitliche Ordnung - synchron, diachron
- Die Berechtigung unterschiedlicher Wahrnehmungs-, Deutungs- und Orientierungsebenen (Multiperspektivität)

Anhand dieser Kriterien lässt sich nicht nur die Unterrichtseignung erkennen, sondern sie liefern auch Grundeinsichten dafür, wie vorhandene Geschichtsdarstellungen im Unterricht einzusetzen bzw. wodurch sie zu ergänzen sind. Ganz wesentlich hängt dies auch von den eingesetzten Medien ab. Filme tendieren eher in die Richtung, die Handlung entlang eines einzigen Erzählstrangs zu entwickeln, während Texte leichter auf unterschiedliche Perspektiven hinweisen können, etwa durch die Gegenüberstellung zweier Quellen oder Narrationen. Bilder und Skulpturen sind wahrscheinlich am schwierigsten zu beurteilen, da sie nur selten dekonstruiert werden können und damit die Absicht und die Perspektive und ihre Funktion kaum gleichermaßen erkennen lassen. Deshalb erfordern Bilder

mit Sicherheit einen erheblichen Rechercheaufwand, um ihren Konstruktionscharakter sichtbar werden zu lassen.

### **Der Wissenskanon oder die Inhalte von Geschichteunterricht**

Geschichteunterricht ist nicht für jede Stunde neu zu erfinden. Wie Schule insgesamt unterliegt auch jedes Fach einem mehr oder weniger genauen Regelwerk, dem Lehrplan. Jeder Lehrplan besteht aus zwei miteinander vernetzten Teilen: Den Bildungs- und Lehraufgaben, die die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen) beschreiben und einem Lehrstoff, in dem festgelegt wird, auf welches Arbeitswissen zum Kompetenzerwerb zurückzugreifen ist. Es geht also nicht darum, möglichst viele Namen und Zahlen aufsagen zu können, sondern um Sinnfindung. Lehrpläne sind selbst historisierbar. Sie werden etwa alle zehn Jahre erneuert und bauen auf der älteren Version auf, die an den jeweils aktuellen Forschungsstand angeglichen wird. Das vermeidet einerseits allzu radikale Brüche, andererseits wird damit – gerade und besonders in „Geschichte“ – Tradition und Gegenwart reflektiert.

Geschichte als Unterrichtsgegenstand in der Schule baut somit auf zwei Säulen auf. Die ältere davon hat einen Kanon von wissenswerten Ereignissen gebildet: Troja, Caesar, das Reich der Inka, der 30-jährige Krieg, der Wiener Kongress gehören dazu. Nun kann jedes dieser Ereignisse und jede Personen zu Recht auf seine bzw. ihre Bedeutung für die Gegenwart kritisch befragt werden und die Antworten müssen nicht immer dem tradierten Wissenskanon entsprechen. Wer würde aber jemandem, dem Achilles, Caesar oder der Wiener Kongress völlig unbekannt sind, historische Bildung zugestehen? Daher ist es durchaus sinnvoll, die Wissenstradition von „Geschichte“ einzubeziehen, um sich kritisch damit auseinanderzusetzen.

Doch das Kennen alleine macht noch nicht Können aus und bedarf deshalb einer Operationalisierung (z.B. zuordnen, kennzeichnen, bewerten, beurteilen, begründen usw.) um diese Personen und Ereignisse in einen gegenwartsrelevanten Kontext zu stellen. Diese zweite Säule ist jünger und entspricht vielmehr den pluralistischen Denkmustern demokratischer Gesellschaften. Im Vordergrund steht nicht mehr ein umfangreiches Überblickswissen, sondern „historisches Denken“. Dazu gehört die Fertigkeit, mit Texten, mit Bildern oder mit Filmen so umzugehen, dass man selbst einen Gewinn davon hat, genauso wie die Fähigkeit, neu gewonnene Kenntnisse in das eigene Wissen einordnen zu können, und die Bereitschaft, sich mit fremden Zeiten und fremdem Denken auseinanderzusetzen.

### **Kompetenzen im Geschichteunterricht**

Nach der inzwischen konsensfähigen Definition von Weinert sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [bedeutet: willentliche Steuerung] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. *Weinert, (2001) S. 27*

In Österreich sind Kompetenzen durch eine Verordnung legislativ festgelegt. Auffallend daran ist der Verzicht auf die volitionalen Bereitschaften und Fähigkeiten gegenüber der Definition von Weinert:

„§ 2. Im Sinne dieser Verordnung sind [...] „Kompetenzen“ längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen;“

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl\\_ii\\_nr\\_1\\_2009.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf) (28/6/2011)

Ausgehend von dieser allgemeinen Angabe, wozu Lernen dient, sind die Fachdidaktiken der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen daran gegangen, fachspezifische Kompetenzen zu beschreiben. Bisweilen hat dies absurde Züge angenommen, denn allzu oft wurde an eingebürgerte Bezeichnungen einfach „-kompetenz“ daran gehängt („Interpretationskompetenz“, „Moderationskompetenz“ usw.). Die Folge war eine Flut von Kompetenzen, die mit Problemlösung und verantwortungsvollem Nutzen nichts mehr gemein hatten. Daraus entstand aber auch das Problem der Benennung von Kompetenzen eines stringenten Kompetenzmodells, geht es dabei doch darum, allgemein verständlich zu bleiben und sich gleichzeitig von der Kompetenzflut abzugrenzen. In Geschichte wie in politischer Bildung entbrannte eine Diskussion vor allem um die „Sachkompetenz“, die eigentlich eine Zuordnungs-/Einordnungs-/Kategorisierungs-/Konzeptverständnis-Kompetenz ist.

Das in den österreichischen Lehrplänen umgesetzte Kompetenzmodell entstand aus einem internationalem Projekt (FÜER-Geschichtsbewusstsein – s. Literaturangaben), an dem Historiker/innen, universitäre Geschichtsdidaktiker/innen und Lehrer/innen beteiligt waren. Dieses Kompetenzmodell strukturiert historisches Denken in einem dynamischen Modell (s. Abb. 1), in dem die einzelnen Schritte des Kompetenzerwerbs in eine sinnvolle Ordnung gesetzt werden.

Neben diesem in Österreich umgesetzten Kompetenzmodell gibt es etliche andere, die doch einige wesentliche Merkmalsunterschiede aufweisen, wiewohl sie sich in der Grundausrichtung, mit Geschichtsbewusstsein kompetent zu operieren, einig sind.

Auf die Kompetenzen politischer Bildung (österreichisches Kompetenzmodell: Handlungs-, Methoden-, Urteils- und Sachkompetenz, s. Krammer, 2008, [http://www.politischebildung.com/pdfs/29\\_basis.pdf](http://www.politischebildung.com/pdfs/29_basis.pdf) 28/6/2011) sei hier nur verwiesen. Geschichte kann nicht ohne politisch zu bilden unterrichtet werden, genauso wie politische Bildung nicht auf Zeiterfahrung verzichten kann, sodass sich die beiden Bereiche gegenseitig bedingen und jeweils bewusst zu berücksichtigen sind.

### **Fragekompetenz**

Geschichte sind Antworten auf Fragen an die Vergangenheit. Fragen sind Voraussetzung für das Erschließen von Geschichte.

Mit **Fragekompetenz** ist die Fähigkeit gemeint, sowohl mit vorgegebenen Fragen an die Vergangenheit/Geschichte umgehen zu lernen als auch eigene historische Fragen zu entwickeln. Zur Fragekompetenz gehört auch, die Qualität von Fragen unterscheiden zu lernen.

### **Methodenkompetenz**

Die fachspezifische Methodenkompetenz umfasst die Fähigkeit, Geschichte selbst zu re-konstruieren bzw. vorliegende Narrationen zu de-konstruieren.

Schüler/innen begegnen der Vergangenheit im GU im Wesentlichen auf zwei Ebenen : Das sind in erster Linie fremde Manifestationen (z.B. Schulbuch, Bilder, Filme, Museum, Architektur, historische Narrationen) und seltener sind dies auch eigene Manifestationen (quellengestützte eigene Geschichts“miniaturen“, z.B. bei Referaten)

Sie umfasst aber neben den fachspezifischen auch überfachliche und transdisziplinäre Kompetenzen (zur Recherche, Präsentation, Kommunikation). Diese bekommen durch den historischen Inhalt spezifische Ausprägungen.

### **Dekonstruktionskompetenz** (fremde Manifestationen)

- Fähigkeit, fertige Geschichten (Buch, Film, Reportagen, Erzählungen), mit denen wir konfrontiert werden zu entschlüsseln
- De-Konstruktionskompetenz kommt primär in analytischen Leistungen zum Ausdruck. Historische Narrationen, mit denen andere Urheber sich über historische Phänomene (und deren Gegenwartsbedeutung) geäußert haben, werden erschlossen.

### **Rekonstruktionskompetenz** (eigene Manifestationen)

- Eigenständiges Zusammensetzen von Informationen über die Vergangenheit zu „Geschichte“
- Re-Konstruktionskompetenz schlägt sich in der Fähigkeit nieder, die einer Fragestellung entsprechenden „Vergangenheitspartikel“ zu erheben (u. a. über Quellenarbeit) und die erkannten Zusammenhänge in einer historischen Narration darzustellen. Re-Konstruktionskompetenz umschließt die Fähigkeit, einer Fragestellung zu folgen, dabei auf Quellen zu rekurrieren und Darstellungen anderer zu berücksichtigen, die dabei gefundenen „Vergangenheitspartikel“ zu kontextualisieren und sie dann auch auf ihre Bedeutung für Gegenwart und Zukunft zu überprüfen. Es handelt sich demzufolge um eine synthetische Leistung.

### **Orientierungskompetenz**

- Fähigkeit, Informationen über Vergangenheit und Geschichte zur besseren Orientierung in der Gegenwart zu nutzen
- Orientierungskompetenz meint also die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, das eigene Geschichtsbewusstsein zu re-organisieren und das bis dahin vorhandene Welt- und

Selbstverständnis des sich mit Vergangenheit bzw. Geschichte Befassenden aufgrund der gewonnenen Einsichten und Unterrichtserfahrungen umzukonstruieren. Davon mit betroffen sind nicht zuletzt auch die Handlungsdispositionen, die das eigene Tun steuern.

Innerhalb dieses dynamischen Modells steht zentral die Sachkompetenz, die auf allen Ebenen des Kompetenzerwerbes Sinnbildung und historische Kommunikation erst möglich macht und gleichzeitig durch jede Operation selbst erweitert wird.

### Sachkompetenz

- Fähigkeit, neue, geschichtliche Kategorien, Begriffe u. Sachverhalte in bestehende Wissensbestände (=Kategorien, Begriffe u. Sachverhalte) einzubeziehen und verfügbar zu halten
- Historische Sachkompetenz(en): Sie umschließt einerseits die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Domäne des Historischen mit Hilfe von domänenspezifischen Begriffen zu erschließen. Dies ermöglicht auch, den Umgang mit Vergangenem/mit Geschichte kommunizierbar zu machen. Andererseits umfasst Sachkompetenz das Verfügen über strukturierende Begriffe, d.h. epistemologische Prinzipien, subjektbezogene Konzepte, inhaltsbezogene Kategorien und (forschungs-) methodische Verfahrensscripts, um die Domäne des Historischen zu systematisieren. Statt auf die Befähigung, Operationen des historischen Denkens durchzuführen (z.B. des Re- und De-Konstruierens), kann man den Blick auch auf die Fähigkeit wenden, mit den Ergebnissen dieser Prozesse umzugehen. Sachkompetent ist nicht bereits der, der Wissen hat, sondern erst, wer kategorisieren, vergleichen, anwenden kann.

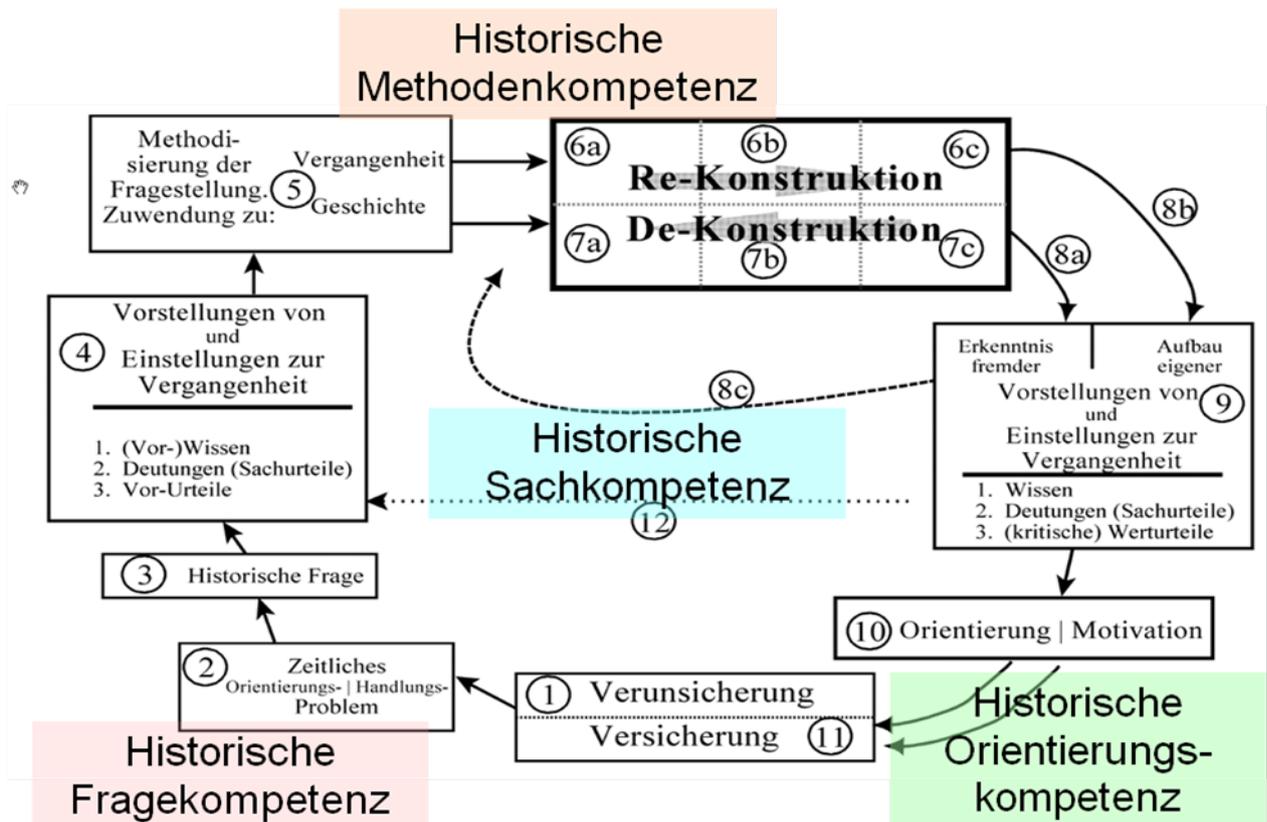


Abb.1: Dynamisches Kompetenzmodell des Geschichtsbewusstseins (Hasberg, Körber, Schreiber, v. Borries u.a., s. (2007)Körber et al. S. 285 ff.)

## Der Unterrichtsentwurf

Für jeden Entwurf von Geschichtsunterricht steht die Überlegung am Anfang, mit welchen Inhalten welche Kompetenzen am besten befördert werden können. Daraus sind die Leitmotive für die Umsetzung abzuleiten (z.B. Fragen zur HerrscherInnenendarstellung im Alten Ägypten stellen können und die Repräsentationssymbolik der Kategorie Herrschaft zuordnen können). Auch die Themenstellung wird nicht nur mit einem Begriff zu beschreiben sein, sondern hier sollte bereits eine Operationalisierung mit formuliert werden, die die Kompetenzen und Inhalte mit einander verknüpft (z.B. Merkmale der Hochkulturen nennen und auch begründen können, weshalb dies Merkmale von Hochkulturen sind). Erst danach sind die bestmöglichen Methoden zu überlegen und geeignete Medien zu finden.

Grundsätzlich spricht jedoch nicht allzu viel dagegen, von Medien auszugehen (z.B. ein gerade aktueller Film in Kinos oder TV) und danach Kompetenzen (z.B. die Dekonstruktion einer filmischen Erzählung) und Inhalte (z.B. das zeitliche und räumliche Umfeld der Handlung, der Gegenwartsbezug, die Darstellung in anderen Quellen) festzulegen.

Ein Entwurfsschema könnte etwa so aussehen:

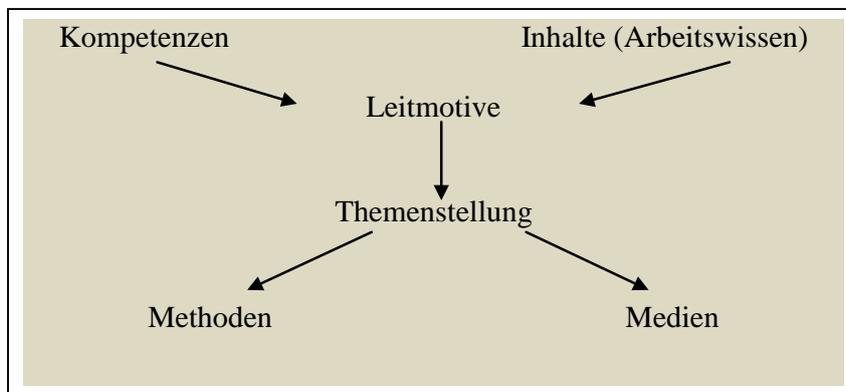


Abb. 2: Modell für einen Unterrichtsentwurf

## Linearität im Geschichtsunterricht

Eine lineare Abfolge von sich gegenseitig bedingenden und deshalb in eine vorher-nachher Ordnung gebrachten Themenstellungen, hat den Vorteil einen „roten Faden“ zu erkennen. In vielen Fällen wird dadurch aber das Erkennen von Synchronität verhindert (z.B. zuerst Athen, Rom danach). Zudem verführt eine lineare Unterrichtsabfolge dazu, durch eine strikte Steuerung auf ein vordefiniertes Ziel wenig Raum für Offenheit zu bieten. Das kann von Vorteil sein, wenn es darum geht, in einer Einheit eine Themenstellung „durch zu bringen“ um die Schlüssigkeit der Argumentation nicht zu verlieren. Auch in diesen Fällen ist es sinnvoll, Nebenwege und Gedankensprünge fest zu halten und eine nächste Unterrichtsstunde darauf aufzubauen. Baut man den Geschichtsunterricht als Hypertext auf, bei dem die Leserichtung durch mehr oder weniger beliebiges Anklicken von „links“ festgelegt wird, ist es unbedingt notwendig eine „Browserhistory“ anzulegen, um die Reihenfolge und die angesteuerten Knoten nachverfolgen und kategorial und zeitlich ordnen zu können.

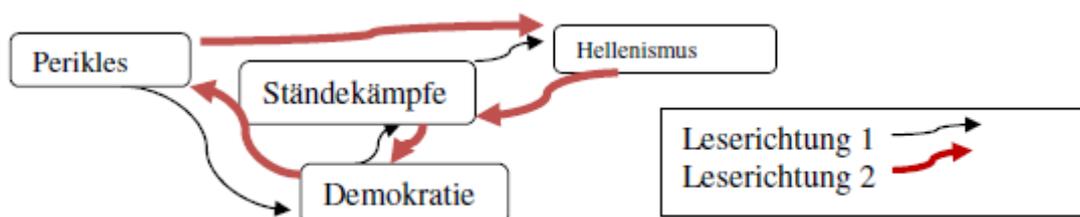


Abb. 3: unterschiedliche Leserichtungen von Knoten und Links

Wesentlich für den Entwurf von Unterricht sind der Ausgangs- und der Zielpunkt. Eine lineare grafische Darstellung, die in erster Linie den Ausgangs- und Endpunkt des dynamischen Modells genauer beschreibt, ist für die Unterrichtsvorbereitung möglicherweise hilfreicher. Hier wird die Verunsicherung als vorhandene Ausprägung beschrieben, mit der wir im Unterrichtsalltag viel leichter operieren können. Verunsicherung bedeutet, dass sich Schüler/innen bereits bewusst sind, dass ihr Weltbild Fragen aufwirft. Vielfach sind wir im Geschichtsunterricht jedoch mit der gegenteiligen Situation konfrontiert, dass ein Weltbild einzelner Schüler/innen so gar nicht als etwas Hinterfragbares artikuliert wird und im Unterricht erst das Bewusstsein für andere Sichtweisen zu schaffen ist. Fragen - und erst recht nicht Antworten darauf - nach der Selbstreflexion sind nicht immer angenehm. Wer lässt sich schon gerne ein oft mühsam gebasteltes oder übernommenes Weltbild in Frage stellen?

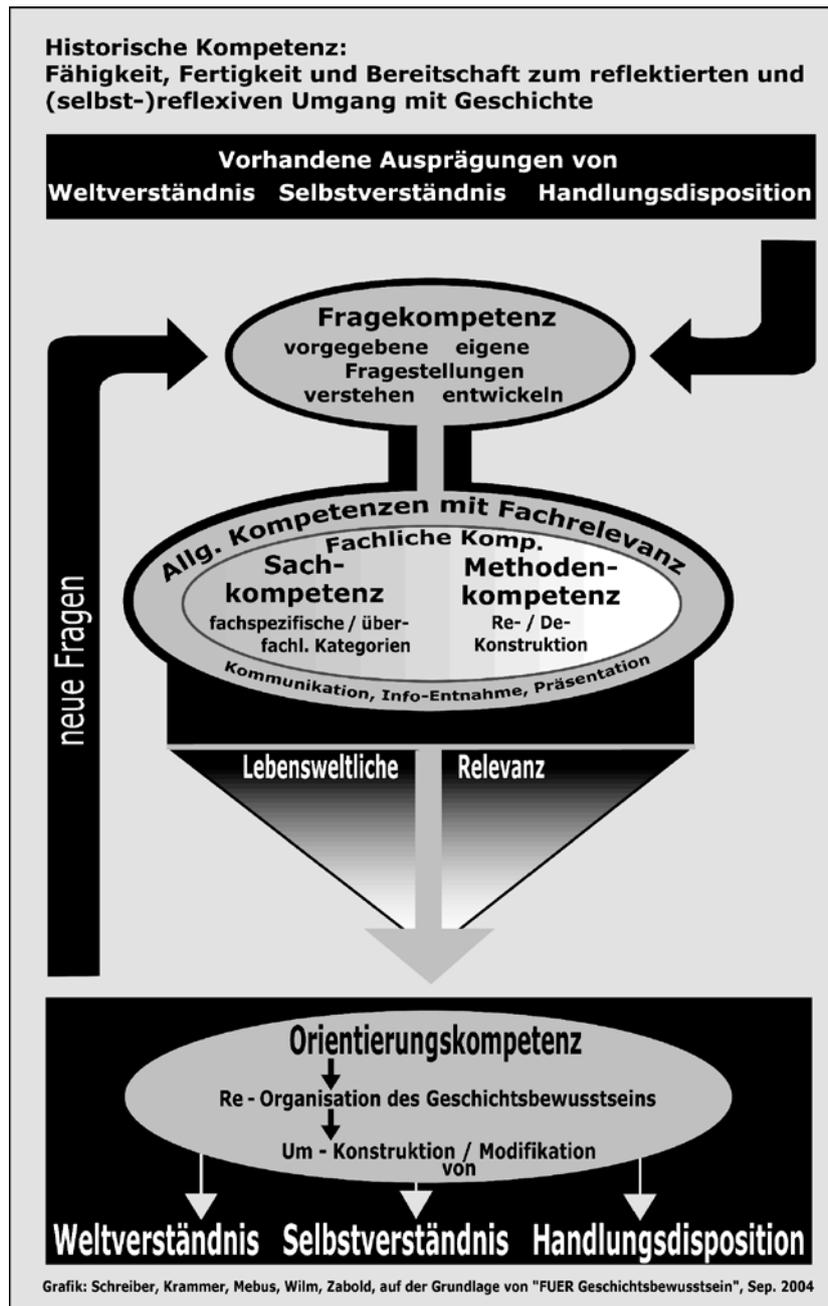


Abb. 4: lineare Darstellung des Kompetenzmodells <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/grundlagen.html> (28/6/2011)

Einigermaßen auf der sicheren Seite ist man, wenn man nicht die Orientierung an sich in Frage stellt, sondern die vorhandenen Ausprägungen (die Begriffe, die Fakten, die Zusammenhänge) auflistet und untersucht. Dies erfordert zumindest vier von einander zu unterscheidende Ebenen der Untersuchung, die grundsätzlich in einer beliebigen, der Fragestellung adäquaten, Reihenfolge angeordnet werden können:

- Reales Geschehen der Vergangenheit aus Quellen und Geschichtsdarstellungen zu rekonstruieren: Quellen erfordern eine multiperspektivische Betrachtung, die das Bewusstsein über die Perspektivität und die Partialität von Quellen ebenso voraussetzt, wie die Abhängigkeit der Fragestellungen von Vorwissen oder Gegenwartserfahrung. Dies ermöglicht eine De-Konstruktion der in Geschichtsdarstellung vorgeschlagenen Deutungen und Kontextualisierungen.
- Um historischen Phänomenen (Ereignissen, Fakten usw.) Bedeutung zuzuweisen, ist es notwendig, sie in einer gewesenen Gegenwart zu verorten und zu synchronisieren (Querschnitt) oder sie in eine zeitliche Abfolge zu bringen, sie zu diachronisieren, indem sie als Teil eines Prozesses betrachtet werden (Längsschnitt). Dabei können ex-post Sichtweisen, die den Zeitgenossen als Zukunft verborgen waren, mit eingeschlossen werden, um die Alterität der Vergangenheiten und Zusammenhänge in verschiedenen Zeiten (Vergangenheit – Gegenwart - Zukunft) zu erkennen.
- Die Gegenwart spielt dabei eine entscheidende Rolle durch die Sprachgebung einer „Geschichte“, die, um verständigungsorientiert zu sein, Begriffe und Metaphern aus einer vertrauten und allgemein verständlichen Kommunikationsumgebung verwendet. Diesen Gegenwartsbezug bewusst zu machen, erfordert einen zu übenden Umgang mit historischen Methoden mit dem Ziel, Beobachtungen (Quellen, Geschichtsdarstellungen, Ereignisse usw.) von einer Alltagssprache in eine Theoriesprache zu übersetzen, um Beispiele zu konstruieren, die eine Beschreibung von Differenzen zwischen Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, Raum oder Sozialverband ermöglichen. Damit wird die Beziehung verschiedener Zeitflächen bewusst. Anschließend oder gleichzeitig erfolgt dabei eine Rückübersetzung von einer Theoriesprache, mit der Beispiele beschrieben werden, in eine Alltagssprache. Dadurch können Beobachtungen sowohl fachgerecht, als auch alltagstauglich kontextualisiert und kategorisiert werden.
- Geschichte soll genutzt werden, um Orientierungsfragen und Handlungsanforderungen der Gegenwart zu verstehen und zu erklären. Gegenwärtige Ereignisse, Situationen und Erfahrungen bestimmen die Fragestellung, auf die Geschichte eine Antwort geben soll, ebenso wie die Beschäftigung mit der Vergangenheit Fragestellungen aufwirft, die in der Gegenwart oder Zukunft Antworten erfordern.

Hilfreich dabei ist das 6-er Schema (Abb. 5), das im FUER-Projekt entwickelt wurde und eine Verortung des jeweiligen Unterrichtsstandes ermöglicht. Die genannten Operationen ermöglichen eine nachvollziehbare Vorgehensweise (Anm.: im dynamischen Modell sind das die Punkte 6a-7c).

Die wesentlichen Operationen sind dabei das Inventarisieren von Fakten aus Quellen und das Zusammenstellen von Zusammenhängen in fertigen Geschichten. Eine einfache Möglichkeit dafür ist, die Wortwahl eines Textes (manchmal genügt ein einzelner Absatz) aufzulisten. So werden zum Thema „Absolutismus“ die Verben durchsetzen, regieren, befehlen, verbieten, bauen, finanzieren sich zumeist auf eine Person („der Herrscher“, oder personalisiert z.B. auf „Louis XIV.“) beziehen. Unter der Überschrift „Aufklärung“ werden hingegen die Verben [selbstständig] denken, dagegen stellen, oder in Frage stellen ohne Bezug auf konkrete Einzelpersonen vorkommen.

	<b>Fokussierung auf Vergangenheit</b> Vergangenes feststellen	<b>Fokussierung auf Geschichte</b> Vergangenes in Kontexte setzen und als Geschichte darstellen	<b>Fokussierung auf Gegenwart / Zukunft</b> Geschichte auf Gegenwart und Zukunft beziehen
<i>Umgang mit Vergangenheit</i>	<i>Vergangenes aus Quellen re-konstruieren</i>  Feststellen von - Daten, Ereignissen, Handlungen, Personen („Fakten“) - Bedeutungen, die in der Vergangenheit den Fakten zugewiesen wurden - Motiven, Kausalbeziehungen, die zugewiesen wurden	<i>Vergangenes auf spezifische Weise in einer Geschichte darstellen</i>  Berücksichtigung finden z.B. - Funktionen, die der Narration zugewiesen werden (Erklärung, Legitimation, Identitätsbildung ...) - fachspezifische und überfachlich relevante Theorien - Spezifika der Adressaten - Besonderh. d. gewählt. Darstellungsmediums  synchrone Kontextualisierungen (Zustände)   diachrone Kontextualisierungen (Zeitverläufe)	<i>Durch Bezüge auf Vergangenes / Geschichte der eigenen Gegenwart / Zukunft historische Tiefe geben</i>  Konstruieren von - Kontinuitätsvorstellungen (Ursachen-, Sinnzusammenhänge) - Vorstellungen von Wandel - historischer Identität - Orientierung für zukünftiges Handeln
<i>Re-Konstruktion von Geschichte</i>	<b>BASISOPERATIONEN DES GESCHICHTSBEWUSSTSEINS</b>		
<i>De-Konstruktion von Geschichte</i>	- Feststellen, was die Narrationen über Vergangenes aussagen - Abklären der fachlichen Trifftigkeit des Berichteten - Klären der Repräsentativität des über das historische Phänomen Berichteten	synchrone Kontextualisierungen (Zustände)   diachrone Kontextualisierungen (Zeitverläufe)  Offenlegen - der zugrunde liegenden Fragestellungen - der Argumentationsstruktur der Narration - der angewandten Theorien und Alltagshypothesen - der äußeren Zwänge - der Perspektivität - des Standorts  <i>Feststellen, in welche Kontextualisierungen die Vergangenheitspartikel in der jeweiligen Geschichte gestellt werden, auf welche Weise die Geschichte erzählt wird</i>	Erschließen von: - Botschaften - Orientierungsangeboten - Sinnbildungsmustern - Orientierungsfragen, die hinter der Darstellung stehen - Normen und Werten, die vertreten oder abgelehnt werden - kulturellen Prägungen
<i>Umgang mit Geschichte</i>	<i>Erheben, was historische Narrationen über Vergangenes aussagen</i>		<i>Feststellen, welche Gegenwartsbezüge in der Geschichte hergestellt werden, welche Orientierungsangebote gegeben werden</i>

(aus: Schreiber, Waltraud/Mebus, Sylvia (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Neuried 2006, S. 20.) Abb. 5 Zeitbezug und Operationen des Geschichtsbewusstseins  
<http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/grundlagen.html> (28/6/2011)

Kausalzusammenhänge lassen sich an den Bezügen „weil, deshalb oder auf Grund“ als solche erkennen, während „davor, danach oder gleichzeitig“ eine zeitliche Ordnung beschreibt. Zu interessanten Ergebnissen bei der Untersuchung von Geschichtsdarstellungen kommt man auch, wenn die Namen (und somit auch die Anzahl) der handelnden Personen aufgelistet werden. Frei nach Bertolt Brechts Frage, ob denn Caesar ganz alleine, ohne Koch sogar, Gallien eroberte, hat auch nicht Alexander III. alleine das Perserreich erobert und Louis XIV. nicht alleine den Absolutismus umgesetzt.

Mit solch einfachen Untersuchungen kommt man sehr schnell auch zur Perspektivität einer Narration, ins besonders dann, wenn nur eine Sichtweise die Vergangenheit glättet und fragenlos zum nächsten Herrscher/Krieg/-ismus hinführt. Standpunkte artikulieren und etwas zu untersuchen und zu erkennen wird damit unmöglich gemacht.

## Kompetenzniveaus

Auch Geschichteunterricht kann nicht auf ein und derselben Stufe der Anforderungen stehen bleiben. Beim Rechnen ist uns das deutlich bewusst: nach dem kleinen Einmaleins kommt das Rechnen mit größeren Zahlen, nach dem Addieren kommen andere Rechenoperationen, bis hin zu komplexen Problemlösungsansätzen.

Eine sehr einfache Steigerung der Anforderungen erreichen wir im Geschichteunterricht mit einer zunehmend an Komplexität gewinnenden Fragestellung. Sind es zunächst einfache Anforderungen (die Operatoren nennen, oder beschreiben, *siehe dazu Kap. Leistungsdiagnose*) wird mit analysieren, erklären, begründen schon weit mehr an Einsichten gefordert und zum Ausdruck gebracht. Am Ende sollten die Anforderungen Urteilsfähigkeit, Hypothesenbildung oder Handlungsdisposition zu argumentieren, stehen. In dem einen oder anderen Fall werden auch Utopien gefragt sein, die aus gegenwärtigen „Sackgassen“ hinaus führen können. Damit ist jedoch nicht eine Problemlösungsfähigkeit, die sich auf derzeitige gesellschaftliche, wirtschaftliche oder politische Diskussionen bezieht, gemeint. Schwerlich wird es einer Klasse gelingen, ein umsetzbares Modell zur Beseitigung von Arbeitslosigkeit zu generieren. Möglich ist jedoch eine Beschreibung der Problemsituation und die Angabe von Interessen, die Nennung von plausiblen oder falschen

Schlussfolgerungen, oder die Bewertung von Argumentationslinien um damit einen Rahmen der Varianten zur Problemlösung abzustecken.

	<b>Sachkompetenz</b> z.B. <b>Umgang mit Quellen</b>		
	Fähigkeit	Bereitschaft	Anwendung
Stufe ...n elaboriert	Quelle in einer eigenen Rekonstruktion narrativ einsetzen können	kritische Evaluation, Bildung und Überprüfung eigener Hypothesen	quellengestützte eigene Geschichtsdarstellung, Re-Organisation von Geschichtsbewusstsein
Stufe 5	Erkennen der Vergangenheitspartikel und der Beziehungen zu einander	Form und Inhalt in Beziehung setzen	Quelle (auch als narrative Abbrivatur) dekonstruieren können
Stufe 4 konventionell	<b>Kenntnis der Methoden der Quellenkritik</b>	<b>Quellenkritik anwenden</b>	<b>Quelle analysieren können</b>
Stufe 3 intermediär	Erkennen der formalen und inhaltlichen Strukturen	Selbstständiges Beschaffen von Informationen über Autor, Quellengattung usw.	Quelle mit Zusatzinformationen in einen richtigen zeitlichen (politischen ...) Kontext stellen können
Stufe 2	Erkennen der formalen Gestaltung der Quelle	Autor und Zeit (oder Herkunft ...) kennen zu lernen	Merkmale der Quellengattung erkennen und beschreiben können
Stufe 1 basal	Unterscheidung einer Quelle von „Autorentext“ sinnerfassendes Lesen	Auseinandersetzung mit der Quelle	„Text“erfassung, Beschreibung des Inhalts und der Gattung (Text, Bild, Film usw.)
Null	Text lesen		Erkennen als Information

Strikt ist darauf zu achten, dass Reproduktion von Unterricht immer dazu dient, bereits erreichte Fähigkeiten und Fertigkeiten auf steigende Anforderungen anzuwenden zu wollen. Wir müssen uns aber auch darüber im Klaren sein, dass in einer Klasse Leistungsexzellenz in einigen Bereichen neben eher basalem Handlungsrepertoire steht. Zu unterschiedlich sind die Lernbiografien geworden, sodass eine Personalisierung des Lernens in Zukunft noch mehr als bisher in den Vordergrund rücken wird.

Eine Möglichkeit für die Steigerung von Anforderungsniveaus soll hier an einem Beispiel zur Quellenkritik, einer ganz wesentlichen historischen Fertigkeit, gezeigt werden.

Wesentlich an diesem Schema ist die zentrale Bedeutung der Bereitschaft, die eine Vermittlerposition zwischen den Fähigkeiten und den Anwendungen einnimmt. Deutlich soll daraus auch werden, dass vom basalen Niveau der Stufe 1 einige Zwischenschritte möglich sind, um das konventionelle Niveau (hier Stufe 4) zu erreichen. Konventionelles Niveau bedeutet, einschlägige historische Methoden anwenden zu können. Es macht auch deutlich, dass die Reproduktion, also das Aufsagen können von Methoden der Quellenkritik wenig bedeutet, wenn diese Kenntnis nicht zur Anwendung gebracht werden will. Umgekehrt lässt sich eine fachgerechte Analyse auch nicht durchführen, wenn die Methoden der Quellenkritik bloß rudimentär bekannt sind.

Der Geschichtsunterricht sollte dabei aber nicht bei der Anwendung von erlernten Methoden stehen bleiben, sondern auf die Reorganisation von Geschichtsbewusstsein abzielen. Dazu sind Verfahrensschritte einzuplanen, die darauf hinführen. Dazu können weitere Dimensionen des Geschichtsbewusstseins (s.o.) eingebracht werden indem die politische Aussage einer Quelle um Fragen und Antworten nach dem Identitätsbewusstsein (des Autors/der Autorin) erweitert wird.

Wir werden nun nicht in jedem Einzelfall (in jeder Geschichtsstunde, bei jedem Thema und zu jeder Kompetenz) eine solche Steigerung der Anforderungen leisten können. Wir werden auch zu überlegen haben, in wie weit den Anforderungen jeweils Genüge getan ist. Manchmal mag eine Beschreibung des Inhalts und der Gattung einer Quelle bereits ausreichen, um daraus Fragen zu entwickeln. Ganz sicher ist jedoch eine einzige Quelle nicht imstande, Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren, aber wir haben ja auch nicht nur eine Geschichtsstunde und nicht nur ein Lernjahr.

## Literatur

- Borsò V., Kann, C. (Hrsg.) (2004) Geschichtsdarstellung. Medien-Methoden-Strategien. Böhlau Verlag, Köln Weimar Wien.
- Borries, B. v. (2008) Historisch Denken Lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick. Barbara Budrich. Opladen, Farmington Hills.
- Jeismann, K-E. (1985) Geschichtsbewusstsein. In: Bergmann, K.: Hrsg. Handbuch der Geschichtsdidaktik, S. 40-43.
- Körper, A., Schreiber, W., Schöner, A. (Hrsg.) (2007) Kompetenzen historischen Denkens. arsuna, Neuried.
- Körper, A. (2008) Reflektiertes Geschichtsbewusstsein., <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/koerber/texte/refGBW1.html> (28/06/2011).
- Krammer, R. (2008) Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen Ein Kompetenz-Strukturmodell. Links auf: <http://www.politiklernen.at/site/basiswissen/politischebildung/kompetenzmodell/article/105720.html>
- Kühberger, C. (2009) Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Studienverlag Innsbruck Wien Bozen.
- Kühberger, C. (2011) Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform. In: Historische Sozialkunde 1/2011 (Download: <http://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/> 28/06/2011)
- Lange, D. (Hrsg.) (2007) Methoden Politischer Bildung. Schneider Verlag, Hohengehren.
- Mayer, U., Pandel, H-J., Schneider, G.(Hrsg.) (2004) Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Pandel, H.J. (1987) Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, zit. n. [http://www.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/pandel\\_dimensionen.htm](http://www.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/pandel_dimensionen.htm) (28/06/2011).
- Rüsen, J. (2008) Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Forum Historisches Lernen, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Rüsen, J. (Hg.9 (2001) Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Böhlau, Köln.
- Sander, W. (Hrsg.) (2005) Handbuch politische Bildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Schreiber, W. (2005) Mit Geschichte umgehen lernen. In: Schreiber, W., Mebus, S. Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Themenhefte Geschichte 1.
- Schreiber, W. (2006) Mit Geschichte umgehen lernen - Kompetenzen aufbauen. S. 15. In Krammer,R., Ammerer, H.: Mit Bildern arbeiten.
- Weinert, F.(Hrsg.) (2001) Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz,,: 27f. <http://www.geschichtsdidaktik.eu/>  
<http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/grundlagen.html>

**Alois Ecker**

## **Prozessorientierte Geschichtsdidaktik**

### **1. Geschichtsdidaktik als angewandte Kultur- und Sozialwissenschaft**

In den meisten europäischen Ländern hat sich in den vergangenen Jahrzehnten die Geschichtsdidaktik als mehr oder weniger eigenständige Wissenschaft etabliert.

Die Leitbegriffe der Geschichtsdidaktik: 'Geschichtsbewusstsein', 'Geschichtskultur' und 'historischem Lernen' signalisieren, dass sich die Geschichtsdidaktik heute nicht mehr als eine Vermittlungswissenschaft von historischen Forschungsergebnissen versteht (Zahlen, Daten, Fakten, die es zu pauken gilt), sondern als ein eigenständiges, interdisziplinäres Forschungsgebiet, das

- die individuellen und kollektiven Formen des Verstehens von Geschichte beforcht,
- sich für die Entwicklung und Veränderung von Geschichtsbewusstsein interessiert,
- die unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Geschichte und ihre gesellschaftlichen bzw. politischen Implikationen untersucht (Gedenkkultur, Erinnerungskultur)
- und sich den Fragen des „historischen Lernens“, der Aneignung und der Entwicklung von Geschichtsverständnis im Schulunterricht widmet und diesen systematisch beforcht.

Wenngleich die theoretischen Positionen der Geschichtsdidaktiker/innen keineswegs einheitlich sind<sup>23</sup>, so ist ihren Konzepten doch gemeinsam, dass sie sich um eine kritische Position der Geschichtsdidaktik als Wissenschaft bemühen. Einer Wissenschaft, welche nicht der Legitimation vergangener oder aktueller Herrschaftsinteressen verpflichtet ist, sondern einem problemorientierten, kritischen, identitätsfördernden und selbstreflexivem Denken, das sich an den Grundwerten von Pluralität und Demokratie, den Grund- und Menschenrechten, der Gleichwertigkeit der Geschlechter, der Gleichheit vor dem Gesetz, dem Schutz der Minderheiten, der Offenheit, der Freiheit, der Toleranz und der Solidarität orientiert.

Für die Arbeit in der Gruppe der Wiener Fachdidaktiker/innen verstehen wir

*Geschichtsdidaktik im Sinne eines politisch bildenden, kommunikativen und kritisch reflexiven Bildungsauftrages als jene Wissenschaft, die das in Bezug zur gegenwärtigen Situation relevante Wissen über die Vergangenheit (eines bestimmten Problemfeldes, einer Region, einer sozialen Organisation, eines politischen Systems, einer Kultur) zu erheben trachtet und dieses 'historische Wissen' (in Hinblick auf eine projizierte Zukunft) so zu vermitteln versucht, dass es für die heranwachsende Generation als soziale Kompetenz gestaltbar wird.*

Wir verstehen Geschichtsdidaktik damit als eine angewandte Historische Kultur- und Sozialwissenschaft. Geschichtsdidaktik übernimmt damit eine gesellschaftskritische Position: sie bemüht sich, ein Reflexionsangebot bereitzustellen, mit dem die aktuellen gesellschaftlichen Probleme unter dem Aspekt ihres Gewordenseins und ihrer Veränderbarkeit überdacht werden können.

Die Wiener Geschichtsdidaktik hat sich - stets mit Blick auf die theoretischen Diskussionen in anderen europäischen Ländern, insbesondere die deutsche und englische Geschichtsdidaktik – insbesondere unterrichtspraktischen Fragen zugewandt. Sie arbeitet daran, einen theoretischen Rahmen für die Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht zu entwickeln, mit dessen Hilfe die Praxis des Unterrichtens sinnvoll reflektiert werden kann. Das Konzept dieses kommunikativen kritisch-reflexiven Ansatzes haben wir unter dem Begriff „Prozessorientierte Geschichtsdidaktik“ zusammengefasst.

---

<sup>23</sup>Einschlägige Zeitschriften, die diese Entwicklung dokumentieren, sind für Deutschland: 'Geschichtsdidaktik', 'Geschichte in Wissenschaft und Unterricht', 'Geschichte lernen', 'Jahrbuch für Geschichtsdidaktik', 'Zeitschrift für Geschichtsdidaktik' sowie für Österreich: die Zeitschriften 'Zeitgeschichte'; 'Beiträge zur historischen Sozialkunde' bzw. „Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung“ sowie die am FDZ Geschichte herausgegebenen Themendossiers zur Didaktik von Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung“ hpb: historisch-politische bildung“.

Zur Einführung vgl. weiters: Bergmann K., Fröhlich, K., Kuhn, A., Rüsen, J. & Schneider G. (Hrsg.) (1997) Handbuch der Geschichtsdidaktik; Rohlfes, Joachim (1986) Geschichte und ihre Didaktik; Rüsen, Jörn (1994) Historisches Lernen, Grundlagen und Paradigmen, Pandel, Hans-Jürgen (2006) Geschichtsunterricht nach PISA; SauerMichael (2006) Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik; Borries, Bodo von (2008) Historisches Denken Lernen; und Gautschi, Peter (2009) Guter Geschichtsunterricht.

Als Leitfragen und zentrale Begriffe, mit denen die spezifischen Wahrnehmungs- und Reflexionsformen der prozessorientierten Geschichtsdidaktik zu fassen sind, sind zu nennen:

- Sinn und Komplexität in ihrem Bezug zu „Vergangenheit“ und „Geschichte“
- Die Veränderung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in Forschung und Lehre
- Historisches Lernen als eine spezifische Form der Kommunikation
- Der Blick auf die Unterrichtssituation als einem eigenständigen sozialen System, welches sich in Bezug zur jeweils relevanten Umwelt ausdifferenziert
- Prozessorientierung, Rückkoppelung und soziale Dynamik.
- Selbstreferenz und (Selbst-)Reflexion.

## 2. Das Konzept der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik

Die Theorie der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik legt den Schwerpunkt der Beobachtung auf den Kommunikationsprozess des Lehrens und Lernens über Geschichte. Für die Situation in der Klasse können wir sagen, wir betrachten den Lernprozess über Geschichte als eine spezielle Form der Kommunikation, das heißt auch, als einen Spezialfall eines sozialen Prozesses.

"Lehre" bzw. "Unterricht" wird unter diesem Gesichtspunkt als eine eigenständige - und eigensinnige - soziale Struktur betrachtet: Im Sinne der Theorie sozialer Systeme wird die Geschichtsstunde selbst als ein selbstreferentielles System (Luhmann/Schorr 1979) wahrgenommen und behandelt: Wenn der/die Geschichtslehrer/in zusammen mit einer Gruppe von Schüler/innen eine Unterrichtsstunde für Geschichte durchführen, erzeugen sie ein spezielles soziales System, das wir gewöhnt sind, als "Geschichtsunterricht" zu bezeichnen.

Als Selbstreferenz definieren Niklas Luhmann und Karl Schorr jene Operationen eines sozialen Systems, die mit der Autopoiesis des Systems, also mit seinem Selbstbezug, mit den sinnstiftenden Operationen des Systems im Hinblick auf Identitäts- und Handlungsgewinn, zusammenhängen. In dem Maße wie ein soziales System Reflexion über sich selbst einführt, was einen Sonderfall von Selbstreferenz darstellt, thematisiert sich das System selbst, was auch heißt: es beginnt, seine eigenen Grenzen gegen eine je festzulegende Umwelt zu bestimmen. Reflexion „zielt auf die Identität des Systems, auf die Einheit dessen, was in den Alltagsoperationen jeweils an Komplexität gegeben ist und zur Selektion zwingt.“<sup>24</sup>

Luhmann/Schorr unterscheiden zwischen ‚basaler Selbstreferenz‘ eines Systems, was in unserem Fall alle Aktionen und Operationen des Lehrens und Lernens über ein bestimmtes historisches Thema, aber auch das Schwätzen der Schüler/innen mit einschließen würde – und der ‚Reflexion‘ als einer speziellen Form der Selbstreferenz des Systems:

„Selbstreferenz heißt zunächst nur, dass die Operationen eines Systems in ihrem Sinngehalt immer auf andere Operationen desselben Systems verweisen, mögen sie nun solche Anschlussoperationen intendieren oder nicht; mögen sie nach innen oder nach außen gerichtet sein. Ein selbstreferentielles System operiert stets in der Form des Selbstkontaktes. Es nimmt die Wirkungen aus der Umwelt auf und gibt Wirkungen an die Umwelt ab in der Form von Aktivitäten, die sich jeweils intern abstimmen und insofern stets strukturell kontrollierte Selektivität aufweisen. Ein Lehrer mag in einer bestimmten Unterrichtssituation einem Schüler etwas erklären und dadurch Umwelt verändern – aber doch nur, indem er Wissensstand und Situation der Schulklasse, Grenzen der Möglichkeiten von Schulunterricht, Zeitbudget gerade dieses Systems, Legitimationsgrundlagen etc. voraussetzt. Gerade diese Selbstreferenz in einem ausdifferenzierten System hilft ihm zu hochspezialisierten Sensibilitäten, die ohne Ausdifferenzierung gar nicht hätten eingerichtet werden können. Basale Selbstreferenz in diesem Sinne ist der universelle Operationsmodus des Systems, der sogar alle Differenzen von zweckmäßigem und zweckwidrigem, erfolgreichem und erfolglosem, konformem und

---

<sup>24</sup> Luhmann, Niklas, Schorr, Karl E. (1979) Reflexionsprobleme im Erziehungssystem., S. 9.

abweichendem, formalem und informalem Handeln übergreift. Reflexion ist dagegen ein Sonderfall von Selbstreferenz, der besondere Ressourcen, vielleicht besondere Spezialisten erfordert und nur gelegentlich aktualisiert wird. Mit Reflexionsprozessen macht das System sich selbst zum Thema. Die Selbstreferenz ... hier ... zielt auf die Identität des Systems, auf die Einheit dessen, was in den Alltagsoperationen jeweils als Komplexität gegeben ist und als Komplexität zur Selektion zwingt.“

Versteht man "Geschichtsunterricht" in diesem Sinne als ein selbstreferentielles System, dann kann man

- genau genommen nur über konkrete Systeme sprechen, also eine konkrete Schulklasse mit einem konkreten Geschichtslehrer oder einer konkreten Geschichtslehrerin, und muss
- mitdenken, dass die Entstehung dieses Systems spätestens in dem Augenblick beginnt, wo der/die Lehrer/in das erste Mal mit der Klasse in Kontakt kommt bzw. wo er/sie beginnt, mit der Klasse Geschichte zu unterrichten. In diesem Augenblick beginnt, im wahrsten Sinne des Wortes, eine neue Geschichte.

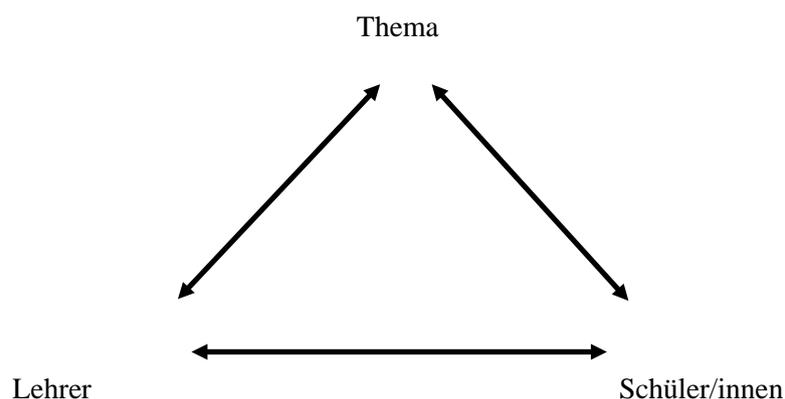
Die Regeln der Kommunikation die - bewusst oder unbewusst - zwischen dem/der Lehrer/in und den Schüler/innen in den ersten Geschichtsstunden etabliert wurden (Arbeitskontrakt), bilden die Grundlage für die Beziehung zwischen dem/der Lehrenden und den Lernenden als Personen aber ebenso die Grundlage für die Art der Arbeitsbeziehungen, die gegenüber dem Lerngegenstand "Geschichte" aufgebaut werden (können). Das Verständnis dieser theoretischen Position erschließt sich leicht, wenn wir einige Grundbausteine der Didaktik und der Kommunikationstheorie betrachten:

### 3. Das Didaktische Dreieck

Die Interdependenz (= wechselseitige Abhängigkeit) der Beziehung zwischen dem historischen Thema/ Inhalt sowie der sozialen /kommunikativen Beziehung, welche zwischen dem/r Geschichtslehrer/in und einer Gruppe von Schüler/innen besteht, kann anhand des von Ruth Cohn entwickelten didaktischen Dreiecks veranschaulicht werden.

Dieses Didaktische Dreieck beschreibt die grundsätzliche Interdependenz der drei Komponenten „Lehrer – Schüler/innen – Thema“ im Prozess des Lehrens und Lernens:

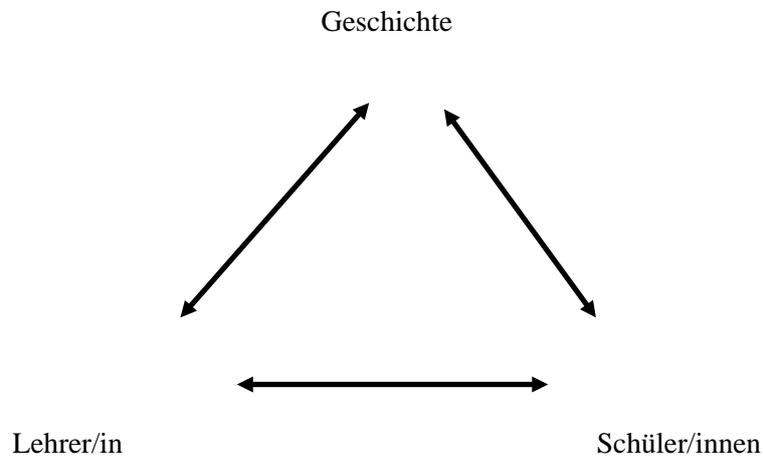
#### Graphik 1 : Das Didaktische Dreieck



“Interdependenz” bedeutet in diesem Zusammenhang, dass jede der drei Komponenten Einfluss auf das Ganze des Lerngeschehens nimmt. Wenn zum Beispiel der/die Lehrer/in die Beziehung zu den Schüler/innen durch eine neue Methode verändert – wie im eingangs erwähnten Beispiel – hat das auch Einfluss auf die Wahrnehmung des Themas. Wenn der/die Lehrer/in das Thema unter einer bestimmten Zielsetzung behandelt (kritisch, problemorientiert, multiperspektivisch) wird das auch Einfluss auf die Lernarrangements haben, die er mit der Klasse trifft. Wenn die Schüler/innen z.B. mit dem Thema in einer neuen Art umgehen, z.B. mit oral history Interviews arbeiten, den Inhalt selbst mitbestimmen, dann hat das auch Einfluss auf die Rolle die der Lehrer dann einnehmen kann.

Sie werden sicher nicht überrascht sein, wenn ich Ihnen vorschlage, den Begriff „Thema“ in der ersten Graphik durch den Begriff „Geschichte“ zu ersetzen.

### **Graphik 2: Das Didaktische Dreieck im Geschichteunterricht**

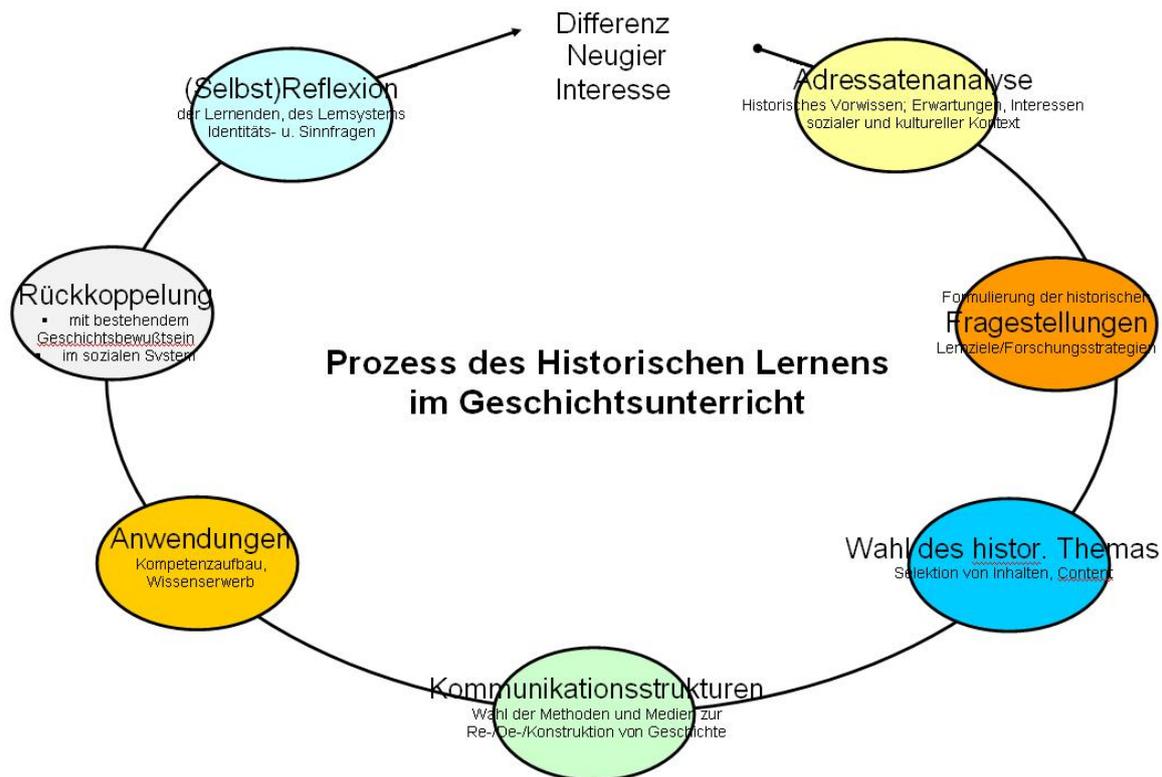


Aber wenn Sie diesen zweiten Schritt in unserer theoretischen Betrachtung akzeptieren, dann akzeptieren Sie auch die Vorstellung, dass man eine unterschiedliche Vorstellung von Geschichte bekommt, wenn man die Beziehung (die Art der Kommunikation) zwischen Lehrer/in und den Schüler/innen verändert.

### **4. Das Zirkuläre Modell der Didaktik**

Der Verweis auf die „Triangulierung“ der Kommunikation, wie sie durch das Didaktische Dreieck erfolgt, ist in unserer theoretischen Überlegung allerdings lediglich der erste Schritt auf dem Weg zu einer adäquaten Darstellung der Komplexität des Lernprozesses. In der fachdidaktischen Ausbildung arbeiten wir daher seit einiger Zeit an einem komplexeren Modell, das die Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens aus der Sicht des/r planenden und steuernden Lehrers/in in einem zirkulären Modell beschreibt. Dieses zirkuläre Modell nennt sieben Faktoren, die wechselseitig bestimmend Einfluss auf den Unterrichtsprozess nehmen:

- Die Adressatenanalyse
- Die Zielsetzung (en) der Akteure
- Das (historische) Thema (der Inhalt, Content)
- Die Kommunikationsstruktur /Arbeitsstruktur (Methoden und Medien)
- Die Überprüfungen und Anwendungen
- Die Rückkoppelung/ Feed back
- Die Selbstreferenz und die (Selbst-)Reflexion des Systems



Jeder dieser sieben Faktoren ist bedeutsam im Prozess des historischen Lernens. Wird einer verändert, verändert das auch die Wahrnehmung der anderen Faktoren.

Wenn ein/e Lehrer/in z.B. über die Sozialgeschichte der Kindheit unterrichtet, möchte er/sie vermutlich wissen, aus welchem sozialen Milieu und aus welchen Kulturkreisen die Schüler/innen der Klasse kommen. Danach wird er/sie die Lehrziele für die geplanten Unterrichtsstunden festlegen. Die Festlegung der Lehr-/Lernziele verschafft ihm/ihr wiederum mehr Selektionsmöglichkeit in Bezug auf die Inhalte. Die im Unterricht erarbeiteten Inhalte (bzw. Einsichten und Fertigkeiten) sollen unter den vorgegebenen Lehrzielen in einer bestimmten Kommunikationsstruktur erarbeitet werden (z.B. in einer Gruppenarbeit mit Quelleninterpretation oder in einer Befragung der Eltern/ Großeltern). Zur Festigung der erworbenen oder intendierten Kompetenzen wird der/die Lehrer/in praktische Übungen einbauen, später wird er/sie das Gelernte in verschiedensten Formen überprüfen. Damit der/die Lehrer /in weiß, ob die inhaltliche Planung mit der sozialen Dynamik der Klasse kohärent ist, braucht er/sie Formen der Rückkoppelung, unzählige Fragen zum Verständnis des Lehrinhaltes, neue Interventionsformen (ein Brainstorming, einen Stummen Dialog, eine Diskussion, ein Rollenspiel). Während er/sie den Lernprozess begleitet, wird er/sie danach trachten, nicht selbst in der Dynamik des Lernprozesses aufzugehen, nicht soweit mitzuagieren, dass er/sie den Schüler/innen Raum für eigene Fragen und Erkenntnisse nimmt, dass er/sie selbst die unbeantworteten Fragen an die Kindheit zu inszenieren /oder zu befragen beginnt und die Schüler/innen zu Handlangern seiner/ihrer (eigenen, eventuell in seiner/ihrer Kindheit gelagerten Forschungs-) Interessen macht. Er/Sie bedarf daher der (Selbst-) Reflexion, um wieder Distanz - und damit Entscheidungsfähigkeit - zur unvermeidlichen Involvierung in die Dynamik der Lerngruppe zu bekommen. Der gesamte Lernprozess ist bezogen auf die (teil unbewussten) sinnstiftenden Operationen des Systems, die Selbstreferenz, welche manchmal auch als „Eigensinn“ der Lerngruppe bezeichnet wird.

Dieser Prozess ist nicht nur aus der Sicht des/der planenden Lehrers/in zu sehen, er kann genauso gut aus der Sicht des/der Schüler(in, die sich am Geschichtsunterricht beteiligt, gesehen werden. Auch ein/e Schüler/in überlegt, an wen er/sie seine/ihre Rede richtet (Adressatenanalyse) und wie (Methoden, Medien) er/sie sagt, was (Thema, Inhalt) er/sie sagen will, er/sie wird seine/ihre Fragen

oder seine/ihre Aussagen so wählen, dass sie für ihn/sie Sinn ergeben, z.B. sein/ihr Interesse, seine/ihre Neugier stillen (Zielsetzung) und er/sie wird seine Aussagen reflektieren (Reflexion) entsprechend der Reaktionen (Rückkopplung, Feed back), welche er/sie vom/von der Lehrer/in und von seinen/ihren Mitschüler/innen bekommt. Auch er/sie wird, was er/sie gerade aus der Kommunikation erfahren /“gelernt“ hat, in der weiteren Diskussion anwenden und überprüfen (Anwendung), um so das vermeintlich Verstandene in Bezug zur vorhandenen Expertise der übrigen Anwesenden (in unserem Fall des historischen Wissens seines/r Lehrers/in und seiner/ihrer Mitschüler/innen) einordnen zu können.

Der Prozess des Lernens über Geschichte im Unterricht ist also keineswegs auf Auswendiglernen und Pauken aufgebaut, er besteht vielmehr in einem beständigen Weiterentwickeln des schon in der Gruppe vorhandenen und besprochenen Wissens über Geschichte. In dieses System der Wissensorganisation interveniert der/die Lehrer/in, wenn er/sie ein neues Thema der Geschichte einführt.

Auf Basis dieser Überlegungen können wir einige Grundannahmen der prozessorientierter Geschichtsdidaktik zusammenfassen:

## **5. Kommunikationstheoretische und systemische Aspekte in der Theorie der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik**

In einer ihrer Grundannahmen geht die prozessorientierte Geschichtsdidaktik von den ‚pragmatischen Axiomen‘ der Kommunikation aus, wie sie von Watzlawick, Beavin und Jackson<sup>25</sup> beschrieben wurden. Sie berücksichtigt allerdings einige Erweiterungen, die seither zu dieser Theorie publiziert wurden, beispielsweise den Gedanken der multidimensionalen Struktur der Kommunikation, wie sie Mara Selvini-Palazzoli u.a.<sup>26</sup> beschrieben haben. Das erste Axiom heißt: „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ Das zweite Axiom lautet: „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.“

Diese beiden Axiome sind für die Unterrichtssituation in vieler Hinsicht relevant: Das erste verweist unter anderem auf die Tatsache, dass auch die unbesprochenen Verhaltensformen im Unterricht als ein Faktor der Kommunikation eine Rolle spielen. Das zweite, die Determinierung des Inhaltsaspekts durch den Beziehungsaspekt, verweist darauf, dass die emotionale Beziehung zwischen den Akteur/innen die Arbeit am Inhalt nachhaltig irritieren kann.

Niklas Luhmann hat die hier angesprochenen Inhalts- und Beziehungsaspekte später in seiner Kommunikationstheorie (Theorie der sozialen Systeme 1984:112ff.) als „Sachdimension“ und als „Sozialdimension“ bezeichnet. Ihnen stellt er als drittes die „Zeitdimension“ zur Seite. Eine ähnliche Kommunikationstheorie hat auch die Mailänder Gruppe um Selvini-Palazzoli entwickelt:

In ihrem Kommentar zu Watzlawick ergänzten Selvini-Palazzoli u.a., dass in einer konkreten Kommunikationssituation nicht nur die zwei oder drei Personen involviert sind, die offensichtlich sprechen, sondern auch diejenigen Personen, auf die sich die Sprecher bzw. die gerade Zuhörenden als Bezugspersonen /Referenzen beziehen. Selvini-Palazzoli u.a. bezeichnen dieses Phänomen als ein „Spiel unter N Personen“, das die Kommunikationspartner zu einer bestimmten Zeit t aufführen.<sup>27</sup> Sie schlagen daher vor, dem Kommunikationsmodell von Watzlawick zwei weitere Aspekte hinzuzufügen, den Aspekt der Territorialität, der alle Kommunikationspartner/innen miteinschließt, die – bewusst oder unbewusst – in die gerade stattfindende Kommunikation involviert sind, und den Aspekt der „Temporalität“, der die Intervalle der Interventionen während einer Kommunikation sowie die zeitlichen Implikationen, die in einer inhaltlichen Kommunikation in Betracht gezogen werden (Kurz-, Mittel-, Langzeitperspektiven des in Diskussion befindlichen Inhalts) berücksichtigt. Das so entstehende komplexe System bezeichnen sie als erweitertes Kommunikationssystem.

<sup>25</sup>Watzlawick, Paul, Beavin Janet H. and Jackson Don D. (1967) Pragmatics of Human Communication, S. 53.

<sup>26</sup>Selvini-Palazzoli, Mara et al. (1981) Das Konzept der organisierten Komplexität, S.272.

<sup>27</sup> ebenda, S. 269

Wenn ein/e Geschichtslehrer/in beispielsweise über den Wandel von Familienstrukturen spricht, bezieht er/sie sich nicht nur auf die Schüler/innen in der Klasse, er/sie steht auch in Beziehung zu der Gruppe von Sozialhistoriker/innen, von denen er/sie ausgebildet wurde, den Autor/inn/en der Geschichtsbücher, die er/sie gelesen hat, um diese Geschichtsstunden vorzubereiten, zu den Zielen, die er/sie sich für diese Stunde vorgenommen hat etc. (Dabei haben wir noch gar nicht seine/ihre aktuelle oder frühere eigene Familiensituation in Betracht gezogen, die ihn/sie beschäftigen mag). Die Schüler/innen unterdessen, die seinen/ihren Erzählungen zuhören, werden dieselben in Bezug setzen zu den Erzählungen der Eltern und Großeltern, der Onkeln, Nachbarn usw. aber auch in Bezug zu historischen Informationen, die sie von anderen Lehrer/innen, von TV, Radio, Filmen, Internet, Büchern oder ihren Freund/innen erhalten haben.

Die Kommunikation über ein konkretes Geschichtsthema, z.B. „Sozialgeschichte der Familie“, während einer Unterrichtsstunde ist also eingebunden in ein dichtes *assoziatives Geflecht* von Bildern, Symbolen und vorwissenschaftlicher sowie manchmal auch wissenschaftlicher historischer Information.

Dieses assoziative Geflecht zum jeweiligen Thema gilt es im Unterricht zu heben und nutzbar zu machen, wenn wir, z.B. über die „Sozialgeschichte der Familie“, unterrichten. Wenn wir neue Begriffe einführen, dann ist es sinnvoll, sich der Assoziationen zu versichern, welche die Schüler/innen in Nähe des neuen Begriffs ansiedeln, z.B. durch einen stummen Dialog. So können wir tatsächlich mehr Gewissheit erreichen, dass wir den Schüler/innen Zugang zur historischen Information so verschaffen, dass die von uns geplante Information nicht unmittelbar in diesem assoziativen Geflecht verloren geht.

Die Kommentare von Selvini-Palazzoli u.a. beabsichtigen, eine Kommunikationstheorie zu entwickeln, die der Komplexität einer konkreten Gesprächssituation Rechnung trägt. Damit haben sie uns als Historiker/innen insofern sehr geholfen, als sie das Modell auch für die zeitliche Perspektive geöffnet haben.

Wo sie aber relativ unbestimmt bleiben ist dort, wo es um die Systemgrenzen geht. Das hat seine Berechtigung für die therapeutische Situation, für die sie dieses Modell entwickelt haben, ist aber für den Geschichtsunterricht zu weit gefasst. Wir ziehen daher das Modell der Selbstreferenz vor und betrachten die Unterrichtssituation als ein soziales/ kommunikatives System mit eigener Struktur und Dynamik. Der Vorteil dieses theoretischen Zugangs ist auch, dass wir mit dieser Unterscheidung eine klare Grenze zwischen ‚System‘ und ‚Umwelt des Systems‘ einziehen können: Immer dort, wo während des von der Institution vorgegebenen zeitlichen Rahmens zwischen den Lehrer/innen und den Schüler/innen über Fragen der Geschichte, der Geschichtlichkeit, des Umgangs mit und über die Vergangenheit gesprochen wird, findet Geschichtsunterricht statt.

Geschichtsunterricht wird damit als eine besondere Form der Kommunikation definiert, die zwischen einem/r Geschichtslehrer/in und einer Gruppe von Schüler/innen zu einem je konkreten Zeitpunkt und an einem konkreten Ort stattfindet. Mit dem Begriff der Selbstreferenz wird unterstrichen, dass jedes konkrete System dieser Art die Tendenz hat, in einer für sie typischen Form „Sinn“ zu produzieren, der in unserem Fall um die Themen bzw. Paradigmen der Geschichte (Macht, Herrschaft, Kultur, sozialer Konflikt etc.) zentriert ist.

Der Aufbau der geschichtlichen Welt hat mit dem Geschichtsunterricht also einen konkreten Platz, den es bewusst zu gestalten und verantwortlich zu betreuen gilt.

Es scheint nach dem bisher Gesagten naheliegend, dass die soziale Dynamik die während der Unterrichtssituation abläuft, als Teil des Lernprozesses gesehen werden muss. Der/die Geschichtslehrer/in, kann unter dieser Annahme nur erfolgreich sein, wenn er/sie nicht nur die (kognitive) Aufnahme des historischen Inhalts durch die Schüler/innen im Auge behält, sondern auch die emotionalen Reaktionen bzw. die soziale Dynamik der Lerngruppe in Betracht zieht.

Bezogen auf die *Geschichtsdidaktik* bedeutet diese Einsicht: Die Lernebene muss im Prozess des historischen Lernens stets als eigenständige soziale Struktur gesehen und (mit-) verwaltet werden. Nur wenn die Lernorganisation selbst dynamisch gesteuert wird, kann ein Lernprozess gelingen, welcher

den Schüler/innen Einsicht in den historischen Prozess geben will. Die Absicht, Einsicht in historische Prozesse zu ermöglichen, schließt in diesem Zusammenhang mit ein, dass der/die Geschichtslehrer/in fähig ist, dem Verständnis der Schüler/innen die zentralen Konflikte näher zu bringen, welche für eine bestimmte historische Situation als bestimmend angesehen werden.

Studierende in der fachdidaktischen Ausbildung berichten häufig, dass der Großteil der Geschichtsstunden, die sie erlebt und erlitten haben, deshalb so langweilig wirkten, weil immer die gleichen Erklärungsmodelle für historische Prozesse angeboten wurden und dadurch die konkreten Interessenskonflikte in den jeweiligen historischen Situationen verschleiert blieben. Dies bedeutet aber auch, dass diese konkreten historischen Konflikte von den Schulbuchautor/innen, den Produzent/innen der Unterrichtsmaterialien und/ oder der Lehrenden selbst, verschleiert wurden<sup>28</sup>.

Die Herausarbeitung solcher Interessenskonflikte verlangt seitens des/der Lehrenden zum einen jene fachliche Kompetenz, wie sie für die multiperspektivische Betrachtung eines historischen Konflikts Voraussetzung ist, zum andern eine ausgeprägte kommunikative Kompetenz zur differenzierten Rollengestaltung in der Unterrichtssituation sowie die damit verbundene selbstreflexive Kompetenz. Die Selbstreflexion ist in der konkreten Lehrsituation neben der Beobachtung das zentrale Instrument des Lehrenden zur Wahrnehmung der sozialen Dynamik einer Lerngruppe. Mit der Selbstreflexion eng verknüpft ist eine Kompetenz, die in der Psychoanalyse und in den von ihr abgeleiteten Konzepten der Sozialpsychologie als *Reflexion der Gegenübertragung* bekannt sind:

Georges Devereux (1967) beschrieb die Gegenübertragung als das zentrale Datum der qualitativen Sozialforschung. In diesem Sinne wäre es für die Lehrenden in einer konkreten Konfliktsituation des Unterrichts erstrebenswert, die eigenen Gegenübertragungsreaktionen als eine 'soziale Resonanz' der Lerngruppe interpretieren zu lernen: eine Resonanz, welche in ihrer Dynamik Bezugspunkte zu dem gerade bearbeiteten Themenkomplex aufweist. Der/Die Lehrende sollte demnach fähig sein, sich aus der emotionalen Verstricktheit in die Dynamik der Lerngruppe so weit herauszunehmen, dass er/sie die eigene Betroffenheit in Bezug zum Lernprozess und zu den bearbeiteten Inhalten reflektieren kann. Die aus der (Selbst-)Reflexion gewonnene Einsicht in die eigene Konfliktodynamik sollte er/sie, allerdings ohne eigene Anteile vorschnell zu rationalisieren, mit der strukturellen Dynamik der Lerngruppe in Beziehung setzen (können) und unter einem sinnhaften Aspekt, der mit dem bearbeiteten Thema im Unterricht zusammenhängt, interpretieren (z.B. Konflikte in der Lerngruppe als Spiegelbild einer gerade bearbeiteten historischen Konfliktsituation). - Die hohe Kunst dieser Intervention besteht darin, weder sich selbst noch den Gruppenprozess zum Gegenstand der Diskussion zu machen, sondern die Dynamik der Lerngruppe gleich zum aktuellen Thema in Bezug zu setzen.

Diese Erkenntnis wurde bisher noch relativ wenig für die fachliche Ausbildung der Historiker/innen an den Universitäten bzw. für den Geschichtsunterricht in den Schulen nutzbar gemacht.

Für die Sozialgeschichte im besonderen gilt: Wenn eine der zentralen Einsichten dieses Faches ist, dass soziale Strukturen sich verändern und veränderbar sind, dann muss auch das Lernfeld selbst, als eine eigenständige gesellschaftliche Struktur, so verwaltet werden, dass es (für alle Beteiligten) veränderbar bleibt. Den historischen Wandel an einem bestimmten Thema sichtbar zu machen kann nur dann vollständig gelingen, wenn parallel zur inhaltlichen Erarbeitung in der jeweiligen Lehrveranstaltung die sozialen Prozesse (zwischen Lehrenden und Student/innen, zwischen Student/innen und Student/innen ...) wahrgenommen, in Bezug zum jeweiligen Thema reflektiert und in den weiteren Lernprozess wieder integriert werden.

Jedes Miss-Verstehen auf der 'sozialen (Beziehungs-) Ebene' der Lehrveranstaltung bewirkt auch eine Blockade der Einsicht auf der 'inhaltlichen Ebene'. Umgekehrt darf gelten: Jedes Nicht-Verstehen

---

<sup>28</sup> Man denke nur an die nach wie vor extrem personalisierende Darstellung des Nationalsozialismus in den Geschichtslehrbüchern, die dem angeblichen Dämon Hitler tendenziell die Alleinverantwortung für die Eskalation der Gewalt, den Krieg und die Massenvernichtungen zuschiebt, während beispielsweise den strukturellen Auswirkungen der Hochindustrialisierung, den Nachwirkung imperialistischer Politik in der Weltwirtschaftskrise, der Unterstützung der NSDAP durch die deutsche Großindustrie und die Grossbanken sowie ihrer Rolle als Teil der Kriegsmaschinerie keinerlei verantwortlichen Rolle zugeordnet wird. - Ebenso wenig kommt in den Schulbüchern das Denunziantentum der großen und kleinen Profiteure unter der NS-Herrschaft zur Sprache oder, um eine andere Dimension der Tabuisierung zu nennen, die Verbrechen der Wehrmacht an und hinter der Front.

(einer ansonst plausiblen These) auf der thematischen Ebene lässt vermuten, dass zwischen den am Lerngeschehen beteiligten Personen (latente) soziale Konflikte bestehen, die nicht gelöst wurden.

## 6. Prozessorientierte Lernorganisation

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 historischen Lernens stehen im Mittelpunkt prozessorientierter Lernorganisation. Das soziale System des Geschichtsunterrichts, 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 geschichtsdidaktischen Reflexion.

Wenn Lernen als ein sozialer Prozess verstanden wird, dann muss auch historisches 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 Geschichtsunterrichts berücksichtigt werden müssen. Prozessorientierte Lernorganisation ist nicht an eine bestimmte Lernmethode gebunden, sondern versucht, historisches 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 der Schulklasse wird ein zentraler Faktor der Lernorganisation, die Fähigkeit zur Selbstorganisation in einem Arbeitsprozess wird ein wichtiges Moment der Beobachtung und der Steuerung. Man könnte auch sagen: Das Geschichtsbewusstsein wird zu einem Gegenstand der Kommunikationskultur einer Schulklasse, was auch heißt: Es wird zu einem Gegenstand der Strukturierungen, Ordnungsstrategien und Wahrnehmungsformen, mit denen vergangene Lebensformen im Geschichtsunterricht<sup>29</sup> dieser Schulklasse besprochen, beforscht, analysiert und interpretiert werden (können).

In der Verknüpfung der vorhandenen Kompetenzen und in der assoziativen Verdichtung der vorhandenen Informationen über Geschichte liegt der Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für prozessorientierte Lernformen im Geschichtsunterricht. Der Arbeitsprozess wird so strukturiert, dass das in der Lerngruppe vorhandene historische Wissen und die vorhandenen historischen Kompetenzen entsprechend den Zielvorgaben und/ oder Fragestellungen möglichst sinnvoll zum Tragen kommen. Damit ist der Komplexitätsgrad angedeutet, auf den prozessorientierte Geschichtsdidaktik abzielt: Sie thematisiert die sinnstiftenden Funktionen eines Lernsystems in ihrer historischen Dimension, also in Bezug auf ihr Gewordensein und ihre Veränderbarkeit. Überall dort, wo während eines solchen Lernprozesses Einsicht in die eigene Geschichte gelingt und - darauf bezogen - eine Verbindung mit Erkenntnissen der 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).

Wenn Schüler/innen entdecken, dass sie selbst „von der Geschichte betroffen sind“ und Fragen an die Geschichte zu stellen beginnen, kann eine Prozessorganisation hilfreich sein. Thematisch können Fragen der politischen Geschichte, z.B. ein tagespolitisch relevantes Thema, eine aktuelle politische Krise, ebenso Ausgangspunkt einer Prozessorganisation sein, wie Fragen der Lokalgeschichte, der Alltagsgeschichte, der Sozial- und Kulturgeschichte oder auch der Wirtschaftsgeschichte: die Einführung einer neuen Währung, die aktuelle Börsenflaute, das Taschengeld kann Anlass für ein solches Projekt sein.

Prozessorientierte Geschichtsdidaktik baut auf Elementen des schüler/innenzentrierten Unterrichts auf; sie kann die ganze bekannte Palette von interaktiven Lernmethoden nutzen. Konzepte des Offenen Lernens<sup>30</sup>, Stationenunterricht, eigenverantwortliches Lernen usw. sind in jeder Prozessorganisation einsetzbar. Projektorientierte und produktbezogene Arbeitsformen sind für prozessorientiertes Lernen günstig, aber nicht zwingend vorgeschrieben. Der Unterschied zu den genannten Modellen

---

<sup>29</sup> Aber möglichst auch in anderen Schulfächern, z.B. in fachübergreifenden Projekten mit Geographie, Deutsch, Religion, Fremdsprachen, Musik, Bildnerischer Erziehung, Mathematik u.a.

<sup>30</sup>Strotzka, Heinz & Windischbauer, Elfriede (1999) Offenes Lernen im Geschichtsunterricht.

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 der/die Lehrer/in daher nach der jeweils optimalen Lernform, in welcher mit diesem sozialen System historisches Lernen stattfinden kann.

Prozessorientierte Geschichtsdidaktik erlaubt den Schüler/innen eine intensive Beteiligung am Geschichtsunterricht, 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 Prozess der Produktion von Geschichte involviert und werden dabei selbst zu (Teil-) Verantwortlichen für die historischen Inhalte, die im Geschichtsunterricht besprochen, geschrieben, diskutiert werden. Diese Einbindung der Schüler/innen soll auch ihre Neugierde für jene Teile der Vergangenheit wecken, welche noch nicht erforscht, beschrieben, 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. Dem/der Lehrer/in bleibt jedoch die Verantwortung für die Gesamtkoordination des Lernprozesses.

Die Schüler/innen werden in einem derartigen Lernprozess also angeregt, selbst in der Vergangenheit weiterzuforschen. Forschendes Lernen wird ein häufiges Element dieses Geschichtsunterrichts sein, im gelungenen Fall nehmen die Schüler/innen dabei selbst an einem (kleinen) historischen Forschungsprozess teil (vgl. den Beitrag zum Forschenden Lernen). Der/die Lehrer/in ist – stärker noch als bei teamorientierten Lernformen – Koordinator, Manager und Berater dieses Lernprozesses. 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“ und Bodo von Borries als „lebensweltliches Geschichtsbewusstsein“ bezeichnen.<sup>31</sup>

Prozess- und produktorientiertes Arbeiten erzeugen einen *höheren Komplexitätsgrad*, als ein einfacher Vortrag. Dementsprechend können mit diesen Arbeitsformen im Gegensatz zu einer hierarchischen oder einer schülerorientierten Lernform auch soziale, kommunikative und teamorientierte Handlungskompetenzen eingeübt werden. Es ist allerdings sinnvoll, zwischen ‚Projektarbeit‘ im engeren Sinn und längeren Prozessphasen zu unterscheiden. - Die *zeitliche Komplexität* reicht von einer „normalen Projektlänge“ (2-3 Tage; 2-6 Wochen) bis zu einem Halbjahres- oder Jahresplan. - Die *organisatorische Komplexität* reicht von Partner-, Gruppen- und Projektorganisation bis hin zu einer produktorientierten Arbeitsweise. Bei letzterer wird das Projekt mit dem Ziel durchgeführt, die Ergebnisse des Lernprozesses in Form eines ‚Produktes‘ zusammenzuführen, z.B. in einer Ausstellung, einer Studienreise, die vorbereitet, durchgeführt und dokumentiert wird<sup>32</sup>, einer Zeitung, eines Videofilms, einer CD, einer Website oder eines szenischen Produkts.<sup>33</sup> Auch Schulpartnerschaften können in prozessorientierten Lernformen verknüpft werden.<sup>34</sup>

*Konflikte* sind bei prozessorientierten Lernformen nicht ausgeschlossen, sie werden im Gegenteil als konstitutiver Bestandteil eines Lernprozesses betrachtet, und sollen im Verlauf des Arbeitsprozesses verantwortungsvoll betreut werden, mit dem Ziel, sie nach Möglichkeit themenbezogen aufzulösen. Das Interesse des/der Geschichtslehrers/in muss es sein, die während eines Diskussions- bzw. Arbeitsprozesses auftauchenden Konflikte möglichst themenbezogen zu integrieren, und, soweit möglich, für den Lernprozess zu nutzen (z.B. in sinnstiftender verallgemeinerbarer Bearbeitung oder, soweit sie auf einer Meta-Ebene reflektiert werden müssen, in möglichst konstruktiver, die Selbstreflexion stärkender Atmosphäre). Noch stärker als bei der teamorientierten Lernform geht es bei der prozessorientierten Organisation darum, einen auftauchenden Konflikt auf der thematischen Ebene als Ausdruck des Nicht-Verstehens zu begreifen. Es muss daher im Interesse des/der Geschichtslehrers/in liegen, die Spannungen auf das Thema zu beziehen und einer plausiblen und sinn-stiftenden Interpretation zuzuführen. Dies kann unter Umständen auch heißen, die Antwort auf einen späteren Zeitpunkt zu vertagen und/ oder ein neues Projekt zu initiieren.

<sup>31</sup>Rüsen, Jörn (1994) Historisches Lernen, S. 89; Borries, Bodo von (1990a) Geschichtsbewusstsein als Identitätsgewinn?, S. 121.

<sup>32</sup>Lux, Franz (1988) Berlin : Berlin. Bericht über die „schulbezogene Veranstaltung Berlinreise“, in: Beiträge zur Fachdidaktik 4/88, S. 1-8.

<sup>33</sup> vgl. dazu die Projektberichte in den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde“/ „Beiträgen zur Fachdidaktik“ bzw. in der Nachfolgezeitschrift „Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung“.

<sup>34</sup> Edel, Klaus (1993) „Local History“. Ein Projekt zur europäischen Verständigung, in: Beiträge zur Fachdidaktik 2/93, S. 1-4.

## Beispiele:

1) Mit einer 6. Klasse AHS wurde ein fachübergreifendes Projekt zur Sozialgeschichte von Hausarbeit, Wohnen und Freizeit durchgeführt.<sup>35</sup> Am Projekt beteiligt waren die Schulfächer Geschichte und Sozialkunde, Geographie und Wirtschaftskunde sowie Deutsch. Auf Basis von oral history Interviews, welche die Schüler/innen selbstständig durchführten, wurden deren Großeltern und Eltern auf ihre Kindheitserfahrungen befragt: Die Schüler/innen machten sich zunächst mit den Grundlagen der Sozialgeschichte von Hausarbeit, Wohnen und Freizeit im 20. Jahrhundert vertraut, entwickelten dann zu diesen Themenbereichen Fragenkataloge, lernten Interviews zu führen und machten dann zu zweit selbstständig die Interviews. Diese Interviews mit den Eltern und Großeltern wurden anschließend in der Klasse exemplarisch analysiert. Auf Basis dieser Analysen schrieben die Schüler/innen dann ihre individuellen Reflexionen über ihre Interviewerfahrungen nieder, werteten die Interviews in einem weiteren Arbeitsschritt thematisch aus und präsentierten die Ergebnisse schließlich im Klassenplenum. Nach ausführlicher Diskussion wurden die Ergebnisse für eine Ausstellung in der Schulhalle aufbereitet und mit den Eltern und Großeltern bei einem Klassenabend diskutiert.

In historischer Perspektive eigneten sich die Schüler/innen während dieses Arbeitsprozesses nicht nur fundiertes Wissen zur Sozialgeschichte von Haushalt, Wohnen und Freizeit im 20. Jh. an, sie lernten darüber hinaus, dieses Wissen auch auf ihre eigene Familiengeschichte anzuwenden. Außerdem konnten sie sich eine Reihe neuer Fertigkeiten aneignen: Sie lernten qualitative Interviews zu führen, auszuwerten, und ihre Ergebnisse in verschiedenen Präsentationsformen, bis hin zur Ausstellung, zu vermitteln.

Die Arbeitsorganisation wechselte in diesem sechswöchigen Projekt je nach Komplexität der Aufgabenstellung: Es wurde in Partner-, Gruppen- und Plenumsorganisation gearbeitet. Das Plenum beispielsweise war als Sozialstruktur das Forum für neue Information, für die Gesamtkoordination, für die (Gruppen-) Präsentationen sowie für verallgemeinernde und zusammenführende Diskussionen. Gruppen waren wichtig für themenorientierte Aufgabenstellungen, wie die Analyse von historischen Quellen, die Ausarbeitung der Fragenkataloge, die Systematisierung von Forschungsergebnissen aus den Interviews oder für die Erstellung der Plakate zur Ausstellung. Partnerarbeit war wichtig für kleinere Aufgaben zwischendurch sowie für die emotional sehr wichtige Unterstützung während der Interviews.

Die Kommunikationsstruktur wurde jeweils passend zum Komplexitätsgrad der Aufgabenstellung gewählt. Darüber hinaus, wurde während dieses Arbeitsprozesses Bedacht genommen, auch die Reflexion des gesamten Lernsystems zu fördern und zu erhalten. Die Schüler/innen hatten während dieser sechs Wochen verschiedene Gelegenheiten, ihre Arbeit entweder in schriftlicher Einzelarbeit, in Kleingruppen, oder in der plenaren Großgruppe zu reflektieren. Aber auch die Lehrer/innen besprachen ihre Planung und Reflexion im Team, sie tauschten ihre Sichtweisen aus und stärkten einander durch kollegiale Beratung und Supervision.

2) Ein anderes Projekt, das sich mit Sozial- und Alltagsgeschichte von Kindheit, Familie und Schule beschäftigte, wurde mit einer 4. Klasse Volksschule durchgeführt und hatte eine beeindruckende Ausstellung in der Aula dieser Schule zum Ergebnis. Die Schüler/innen sammelten nicht nur Information, sondern auch Originalgegenstände, bis hin zu Teilen eines alten Klassenzimmers, und arrangierten die Objekte mit Unterstützung ihrer Klassenlehrer/innen in einer großen Schulausstellung, durch die sie auch selbst die Führung machten. *Christine Bienert* hat dieses Projekt geleitet und in Nr. 2/90 der Beiträge zur Fachdidaktik<sup>36</sup> beschrieben.

Im Vergleich mit einfacheren Formen der Lernorganisation ermöglicht prozessorientiertes Lernen auch eine größere Nachhaltigkeit. Noch Monate nach Ende des Projektes fanden Schüler/innen manchmal spontan Bezüge zwischen den Erfahrungen aus den Interviews oder aus der Projektarbeit und dem gerade diskutierten historischen Stoff. Lernpsychologische Studien gehen davon aus, dass die Schüler/innen zwischen 60% und 70% der Information, welche sie selbst erarbeiten, über einen längeren Zeitraum als aktive Kompetenz behalten.

---

<sup>35</sup> Ecker, Alois (1984) Forschendes Lernen. Zur Didaktik der oral history in Schule und Erwachsenenbildung, in: Ehalt, Hubert Ch. (Hrsg.) Geschichte von unten. Fragestellungen, Methoden und Projekte einer Geschichte des Alltags, Böhlau, Wien, Köln, Graz, S. 305-338.

<sup>36</sup> Bienert, Christine (1990) Strukturgeschichte in der Volksschule. Ein Projektbericht, in: Beiträge zur Fachdidaktik 2/90, S. 1-16.

3) Prozessorientierte Lernorganisation eignet sich nicht nur für alltagsgeschichtliche Themen. Auch Themen der politischen Geschichte, insbesondere der Zeitgeschichte, sind mit prozessorientierten Lernformen erschließbar und können für die Schüler/innen in ihren aktuellen Verflechtungen oft hautnah erfahrbar werden: In den Beiträgen zur Fachdidaktik 3/87 und 2/88 berichteten *John Morrissey, Karin Eichberger, Andreas Freisinger, Monika Halbritter, Christian Rauscher*<sup>37</sup> über ein „Oral History Projekt, bei welchem die NS-Herrschaft aus lokalgeschichtlicher Perspektive erforscht wurde. Ein heute beliebtes Ausflugsziel in der Nähe von Wien wurde im Zuge lokalgeschichtlicher Forschung auf seine Vergangenheit befohrt, Zeitzeugen wurden mit oral history Interviews befragt, die lokalen Archive nach historischen Dokumenten durchforstet. Wie die Schüler/innen einer 6. Klasse AHS herausfanden, wurde das ehemalige Gipswerk in der Seegrotte in den Jahren 1944 und 1945 als KZ-Nebenlager und Flugzeugwerk benutzt, was die Schüler/innen zunächst in einer schulinternen Dokumentation festhielten. Die Erfahrungen aus dieser Zeit wurden von Teilen der dort ansässigen Bevölkerung wie von Gemeindeverantwortlichen bis zu dem Zeitpunkt, da die Schüler/innen mit ihren Recherchen begannen, weitgehend tabuisiert. Obwohl die Geschäftsführung der Seegrotte die Anbringung einer Gedenktafel zur Erinnerung an die KZ-Häftlinge und die Zwangsarbeiter/innen unterstützte, wurde die Anbringung dieser Tafel von mehreren Gemeindepolitikern zunächst heftig bekämpft. Erst nach einer intensiven öffentlichen Debatte konnte die Gedenktafel angebracht werden. Der Projektbericht liefert Beispiel, wie die Beforschung der eigenen Lokalgeschichte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit tabuisierten Aspekten der Vergangenheit werden kann. In der Diskussion mit lokalen Politikern und den Medien konnten die Schüler/innen verständlicherweise auch vielfältige politisch bildende Erfahrungen sammeln.

4) Auch multikulturelle Zugänge zur Geschichte können mit einer prozessorientierten Lernorganisation glaubhaft und für die Schüler/innen nachvollziehbar entwickelt werden. *Hildegard Pruckner* berichtete in den Beiträgen zur Fachdidaktik 3/88 und 1/89 über zwei derartige Projekte<sup>38</sup>. In einem mehrwöchigen Projekt arbeiteten türkische, jugoslawische und österreichische Schüler/innen in einer 3. Klasse Hauptschule zum Thema „Mehrheiten – Minderheiten“ aktuelle nationale und rassistische Vorurteile auf und verglichen ihre eigenen Erfahrungen sowie jene von Gastarbeiter/innen in Österreich mit der Situation im multikulturellen Wien um 1900<sup>39</sup>. Die Aktualität der Fragestellung wurde durch die Tatsache unterstrichen, dass an dieser Schule zum Zeitpunkt des Projektes mehr als 70% Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache waren. – Am zweiten Projekt war ein großer Teil der Schule beteiligt, um anlässlich des Gedenkjahres 1988 die Diskriminierung von Juden und Minderheiten durch das nationalsozialistische Regime im Wien 1938 und in den darauf folgenden Jahren des Holocaust zu bearbeiten. Auch in diesem Fall wurde der aktuelle Bezug zur Erfahrungswelt von ausländischen Kindern zum Ausgangspunkt genommen, um über Vorurteile und Diskriminierung heute nachzudenken und wünschenswerte alternative Umgangsformen zu entwickeln.

Eine umfangreiche historische Bearbeitung der Themenbereiche „Migration – Migrant/innen – Minderheiten“ im Schulunterricht schildert *Klaus Edel* in den Beiträgen zur Fachdidaktik 2/95. Hintergrund für dieses Engagement waren „die spürbare Zunahme rechtsextremistischer Tendenzen und die latente, wenn auch oft nur unterschwellig vorhandene Ablehnung von Gastarbeitern und Einwanderern.“<sup>40</sup> Ausgehend von den Familiengeschichten der in einer 3. Klasse AHS arbeitenden Schüler/innen wurde zunächst herausgearbeitet, dass nahezu jede/r Schüler/in Vorfahren hatte, die selbst einmal Migrant/innen waren. Diese historische Erkenntnis wurde zum Anlass genommen, die Situation von Migrant/innen und Gastarbeiter/innen exemplarisch am Beispiel der Schüler/innen des Haydn-Gymnasiums im 5. Wiener Bezirk aufzuzeigen. An diesem Projekt, das schließlich in einer Ausstellung im Bezirksmuseum und einer von der Bezirksverwaltung unterstützten Gedenkveranstaltung gipfelte, arbeiteten die Schüler/innen in einer nachfolgenden Projektphase gemeinsam mit einer 6. Klasse (Wahlpflicht GSk) weiter. Bedeutungsvoll an der Dynamik dieser

---

<sup>37</sup> Eichberger, Karin, Freisinger, Andreas, Halbritter, Monika, Morrissey, John & Rauscher Christian (1987 u. 1988) Oral History Projekt: Vergangenheitsbewältigung. Die Hinterbrühler Seegrotte 1944/45 als KZ-Nebenlager und Flugzeugwerk, in: Beiträge zur Fachdidaktik 3/87 und Beiträge zur Fachdidaktik 2/88.

<sup>38</sup> Pruckner, Hildegard (1988) 1938 – damals und heute, in: Beiträge zur Fachdidaktik 3/88; und Pruckner, Hildegard (1989) Schmelztiegel Wien – einst und jetzt, in: Beiträge zur Fachdidaktik 1/89.

<sup>39</sup> John, Michael & Lichtblau, Albert (1990) Schmelztiegel Wien - einst und jetzt. Zur Geschichte und Gegenwart von Zuwanderung und Minderheiten. Aufsätze, Quellen, Kommentare, Böhlau, Wien, Köln; dazu mit selbem Titel: Pruckner, Hildegard & Weisch, Waltraud, Hrsg. (1990) Didaktisches Beiheft.

<sup>40</sup> Edel, Klaus, Migranten und Minderheiten im Bezirk Margareten – eine Ausstellung, in: Beiträge zur Fachdidaktik 2/95, S. 1.

prozessorientierten Arbeit war nicht nur, dass sie eine Öffentlichkeit erreichte, die bald über die Schule hinauswuchs und vom ORF unterstützt wurde, sondern dass auch die Eltern in einer späteren Evaluierung betonten, dass dieses Projekt die Bereitschaft zur Beschäftigung mit der eigenen Familiengeschichte gestärkt hatte und diesbezügliche Kommunikation mit Eltern und Großeltern gefördert wurde.

### **Literatur**

Bergmann, Klaus, Fröhlich, Klaus, Kuhn, Annette, Rüsen, Jörn, Schneider, Gerhard, Hrsg. (1997) Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarbeitete Auflage, Seelze-Velber, Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Cohn, Ruth und Terfurth, Christina (1997) Lebendiges Lehren und lernen. TZI macht Schule, 3<sup>rd</sup> edition, Stuttgart: Klett-Cotta.

Devereux, Georges (1967) From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences, Paris, La Haye; dt: - (1973) Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt/M. 1984.

Ecker, Alois (1997) Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege in der Ausbildung für Geschichtslehrer/innen an der Universität Wien, in: Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte Hg.: Wiener Wege der Sozialgeschichte. Themen – Perspektiven – Vermittlungen., Wien, Köln, Weimar: Böhlau, S. 397-422.

Gautschi, Peter (2009) Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach: Wochenschau Vlg.

Hellmuth, Thomas (Hrsg.) (2009) Das selbstreflexive Ich. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Luhmann, Niklas, Schorr, Klaus Eberhard (1979) Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1984) Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Rohlfes, Joachim (1986) Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen.

Rüsen, Jörn (1994) Historisches Lernen, Grundlagen und Paradigmen, Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

Von Borries, Bodo (2008) Historisches Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe, Opladen & Farmington Hills: B. Budrich.

## **Alois Ecker**

### **Unterrichtsplanung**

Unterricht ist ein komplexes **soziales Geschehen**. Schulische und universitäre Lehre findet stets mit konkreten Personen statt. In der Mehrzahl der Fälle unterrichtet die Lehrerin bzw. der Lehrer eine Gruppe von Personen, nur selten Einzelpersonen.

Für eine/n Lehrende/n, welche/r eine Unterrichtsstunde plant, ist es daher sinnvoll, sich neben den fachlichen Aspekten ausreichend mit den sozial-kommunikativen Aspekten des geplanten Unterrichtsvorhabens zu beschäftigen.

#### **Bestimmung der Planungsfelder**

Am Beginn jeder Planung steht die Adressatenanalyse, die Bestimmung der Lehr- und Lernziele, die Wahl des Themas sowie die Selektion der für den Unterricht geeigneten Inhalte (Texte, Bilder, Quellen).

Mit der Adressatenanalyse verknüpft ist die Frage nach den institutionellen Rahmenbedingungen (Studien-, Lehrplan, Pflicht- oder Wahlfach; finanzielle Ressourcen), die Klärung des verfügbaren Zeitbudgets sowie die Wahl bzw. die Besichtigung der Räume, in denen der Unterricht stattfinden soll.

Sind diese Planungsfelder bestimmt, so müssen Sie als Lehrende/r entscheiden, welche Lernorganisation Sie geeignet halten, um mit der konkreten Zielgruppe die angestrebten Lehr-/Lernziele zu realisieren. Jede Lernform ist für bestimmte Funktionen im Unterrichtsaufbau besser oder schlechter geeignet. Grundinformation dazu finden Sie ebenfalls in den Planungsgrundlagen (Methoden, Medien).

Wollen Sie wissen, ob die Teilnehmer/innen dem geplanten Lernprozess folgen, so müssen Sie für ausreichende Rückkoppelung zwischen Informationsinput und Informationsverarbeitung sorgen. Die dazu passenden Rückkoppelungsschleifen sollten von Anfang an mitgeplant werden. Jeder Arbeits- bzw. Lernschritt soll durch ausreichende Anwendungen und Übungen gefestigt werden.

Gegebenenfalls ist die Aneignung des Lehrstoffs in Überprüfungen zu kontrollieren.

Sowohl Sie als Lehrende/r als auch die am Lernprozess beteiligten Adressat/innen brauchen für die Verarbeitung dieses komplexen sozialen Geschehens, das Unterricht immer darstellt, ausreichend Reflexion. Die jeweils geeigneten Reflexionsformen sollten ebenfalls mitgeplant werden.

#### **Zeitmanagement**

Zeit ist eine der zentralen Ressourcen für die Unterrichtsplanung. Die richtige Taktierung einer Arbeitseinheit entscheidet häufig über Erfolg oder Misserfolg einer Unterrichtssequenz. In der Planungsmatrix (<http://www.didactics.eu/index.php?id=1528>) ist die linke Spalte für Angaben zur Dauer der geplanten Lerneinheit reserviert. Für einzelne Unterrichtseinheiten werden Sie üblicherweise Minuten als Zeiteinheit wählen, bei Projekten, Semester- oder Jahresplanungen kann auch eine größere Zeiteinheit (Arbeitseinheiten à 45 Minuten; Wochen etc.) sinnvoll sein.

Die Dauer einer Arbeitsphase muss zur jeweiligen Zielsetzung, zum Umfang des Themas und zur gewählten Methoden, Medien und Rückkoppelungsformen passen. Fünfminütige Gruppenarbeiten zur Revolution 1848 sind ebenso unsinnig, wie Vorträge oder Impulsreferate, die - ohne Rückkoppelung mit der Lerngruppe - länger als zwanzig Minuten dauern.

Das zentrale Kriterium für das tatsächlich benötigte Zeitausmaß ist allerdings die Struktur der Lerngruppe selbst: Die vorhandenen Kompetenzen, Vorwissen oder Vorerfahrungen der Teilnehmer/innen sind Faktoren, die eine Lernphase wesentlich verkürzen oder verlängern können. Neuere didaktische Konzepte, insbesondere die konstruktivistische Didaktik (Reich 2002), raten deshalb von rigiden Zeitplänen ab und empfehlen durchwegs offenere, flexibel anwendbare Zeitpläne.

Entsprechende Varianten der Unterrichtsgestaltung sollten eingeplant werden: Zeitpuffer sind ebenso sinnvoll, wie mögliche zusätzliche inputs, die bei schnellerem Arbeitsfortgang eingesetzt werden können.

Zeit ist ein Faktor, der soziale Beziehungen strukturiert. Im Unterricht kommt ihr dementsprechend zentrale steuernde Funktion zu. Bei teamorientierter Lernorganisation und prozessorientierter Lernorganisation ist darauf besonders zu achten.

Für Lehrende ist auch die Dauer von Vor- und Nachbereitungszeiten mitzuplanen. Zeit für Teambesprechungen, Staffreflexion oder eigene Reflexionszeiten sollten bei einer realistischen Planung stets mitberücksichtigt werden.

### **Wahl der Lernorganisation**

Für jede Unterrichtsplanung bildet die Wahl der Lernorganisation eine zentrale Entscheidung. Mit dieser Wahl sind zahlreiche Konsequenzen verknüpft:

- Hierarchische Kommunikationsformen ermöglichen die systematische Präsentation kodifizierten Wissens.
- Teamorientierte Lernformen aktivieren die Teilnehmer/innen und ermöglichen dadurch vertiefende Lernprozesse auf analytischer, praxisorientierter oder erfahrungsorientierter Ebene.
- Prozessorientierte Lernformen schaffen Zugang zu kognitiven und affektiven Dimensionen der Wissensaneignung - und ermöglichen damit Einsicht in komplexe Wissenszusammenhänge sowie die Einübung jener Kompetenzen, die im Anwendungsbereich des gewählten Themas erforderlich sind.

In jedem Fall ist die Lernorganisation abzustimmen auf

- die jeweils konkrete Zielgruppe mit ihren zugrundeliegenden Interessen, ihren spezifischen Eigenheiten und Eigen-sinnigkeiten (Selbstreferenz),
- die vorhandenen fachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Teilnehmer/innen, und
- die je spezifischen Beziehungsdynamiken in der Lerngruppe.

### **Tipps für die Wahl der Lernorganisation**

Abstrakte Stundenbilder sind im Unterricht kaum sinnvoll einsetzbar. Den Grundannahmen des Zirkulären Modells entsprechend sollten die Fragen der Adressatenanalyse auf Thema und Zielsetzungen abgestimmt sein, die Wahl der Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und der Einbau von Rückkopplungsschleifen sollten in Hinblick auf die jeweils konkrete Lerngruppe erfolgen.

Es macht einen Unterschied, ob eine Unterrichtssequenz zur Sozialgeschichte der Familie für eine 3. Klasse AHS, für eine 4. Klasse HTL oder für ein fünftägiges Lehrerfortbildungsseminar geplant wird. Die Beziehungsdynamik einer Lerngruppe ist für die Planung insoweit relevant, als sie auf die Gestaltbarkeit des Lernprozesses einwirkt. Sie kann demzufolge bei der Erarbeitung eines Themas auch bewusst genutzt werden kann.

In der Planungsphase gilt es dafür zu klären,

- in welchen Kommunikationsformen bzw.
- mit welchen Arbeitsmethoden und Medien
- das gewählte Thema
- unter den vorformulierten Zielsetzungen
- mit dieser spezifischen Gruppe

erarbeitet werden kann. Dabei sollte auch bestimmt werden, ob die Zielgruppe Vorerfahrungen mit der gewählten Lernorganisation hat. Für die Methodenwahl im laufenden Arbeitsprozess ist die Gesprächsdynamik der Gruppe zu beachten.

### **Methodenwahl / Methodenwechsel**

Es gilt als Goldene Regel der Didaktik, spätestens nach 20 Minuten die Arbeitsmethode zu wechseln und eine neue Methode einzuleiten. Diese Regel ist tatsächlich durch vielfache Erfahrung gestützt, sollte allerdings nicht sklavisch eingehalten werden. Wie jede andere Regel der Didaktik stellt sie lediglich einen Erfahrungswert dar, der bei der konkreten Planung als Orientierung dient. Ein zweistündiges Rollenspiel kann durchaus passend sein, wenn es inhaltlich auf die Lerngruppe abgestimmt ist und im Arbeitsrhythmus passt.

Jeder Methodenwechsel ist auch ein Perspektivenwechsel. Das Thema wird neu "beleuchtet", andere Aspekte, neue Zugänge zum Thema werden sichtbar gemacht und damit für den Lernprozess erschlossen. Nicht nur die Schüler/innen, auch die Lehrenden bleiben dabei stets Lernende.

Ein Methodenwechsel beinhaltet zumeist auch einen Rollenwechsel: Die Schüler/innen steigen z.B. in die Rolle von Vortragenden ein (Gruppenpräsentation), die Lehrenden werden zu Zuhörern, Beratern, Organisatoren des nächsten Arbeitsschrittes usw. Die Flexibilität in der Rollengestaltung erhält auch die Lernbereitschaft aller Beteiligten (Lehrender und Lernender) und sollte daher schon in der Planungsarbeit mitbedacht werden.

Jeder bewusst gesetzte Methodenwechsel bedeutet eine Intervention ins soziale System der Lerngruppe. Wie das System genau reagiert, kann zunächst nicht mitgeplant werden. In der Planung können jedoch Rückkoppelungsschleifen vorgesehen werden, die es ermöglichen, die Reaktionen der Adressat/innen in den Lernprozess zu integrieren.

Transparenz ist bei jedem Methodenwechsel wichtig: Die Teilnehmer/innen brauchen Orientierung, sie wollen beispielsweise wissen, was als nächster Arbeitsschritt geplant ist. Methodenwechsel bedürfen daher einer klaren und eindeutigen Struktur – und in der Unterrichtssituation einer ebenso eindeutigen Ansage.

### **Tipps für die Wahl von Methoden**

- Es gibt **keine Methoden für alle Fälle**, sie sind nie im gleichen Maße für alle Situationen und Personen passend. Jede Kommunikationsform ist für bestimmte Unterrichtsziele funktional und für andere dysfunktional.
- Es gibt **keine methodischen Rezepte!** Methoden sollten weder ein Selbstzweck noch eine beliebige Zutat sein, denn zu ein und demselben Ziel führen verschiedenste Wege.
- Methoden unterliegen schnellen **Veränderungen**. Es gibt auch viele Mischformen aus klassischen Methoden und neuen, die ständig hinzukommen. Methodische Listen können daher nie vollständig sein.
- Bei der Wahl der Methoden sollte **Ausgewogenheit und Abwechslungsreichtum** im Vordergrund stehen. Auch die **Begründbarkeit** der Methodenwahl ist ein Qualitätsmerkmal.
- **Gestaltungsenergie und Kreativität** sind gute Voraussetzungen für die erfolgreiche Nutzung der gewählten Methoden.

### **Strukturell-funktionale Gesichtspunkte beim Aufbau einer Lerneinheit**

Jede Unterrichtseinheit sollte einen Einstieg, eine erklärende, differenzierende oder explorierende Arbeitsphase und eine Schlusssequenz aufweisen. Dazwischen können je nach verfügbarer Gesamtarbeitszeit weitere Elemente eingebaut werden, wobei die Gesamtkomposition einen attraktiven (Arbeits-) Rhythmus aufweisen sollte.

### *Einstieg(sphase)*

- Einführung in das Thema durch den Lehrenden
- Impulsreferate
- Entwicklung des Problemfeldes durch aktivierende Methoden wie Brainstorming, Stummen Dialog, individuelle Nachdenkphase

### *Vertiefende Arbeitsphase*

- Differenzierung der thematischen Betrachtung
- Bearbeitung von Aufgabenstellungen, z.B. in Gruppenarbeit(Textanalyse, Übungen)
- Präsentation von Ergebnissen (mit Moderation)
- Diskussion

### *Die Schlusssequenz*

- Zusammenfassung, Systematisierung
- Feed back, Evaluierung
- Ausblick (auf die nächste Vorlesung, das nächstes Arbeitsthema)

### **Thematische Gesichtspunkte beim Aufbau einer Lerneinheit**

Bei der Adressatenanalyse ist zu erheben, ob das Thema schon bekannt oder völlig neu ist. Dementsprechend können dann die Lehr-/Lernziele allgemeiner oder spezieller formuliert sowie der Aufbau des Themas mehr oder weniger differenziert gestaltet werden. Folgende allgemeinste Kriterien sollten thematisch in jedem Fall beim Aufbau der Lerneinheit Beachtung finden:

- Das **Thema** und die **Fragestellung**, die besprochen / bearbeitet wird, werden vorgestellt und in Bezug zu den Zielen der Veranstaltungen gebracht.
- Bei Einführung eines neues Themas erwartet jede Teilnehmergruppe eine **erste Orientierung**: ein Programm, eine Übersicht über die zu besprechenden Schwerpunkte.
- Es erhöht die Dynamik des Lernprozesses, wenn der anschließende **Einstieg in das Thema** mit einem Bezug zu den Teilnehmern (Vortrag), oder mit einer themenbezogenen Vorstellrunde (teilnehmerorientierter Zugang) beginnt.
- In der nachfolgenden **inhaltlichen Darstellung** sollten je nach Zielgruppe Bezüge zu Forschungsergebnissen, zum Erfahrungshintergrund der Teilnehmer/innen oder zu Anwendungsgebieten des Themenfeldes präsentiert werden.
- Der **Aufbau der inhaltlichen Argumentation** kann entweder klassischen rhetorischen Figuren (These – Antithese – Synthese) folgen, oder anhand ausgewählter Fragestellungen entwickelt werden, die von Teilnehmer/innen (z.B. in Gruppen) bearbeitet und in einer anschließenden Präsentation diskutiert und zusammengeführt werden.
- Ist ausreichend Zeit vorhanden, folgen dann eine **Vertiefung des Themas** anhand von Beispielen, die Anwendung durch die Teilnehmer/innen anhand ausgewählter Methoden, oder eine forschungsorientierte Aufgabenstellung.
- Jede Unterrichts-/Lernsequenz sollte in einem kurzen **Schlussteil** die wichtigsten **Ergebnisse** des Vorgetragenen bzw. des Lernprozesses **zusammenfassen** und mit Hinweisen auf Konsequenzen für die Praxis, weiterführende Fragestellungen oder zu diskutierende Thesen schließen.

### **Soziale Gesichtspunkte beim Aufbau einer Lerneinheit**

Bei der prozessorientierten Lernorganisation bilden die unterschiedlichen Sozialformen, in denen gearbeitet werden kann, zugleich besondere Erfahrungsebenen des sozialen Handelns. Zumeist

entsprechen sie auch einem spezifischen Abstraktionsniveau des kognitiven und emotionalen Lernprozesses.

Jede bewusst vorgenommene Strukturierung des sozialen Systems der Lerngruppe ist auch eine Intervention in den Lernprozess dieser Gruppe (Methodenwechsel). Der prozesshafte Aufbau einer Unterrichtssequenz lebt von einer sinnvollen Kombination mehrerer der folgenden sozialen Strukturierungen eines Lernsystems:

***Plenum:***

Ort für Vorträge, Überblicksdarstellungen, Platz der Koordination, an dem neue Arbeitsschritte vorgestellt bzw. gerade abgelaufene beendet werden. Ort für die Zusammenführung von Berichten; gemeinsamer und in diesem Sinne "öffentlicher" Raum der Gesamtgruppe. Die Diskussionsfähigkeit einer Lerngruppe im Gesamtplenum ist zumeist Ausdruck eines gelungenen Lernprozesses.

***Themengruppe:***

Ort für die vertiefende Bearbeitung eines Themas; Ort der Einübung von Teamarbeit. In Abgrenzung vom Plenum der intimere soziale Raum, in dem persönliche Erfahrungen veröffentlicht oder reflektiert werden können. Zentraler Arbeitsraum für viele Lernprozesse, z.B. Auswertung von Forschungsdaten, Vorbereitung von Plenarpräsentationen, Rollenspielen, Diskussionen.

***Partnerarbeit:***

Ort, an dem Kooperation eingeübt wird, in diesem Sinne "Basisgruppe" des organisatorischen Aufbaus. Gut geeignet für einfache Aufgabenstellungen, z.B. Quellenkritik, Textanalysen, aber auch Interviews, teilnehmende Beobachtung u. ä. Überall dort auch die kleinste Einheit, in der Entscheidungen in Bezug auf den Lernprozess getroffen werden können. Im Sinne des Gesamtlernprozesses auch erste Ebene der Kontrolle von Arbeitsaufträgen.

***Einzelarbeit/Selbststudium:***

Ort für Aufgabenstellungen, die im Rahmen eines Gesamtlernprozesses individuell gelöst werden sollen, z.B. individuelle Nachdenkphase bei erfahrungsorientierten Lernformen. Ort für das Selbststudium, z.B. auch in Onlinephasen.

### **Prozessorientierte Gesichtspunkte beim Aufbau einer Lerneinheit**

Zwar hat fast jede Unterrichtsstunde einen irgendwie prozesshaften Aufbau, doch nicht jeder intuitiv gestaltete Lernprozess gelingt zur Zufriedenheit der Teilnehmergruppe. Häufig entstehen Blockaden im Lehr-/Lernprozess, die erst durch nachträgliche Reflexion gelöst werden können.

Um solche Verstehens-Blockaden möglichst gering zu halten, werden bei prozessorientierter Arbeit die Kommunikationsstrukturen des Teilnehmerfeldes bewusst in den Lernprozess miteinbezogen. Dies muss schon in der Planungsarbeit mitbedacht werden: Zu Beginn eines neuen Arbeitsprozesses braucht der/die Lehrende eine ausreichende Adressatenanalyse. Diese Analyse ist als themenadäquate Bestimmung der Zielgruppe zu verstehen: Der erste Einstieg ins Thema kann beispielsweise als – mehr oder weniger spielerische – Erhebung über Motivation, Interessenslage, Vorwissen, Erwartungen und Befürchtungen der Teilnehmer/innen gestaltet werden.

Für eine adäquate Steuerung des Lernprozesses ist die laufende Beobachtung des inhaltlichen und des sozialen Geschehens im Verlauf eines Arbeitsprozesses erforderlich. Der/Die Lehrer/in als Koordinator/in dieses Prozesses braucht dafür regelmäßige Rückkoppelungsschleifen mit dem Lernsystem, um sich z.B. weitere Information über den Arbeitsfortschritt, die Qualität des Verstehens (oder das Ausmaß des Miss-Verstehens) in der Lerngruppe zu verschaffen. Diese Information ist bei der Planung des nächsten Arbeitsschrittes zu berücksichtigen. Eine theoretische Unterstützung zur Beobachtung und Steuerung von Lernprozessen bietet das zirkuläre Modell.

Allgemein ist wichtig, dass bei der Planung einer prozessorientierten Lernorganisation ausreichend Zeit für die Entfaltung der Kommunikation der Lerngruppe gegeben ist. Die themenbezogene und (!) die scheinbar themenferne Kommunikation (Tratsch), die Verarbeitungsprozesse durch die assoziativen Verknüpfungen in Arbeitsgesprächen und Diskussionen sind – neben der systematischen Entwicklung des Themas - die basalen Komponenten dieses Lernprozesses.

Der Lernprozess muss schließlich einer bewussten Reflexion zugeführt werden, um für die Teilnehmer/innen selbst später nutzbar zu werden. Dies ist durch individuelle Reflexionsformen und Formen der Gruppenreflexion zu gewährleisten.

### **Blended-learning-** Der Wechsel von Präsenz- und Onlinephasen

Der Einsatz Neuer Medien stellt im Unterricht eine zusätzliche Herausforderung an die Planungsarbeit dar: Die Komplexität der Lernorganisation erhöht sich, damit wachsen auch die Aufgaben für die Steuerung des Lernprozesses.

Die Webdidaktik beschäftigt sich derzeit besonders mit dem Konzept von "Blended-learning". "Blended-learning" beschreibt einen Unterrichtsaufbau bei dem Präsenz- und Online-Phasen in einer didaktisch begründeten "Mischung" abwechseln. Ein Teil des Unterrichts findet als übliche Präsenzveranstaltung statt, der andere Teil wird online gestaltet.

Dieses Modell ist auch für die Planung längerer Lernprozesse geeignet. Mögliche Anwendungsgebiete sind universitäre Lehrveranstaltungen oder verschiedenste projektorientierte Unterrichts- und Trainingsvorhaben.

Die **Präsenzphasen** haben vorrangig folgende Funktionen:

- Koordinierung der Lernprozesse,
- Entwicklung des sozialen Systems der Lerngruppe: Kennenlernen von Lehrenden und Lernenden, Klärung von Erwartungen, Interessen, Arbeits- und Kommunikationsregeln (Adressatenanalyse, Arbeitsvertrag),
- Abklärung von Organisation, Thema, Zielen und Arbeitsablauf,
- Präsentation und Diskussion von Arbeitsergebnissen,
- Reflexion und Evaluation von Lern-/Arbeitsprozessen,

Die **Online-Phasen** dienen vor allem folgenden Funktionen:

- (Interaktive) Bearbeitung der vereinbarten Aufgaben,
- Onlinegestütztem Selbststudium (z.B. Internetrecherche, Lösung interaktiver Aufgaben),
- Kollaboratives Arbeiten in virtuellen Gruppen,
- Moderation des Arbeitsprozesses über (themenbezogene) Foren,
- Synchroner Kommunikation zu spezifischen Fragestellungen im Lernprozess.

"Blended-learning" erfordert einen erhöhten Planungsaufwand in der Vorbereitung und in der Evaluierung der einzelnen Arbeitsschritte (z.B. Produktion und Implementierung des Content; Auswahl der geeigneten "tools" bzw. Einrichtung der entsprechenden "workspaces" auf einer Lernplattform; eModeration der einzelnen Arbeitsaufgaben).

## **Planungsmatrix**

Die Planungsmatrix bietet eine listenartige bzw. tabellarische Übersicht, mit deren Hilfe das Design für eine Unterrichtseinheit oder eine ganze Lehrveranstaltung erstellt werden kann. In den oberen freien Textfeldern können Informationen zu Autor/in, Datum, Thema der Lehreinheit, Gesamtarbeitszeit sowie Keywords zum Thema und Grundinformationen zur Lerngruppe angegeben werden.

In den freien Textfeldern der unteren Tabelle können Sie ihre Unterrichtseinheit anhand der wichtigsten Planungsfelder selbst entwerfen. Direkte Links führen vom Kopf des jeweiligen Planungsfeldes zur entsprechenden Hintergrundinformation in den Planungsgrundlagen. Checklisten leiten Sie in jeder Spalte an, sinnvoll aufeinander bezogene Planungsbausteine zu formulieren. Haben Sie alle Planungsfelder ausgefüllt, wird Sie eine zusammenführende Checkliste auffordern, die einzelnen Einträge auf ihre Wechselwirkung mit anderen Feldern abzuklären und hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit im Kontext der übrigen Planungsfaktoren zu überprüfen.

Link zur Planungsmatrix auf Didaktik online: <http://www.didactics.eu/index.php?id=1528>

## **Klaus Edel**

### **Unterrichtsbeobachtung**

In der fachdidaktischen Ausbildung spielt die Unterrichtsbeobachtung eine zentrale Schlüsselrolle, die sich einerseits aus dem Konzept der prozessorientierten Geschichtsdidaktik und andererseits aus der schulrechtlichen Situation ergibt.

#### **1. Hintergrund und Konzept**

Beobachtung und Reflexion sind die zentralen Instrumente, aus denen die/der Lehrer/in Informationen über den Lernprozess gewinnen kann. Der Lernprozess des Geschichtsunterrichts wird demnach als ein Spezialfall eines sozialen Prozesses gesehen. Unter der Annahme, dass soziale Strukturen sich verändern und veränderbar sind, dann muss auch das Lernfeld selbst, als eigenständige gesellschaftliche Struktur so verwaltet werden, dass ein Wandel möglich ist. Um beispielsweise die historische Entwicklung an einem bestimmten Thema sichtbar zu machen, wird sich nur dann ein Erfolg einstellen, wenn parallel zur inhaltlichen Erarbeitung in der Klasse oder in einer Lehrveranstaltung die sozialen Prozesse zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen (Lehrenden bzw. Studierenden) sowie zwischen den Schüler/innen (Student/innen) wahrgenommen und in Bezug zum jeweiligen Thema reflektiert werden. Diese Rückkopplung muss aber wieder in den weiteren Lernprozess einfließen.<sup>41</sup> In einem solchen Konzept liegt der Schwerpunkt der Beobachtung auf den Kommunikationsprozessen des Lehrens und Lernens über Geschichte.

Ein solches Konzept verlangt von der Lehrperson eine den überkommenen traditionellen hierarchischen Kommunikationsformen diametral entgegengesetzte Sichtweise auf den Lernprozess, denn sie ist nicht mehr die/der von außen kommende/r Expert/in, die/der im Besitz des Informations- und Wissensmonopols ist, die/der einen vorgegebenen, kanonisierten Lehrstoff lehrt und diesen an die Zuhörenden als „die Geschichte“ vermittelt sondern versteht sich vielmehr als Planende/r, als Organisator/in und als Moderator/in von Lern- bzw. von Arbeitsprozessen.<sup>42</sup> In diesem Sinn begreifen sich die Lehrer/innen in diesem Lernprozess nicht mehr als außen stehend, sondern als Beobachter/in, die/der in das beobachtete System (z.B. die Schulklasse) selbst involviert sind und diese Situation auch ständig reflektieren sollten. Die Evaluierung der Beobachtungen ermöglicht in einem nächsten Arbeitsschritt durch die Wahl der darauf folgenden Interventionen das Lernsystem weiter zu optimieren.<sup>43</sup>

Aus der schulrechtlichen Perspektive ergibt sich die Notwendigkeit zur Unterrichtsbeobachtung aus dem Auftrag, der auch im Lehrplan, aber auch im SCHUG bzw. dem Erlass zur Leistungsbeurteilung gefordert wird<sup>44</sup> verankert ist, zur ständigen Beobachtung und Registrierung der Mitarbeit und Leistungen der Schüler/innen.

---

<sup>41</sup> Ecker, Alois (1992) Didaktik S. 3.

Ecker, Alois (o.J.) <http://geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=57&L=0> (Zugriff 10.4.2011).

Wutzlhofer, Elisabeth (2011) Langzeitbeobachtung, unveröffentlichtes Manuskript.

<sup>42</sup> Ecker, Alois, Edel, Klaus, Suschnig, Hanna-Maria (2010) Orientierung S.9.

<sup>43</sup> Ecker, Alois, Edel, Klaus, Suschnig, Hanna-Maria (2010) Orientierung S10.

<sup>44</sup> Z.B. Lehrplan AHS Unterstufe 2000, Allgemeine didaktische Grundsätze, 9. Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen; Leistungsbeurteilung.

<http://geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=82#c75> (25/07/2011).

<http://geschichtsdidaktik.eu/uploads/media/SCHUGLeistungsbeurteilung.doc> Zugriff (25/07/2011).

[http://geschichtsdidaktik.eu/uploads/media/Verordnung\\_Leistungsbeurteilung.doc](http://geschichtsdidaktik.eu/uploads/media/Verordnung_Leistungsbeurteilung.doc) (25/07/2011).

## 2. Begriffe

Im Alltag werden die Schlüsselbegriffe für dieses Thema, Wahrnehmung und Beobachtung, immer synonym verwendet. Wissenschaftlich handelt es sich hingegen bei **Wahrnehmungen** um alltägliche unbewusste Beobachtungen, die in der Regel sehr oberflächlich sind.<sup>45</sup> Unter **Beobachtung** wird die gezielte visuelle Wahrnehmung sozialer Situationen und/oder Vorgänge verstanden. Wissenschaftlich gesehen handelt es sich bei der Beobachtung um eine Sonderform der Wahrnehmung.

Bei der **wissenschaftlichen Beobachtung** ist das Ziel die Beschreibung bzw. Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage.<sup>46</sup>

**Unterrichtsbeobachtung** ist die theoriegeleitete, methodenbewusste, auf Intersubjektivität der Beobachtungsergebnisse zielende Erfassung sinnlich wahrnehmbarer Tatbestände des Unterrichtsgeschehens, wobei der/die Beobachter/in dem Unterrichtsgeschehen gegenüber eine bestimmte Haltung einnimmt.<sup>47</sup>

Wesentliches Ziel der Unterrichtsbeobachtung ist es, den Lehrer/innen bei vermuteten oder erhobenen Problemen im Unterricht oder in der Interaktion mit den Schüler/innen nach Beobachtung und Analyse Lösungswege zur Verbesserung aufzuzeigen.<sup>48</sup>

Kennzeichen ist daher nicht die „Generalisierbarkeit der Ergebnisse“ sondern der Bezug zur konkreten Situation.

Diese Rückmeldungen an die Beobachteten führen zu einem weiteren Schlüsselbegriff, des Feedbacks.

Der Begriff **Feedback** stammt aus der Kybernetik und wurde über die Systemtheorie in die prozessorientierte und die konstruktivistische Didaktik eingeführt. Feedbacklernen findet im Sinne des zirkulären Modells statt, wenn der Output (oder Teile davon) einer Lehr-Lerninteraktion als Input in das Lernsystem zurückfließt. Feedbacklernen umfasst bewusst geplante Prozesse der Unterrichtsbeobachtung, deren Auswertung sowie der Einbeziehung dieser Evaluationsergebnisse in den weiteren Lernprozess bzw. in die weitere Unterrichtsplanung.<sup>49</sup>

Bei Feedback handelt es sich um eine qualifizierte Rückmeldung einer beobachtenden Person oder der ganzen Gruppe, an den/die Lernende oder eine lernende Organisation zu dem Lernprozess. Feedback zu geben muss ebenso gelernt und geübt werden, wie Feedback anzunehmen.

Im ersten Fall geht es beispielsweise darum, persönliche Angriffe zu vermeiden, Kritik sachlich vorzubringen, störende Faktoren klar benennen zu können sowie positive Rückmeldungen einzubauen und bei konstruktiven Lösungen mitzuwirken.<sup>50</sup>

Im umgekehrten Fall gilt es Kritik zu ertragen und nicht als persönlichen Angriff zu sehen und nicht sofort in Rechtfertigungen zu verfallen.<sup>51</sup>

---

<sup>45</sup>Bichl, Sven (1998) Unterrichtsbeobachtung S. 7.

<sup>46</sup>Atteslander, Peter (2003) Methoden S. 79.

<sup>47</sup>Bichl, Sven (1998) Unterrichtsbeobachtung S. 7.

<sup>48</sup>Bichl, Sven (1998) Unterrichtsbeobachtung S. 7.

<sup>49</sup>Feedback <http://www.didactics.eu/index.php?id=395> (25/07/2011).

Sander, Wolfgang (2008) Politik entdecken S. 211f.

<sup>50</sup>Fend-Wunsch, Dagmar (1992) Unterrichtsbeobachtung S. 533.

<sup>51</sup>Sander, Wolfgang (2008) Politik entdecken S. 212.

Feedback ist für nachhaltige Lernvorgänge essentiell, bedeutet eine wichtige Form der Lernbegleitung.<sup>52</sup> Ohne Feedback sind die meisten Formen der Lernorganisation nicht durchführbar.<sup>53</sup>

### 3. Relevante Felder von Unterrichtsbeobachtung und Feedback

In welchem Zusammenhang haben Unterrichtsbeobachtung und Feedback als Instrumente der Prozessanalyse und Prozessbegleitung im Zusammenhang mit dem Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung bzw. im Fachunterricht eine besondere Relevanz?

#### 3.1. Ausbildung

- An der Universität Wien im Zuge der Ausbildung in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen,<sup>54</sup> wo die Kompetenzen der Studierenden zur Unterrichtsbeobachtung, und im Geben von Feedback<sup>55</sup> entwickelt werden.
- Insbesondere zur Vorbereitung der zu haltenden Unterrichtsstunden beobachten die Student/innen die Schüler/innen (Adressatenanalyse), um die Planung auf die konkrete Klasse abzustimmen.
- Zur Übung von Beobachtung und Feedback werden in diesen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen immer wieder Beobachtungs- und Feedbackaufgaben in den Präsenzveranstaltungen eingebaut.

#### 3.2. Beruf

- Für Lehrer/innen zur Beobachtung der Schüler/innen während des Unterrichts, wie dies im Lehrplan, aber auch im SCHUG bzw. dem Erlass zur Leistungsbeurteilung gefordert wird<sup>56</sup>.
- Selbstbeobachtung und Analyse des Unterrichts
- Kollegiale (Peer Review) oder externe Unterrichtsbeobachtung (Professional Review)<sup>57</sup> mit anschließender Analyse und Feedback
- Unterrichtsbeobachtungen durch die/den Direktor/in oder Landesschulinspektor/in
- Bei der virtuellen Hospitation verabreden die Lehrer/innen einer Schule oder von verschiedenen Schulen ihren Unterricht aufzuzeichnen. Es wird jeweils ein bestimmter Fokus, wie beispielsweise Lehrer/innensprache, der Kontakt mit den Schüler/innen oder der Umgang mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder Schüler/innenverhalten, vereinbart. Die einzelne Lehrperson entscheidet, welche Sequenzen sie weitergeben will. Die Summe der freigegebenen Teile bildet die Basis einer systemischen, verhaltensbasierten Analyse aus der zeitlichen und im Fall Standort übergreifender Beobachtung auch räumlicher Distanz.<sup>58</sup>

---

<sup>52</sup> Sander, Wolfgang (2008) Politik entdecken S. 212.

<sup>53</sup> Feedback <http://www.didactics.eu/index.php?id=395> (25/07/2011).

<sup>54</sup> <http://geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=5> Zugriff 23/11/2010.

<sup>55</sup> [http://geschichtsdidaktik.eu/fileadmin/user\\_upload/FD-Curriculum\\_gesamt3\\_2\\_.pdf](http://geschichtsdidaktik.eu/fileadmin/user_upload/FD-Curriculum_gesamt3_2_.pdf) Zugriff 28/11/2010.

<sup>56</sup> Z.B. Lehrplan AHS Unterstufe 2000, Allgemeine didaktische Grundsätze, 9. Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen; Leistungsbeurteilung.

<http://geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=82#c75> (25/07/2011).

<http://geschichtsdidaktik.eu/uploads/media/SCHUGLeistungsbeurteilung.doc> (25/07/2011).

[http://geschichtsdidaktik.eu/uploads/media/Verordnung\\_Leistungsbeurteilung.doc](http://geschichtsdidaktik.eu/uploads/media/Verordnung_Leistungsbeurteilung.doc) (25/07/2011).

<sup>57</sup> Posch, Peter, Altrichter, Herbert (1997) Möglichkeiten s. 80.

Vgl. auch Wutzlhofer, Elisabeth (2011) Langzeitbeobachtung in diesem Band.

<sup>58</sup> Helmke, Andreas (2009) Unterrichtsqualität S. 330.

#### **4. Definition der Beobachtungsaufgaben**

Vor Beginn der Beobachtungsarbeit ist es notwendig, anhand theoretischer Überlegungen oder von Pretests das Forschungsproblem zu definieren. Der/die Forscher/in muss sich bewusst sein, dass jede Beobachtung nur eine Auswahl aus der Gesamtheit der Ereignisse darstellt.<sup>59</sup>

Die Kernfrage lautet,

##### **4.1. Was will ich beobachten?**

- Personen(gruppen)
- Bereiche
- Verhaltensweisen

Je begrenzter der Beobachtungsbereich ist, desto präziser wird die Beobachtung. Doch besteht die Gefahr, dass bei zu engem Fokus wesentliche Momente der Fragestellung ausgeblendet bleiben.

##### **4.2. Was soll ich beobachten?**

In diesem Fall gibt es ein von den zu beobachtenden Lehrer/innen ausgehendes Forschungsinteresse, wie beispielsweise die Annahme, dass im Unterricht Schüler/innen oder Schüler bevorzugt gefragt werden.

Neben dem Kommunikationsverhalten könnten beispielsweise Handlungsrouniten, Körpersprache oder die Verwendung von Füllwörtern für solche Beobachtungsaufträge von Interesse sein.<sup>60</sup> Ist der Fokus auf das Schüler/innenverhalten gerichtet, könnten Engagement oder Desinteresse oder das konkrete Verhalten/die Interaktion eines oder mehrerer Schüler/innen beobachtet werden.<sup>61</sup>

##### **4.3. Warum will ich beobachten?**

Welche Annahmen und Erwartungen sind damit verbunden? Sie sind das theoretische Gerüst, mit dem die Rekonstruktion bestimmter Situationen und ihrer Merkmale erfolgen kann.<sup>62</sup>

##### **4.4. Wann und wie lange will oder kann ich beobachten?**

Wenn es beispielsweise um bestimmte Sequenzen einer Unterrichtseinheit, wie die Einleitung der Stunde oder um Verhaltensmuster von Lehrer/innen in wiederkehrenden Situationen geht, stellt sich die Zeitfrage. Bei einmaliger Beobachtung besteht die Gefahr, dass das Ergebnis ein Zufallsprodukt ist. Es wird daher notwendig sein, mehrere Termine anzusetzen. Der Zeitfaktor ist aber auch eine Frage der Ressourcen.<sup>63</sup>

#### **5. Methoden**

Zur Beschreibung, Bewertung oder Diagnostik von Unterricht ist die Beobachtung der ideale Weg, sie ermöglicht es die Dynamik des Unterrichtsgeschehens, den zeitlichen Ablauf und die verschiedenen

---

<sup>59</sup>Bichl, Sven (1998) Unterrichtsbeobachtung s. 10.

<sup>60</sup>Helmke, Andreas (2009) Unterrichtsqualität S. 322.

<sup>61</sup>Helmke, Andreas (2009) Unterrichtsqualität S. 324.

<sup>62</sup><http://www.didactics.eu/index.php?id=912> (25/07/2011).

<sup>63</sup><http://www.didactics.eu/index.php?id=912> (25/07/2011).

Muster und Strukturen festzuhalten und dadurch eine differenzierte Beurteilung von Unterricht zu geben.<sup>64</sup>

Da die Geschichtsdidaktik dafür weder über spezifische Forschungszugänge noch entsprechende Methoden verfügt<sup>65</sup>, kommen Verfahren<sup>66</sup> der empirischen Sozialforschung<sup>67</sup> zur Anwendung.

Um sich für eine Beobachtungsmethode zu entscheiden, was primär von der Fragestellung, der Situation und der Interessenslage abhängig ist, sind fünf Überlegungen zu treffen.<sup>68</sup>

1. zur Alternative quantitative - qualitative Beobachtung
2. zur Strukturiertheit (Standardisierung)
3. zur Teilnahme (Stellung des Beobachters)
4. zur Offenlegung der Beobachtungsabsichten
5. zur Form

## **6. Vorschläge zur Unterrichtsbeobachtung**

### **6.1 Beobachtungsfelder**

#### **6.1.1 Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion**

- Art der Begrüßung
- Körperhaltung, Körpersprache
- Bewegung der Lehrer/innen im Raum
- Kontaktaufnahme mit den Schüler/innen (verbal - nonverbal)
- Formulierung von Anweisungen und Arbeitsaufträgen
- Formulierung von Fragen (Fragetechnik): offene Fragen, geschlossene Fragen (Entscheidungsfragen, Alternativfragen, Paraphrasierung, Reflexion), Frageformen (z. Befehlsfrage, Suggestivfrage), Wortwahl, Wortstellung
- Raumwahrnehmung -Blinde Flecken, Verdrängungen, bewusstes - unbewusstes Ignorieren

#### **6.1.2. Lehrer/innenkompetenzen**

Sachkompetenz

- Flexibilität im Umgang mit den inhaltlichen Kenntnissen
- Flexibilität im Umgang mit den methodischen Kenntnissen
- fachliche Umgang mit den historischen Kompetenzen
- fachliche Umgang mit den politischen Kompetenzen
- fächerübergreifendes Denken und Arbeiten
- verknüpfendes Denken
- Gegenwartsbezug der Inhalte

Didaktische Kompetenz

- Durchführung erfahrungsorientierter Lernprozesse
- differenzierte Rollengestaltung bzw. -distanz in der Lehrsituation

---

<sup>64</sup> Helmke, Andreas (2009) Unterrichtsqualität S.288.

<sup>65</sup> Gautschi, Peter (2009) Guter Geschichtsunterricht S.114f.

<sup>66</sup> <http://www.didactics.eu/index.php?id=1096> (25/07/2011).

<sup>67</sup> Atteslander, Peter (<sup>10</sup>2003) Methoden S. 79ff.

<sup>68</sup> Details dazu unter: <http://www.didactics.eu/index.php?id=1096> (25/07/2011).

Handlungskompetenz:

- Gestaltung des Rahmens für die Lehr- Lernsituation
- Umgang mit Störungen

### **6.1.3. Schüler/innenverhalten**

- Reaktionen auf: Stundenbeginn und Eröffnung
- Anweisungen und Arbeitsaufträge der Lehrer/innen
- Verhalten während des Unterrichts: verbal - nonverbal
- Reaktionen auf die Lehrer/innen
- Setzen von Signalen
- Mitarbeit
- Interaktion mit/zu Mitschüler/innen
- bei externen/internen Störungen
- bei Gruppen-/ Partner/innen-Arbeit
- Bewegung im Raum
- Sprache: Sprachwahl
- Umgangston gegenüber der/dem Lehrer/in

### **6.1.4. Methodisch-didaktische Konzeption des Unterrichts**

- Einstieg in die Unterrichtsstunde
- Anbindung/Einbindung vorangegangener Einheiten
- Gliederung
- Anpassung an die Bedürfnisse, Interessen, Zusammensetzung der Adressat/innen(Klasse)
- Ziele: Informationsvermittlung

Kompetenzen vermitteln/üben

Fertigkeiten üben

- Inhalte (Themen): Lehrplankonformität
  - Subjektivität/Objektivität/Multiperspektivität
- Sozialform: zum Inhalt passende Methode
- Medieneinsatz
- Ertragssicherung
- Leistungserfassung (mündliche Beurteilung, Mitarbeitsaufzeichnung)
- Feedback

### **6.1.5 Unterrichtsinhalte**

- Lehrplaneinbindung des Inhalts (Themas)
- wissenschaftliche Fundiertheit
- Einbindung des Inhalts in die Strukturgeschichte
- (De)Konstruktion von Geschichtsbildern
- Strukturiertheit
- Sachfehler
- Bedeutung der Inhalte für die Schüler/innen
- Beziehung des Inhalts zu den Erfahrungshorizonten der Schüler/innen

## 7. Literatur

- Atteslander, Peter (<sup>10</sup>2003). Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin, New York.
- Bichl, Sven (1998). Unterrichtsbeobachtung und –analyse während des Schulpraktikums, Diplomarbeit Univ. Linz.
- Ecker, Alois (1992). Didaktik als sozialer Prozeß. Neue Wege in der fachdidaktischen Ausbildung für „Geschichte und Sozialkunde“ S. 1-11, Beiträge zur Fachdidaktik 2/92 in: Beiträge zur Historischen Sozialkunde 2/92, Wien.
- Ecker, Alois (o.J.). Zur Theorie der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik <http://geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=57> (Zugriff 10.04.2011).
- Ecker, Alois, Edel, Klaus, Suschnig, Hanna-Maria (2011) Orientierung zur historisch-politischen Bildung, in: historisch-politische Bildung 1/2010, Wien S. 7-15.
- Fend-Wunsch, Dagmar (1992). Hat Subjektivität eine Chance, Unterrichtsbeobachtung – Unterrichtsbesprechung, in: Erziehung und Unterricht 9, Wien, S. 533- 538.
- Gautschi, Peter (2009). Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach/Ts.
- Helmke, Andreas (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber
- Posch, Peter, Altrichter, Herbert (1997). Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen, Bildungsforschung 12, Innsbruck, Wien.
- Sander, Wolfgang (<sup>3</sup>2008). Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Politik und Bildung Bd. 50, Schwalbach/Ts.
- Sanger, Jack, Kroath, Franz (1998). Der vollkommene Beobachter, Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik Bd. 19, Innsbruck-Wien.
- Wutzlhofer, Elisabeth (2011). Langzeitbeobachtung und Prozessreflexion in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, unveröffentlichtes Manuskript.

**Andrea Brait, Klaus Edel, Hanna-Maria Suschnig**

## **Portfolioarbeit für Lehramtsstudierende der Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung**

### **Handreichung für Studierende**

In vielen universitären Ausbildungszweigen hat sich in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit vermehrt vom Lehren zum Lernen und von der Faktenvermittlung zur Unterstützung der Studierenden bei ihrer Kompetenzentwicklung verlagert. In der Folge hat sich Portfolioarbeit als eines der Modelle etabliert, das geeignet ist, individuelle Lernprozesse zu dokumentieren und darüber zu reflektieren.

Portfoliokonzepte entstehen aus der Praxis heraus, beziehen Einflüsse aus unterschiedlichen (reform-) pädagogischen und fachwissenschaftlichen Strömungen und sind daher überaus vielfältig. Auf den folgenden Seiten werden einige wesentliche Merkmale, die sich in vielen Ausformungen von Portfolioarbeit dokumentieren, dargestellt.

### **1. Vorgaben des Studienplans (rechtliche Vorgaben)**

Auf universitärer Ebene wird von Lehramtsstudierenden der Universität Wien das Anlegen eines studienbegleitenden Portfolios verlangt, das einige der eben genannten Kennzeichen in sich vereint. Der derzeit gültige Studienplan für das Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien in der Fassung vom 26.2.2002 sieht unter § 4.2.6 folgendes vor:

„In allen Lehramtsfächern sind die Studierenden [...] dazu anzuleiten, ein Portfolio über ihren Studiengang zu führen. Die Studierenden sollen von den einführenden Lehrveranstaltungen an in der Führung dieses Portfolios betreut werden. Dieses Portfolio dient den Studierenden als Nachweis des individuellen Studienverlaufs sowie zur Reflexion des eigenen Studienganges. Das Portfolio soll in knapper Form (3-10 Seiten) eine Zusammenschau der Studien des/der Studierenden enthalten, wobei eigene vertiefende und erweiterte Studien und Praktika im Rahmen des Faches durch Literaturangaben und Praxisberichte nachgewiesen werden sollen. Als Anhang ist eine Dokumentation von Arbeiten oder Teilen von Arbeiten, die während des Studiums entstanden sind, möglich, wobei auch multimediale Arbeiten einbezogen werden können. Das Portfolio wird dem/der jeweiligen Prüfer/in als Grundlage zur Vorbereitung der mündlichen 2. Diplomprüfung vorgelegt; auf dieses Portfolio muss sich die 2. Diplomprüfung beziehen.

Insbesondere während des ersten Studienabschnittes wird den Leitern und Leiterinnen von Lehrveranstaltungen nahegelegt, die Studierenden bei der Strukturierung und Gestaltung des Portfolios zu unterstützen.“<sup>69</sup>

### **2. Definitionen**

Unter Portfolio versteht man im Allgemeinen eine anlassbezogen nach bestimmten Auswahlkriterien von Lernenden selbst erstellte Sammlung von Dokumenten, die ihre individuellen Anstrengungen und Lernfortschritte, ihr Leistungsvermögen sowie ihre Fähigkeit zur Reflexion über das eigene Lernen darstellen. Die hier beschriebenen Besonderheiten im Umgang mit Portfolios lassen sich auf eine

---

<sup>69</sup> Vgl.: Studienplan für das „Lehramtsstudium“ an der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät, Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“, [http://www.univie.ac.at/Geschichte/htdocs/upload/igh/File/s\\_313.pdf](http://www.univie.ac.at/Geschichte/htdocs/upload/igh/File/s_313.pdf) (25/04/2012), Seite 11.

Vielzahl von Studienrichtungen anwenden, insbesondere wenn diese Lernen im Sinne der konstruktivistischen Didaktik definieren.<sup>70</sup>

### 3. Kennzeichen und Qualitätskriterien von Portfolios

- Ein Portfolio ist eine von Studierenden erstellte Sammlung von Dokumenten, die ihren persönlichen Arbeitsprozess und dessen Ergebnisse anschaulich macht. Portfolios spiegeln die eigene Studienpraxis und die individuelle Kompetenzentwicklung wider.
- Die Studierenden formulieren (nach Möglichkeit gemeinsam mit den sie betreuenden Lehrenden) Ziele und Kriterien, die ihnen bei der Portfolioarbeit als Leitlinien dienen.
- Die Studierenden wählen aus einer Vielzahl von Arbeiten je nach Anlass bzw. Zielgruppe jeweils diejenigen aus, die ihre besondere Expertise, ihre Leistungen und Talente gut belegen können. Indem die Studierenden die Auswahl ihrer Nachweise begründen, schaffen sie kritische Distanz zwischen sich selbst und den Dokumenten und somit Raum für Reflexion.
- Portfolios bestehen immer aus Originalarbeiten sowie den jeweils zugeordneten Reflexionen der Studierenden, die ihre individuelle Zugangsweise sichtbar machen. Erst in der Zusammenschau zwischen Originalarbeiten und Reflexion wird die erbrachte Leistung ersichtlich.
- Portfolios enthalten zusätzlich zu Belegen aus dem universitären Kontext Unterlagen, die die außeruniversitäre Auseinandersetzung und Kompetenzentwicklung mit dem Fachbereich oder im Hinblick auf die Berufsanforderungen dokumentieren.
- Portfolios werden für eine interessierte Öffentlichkeit angelegt. Die Studierenden machen ihre Portfoliobeiträge der Rezeption und Diskussion durch Lehrende und Mitstudierende zugänglich. Die Ergebnisse dieser Auseinandersetzungen werden ebenso dokumentiert.
- Rückschlüsse, die die Studierenden aus ihren Reflexionen über ihren Lernprozess und dem Feedback zu ihrem Portfolio ziehen, strukturieren die Weiterarbeit. Das Portfolio wird so zu einem Steuerungsinstrument für den persönlichen Bildungsweg.

### 4. Reflexion

Portfolioarbeit ist eingebettet in das zirkuläre Modell der Didaktik<sup>71</sup> und bezieht daher wesentliche Impulse aus den Reflexionen, die Studierende vor, während und im Anschluss an bedeutsame Arbeiten durchführen. Reflexion ist die metakognitive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess, d.h. die Rückschau auf die erarbeiteten Inhalte und die jeweiligen methodischen Zugänge sowie deren Analyse. Reflexive Praxis kann jedoch nur erfolgreich sein, wenn die Studierenden dafür Zeitfenster offen halten und die Ergebnisse zur Steuerung weiterer Lernschritte nutzen.

Die Studierenden verfassen zu jeder originalen Arbeit einen Begleittext, der ihre individuelle Herangehensweise an die Aufgabenstellung sichtbar macht, ihre Aussagen beziehen sich ganz konkret auf das dokumentierte Material und sind somit allgemein nachvollziehbar. Der Perspektivenwechsel, den eigenen Lernprozess allein, in Partner/innenarbeit, in Lerngruppen, mit der betreuenden Lehrperson oder im Seminar gewissermaßen von außen zu betrachten und die dabei gezogenen Rückschlüsse für die nächsten Lernschritte zu verbalisieren, hilft den Studierenden, ihre individuelle

---

<sup>70</sup> Vgl.: Reich 2008.

<sup>71</sup> Vgl.: <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=226> (27/04/2012).

Verortung in ihrer Kompetenzentwicklung zu erkennen; in der Zusammenschau der Erkenntnisse aller Beteiligten entsteht ein gemeinsam verhandeltes Qualitätsbewusstsein.

## 5. Erscheinungsformen

Die Erscheinungsformen von Portfolios sind im tertiären Bildungsbereich äußerst vielfältig. Im Wesentlichen lassen sich zwei Großgruppen von Portfolios unterscheiden, die jedoch Schnittmengen aufweisen:

**Das Arbeits- oder Prozessportfolio** stellt einen direkten Bezug zwischen den durch Curricula vorgegebenen bzw. durch Lehrveranstaltungsleiter/innen gestellten Anforderungen und den individuellen Lösungswegen der Studierenden her, indem es den besonderen Lernprozess jeder/jedes Studierenden sichtbar macht. Dazu werden mehrere selbstständig vorangetriebene Lernprozesse dokumentiert, reflektiert, von Lehrenden und/oder Studierenden kommentiert und eventuell auch (selbst) beurteilt.

Wird das Portfolio als Leistungsdokumentation zusammengestellt, so spricht man von einem **Prüfungsportfolio** oder **Präsentationsportfolio** (Show-Case-Portfolio, Produktportfolio). Diese Form des Portfolios enthält die Belege, die die Studierenden für die spezifische Situation, in der sie das Portfolio benützen, als besonders aussagekräftig hinsichtlich ihrer erworbenen Qualifikationen erachten.

Das **studienbegleitende Portfolio**, das der Studienplan für Lehramtsstudierende der Universität Wien verpflichtend vorsieht, ist der Kategorie Prüfungsportfolio zuzuordnen. Ein reichhaltiges **Arbeitsportfolio** dient dafür als Materialbank, aus der die für die Prüfung relevanten Leistungsbeweise ausgewählt werden. Im Fall der Diplomprüfung als Abschluss des Lehramtsstudiums besteht das Portfolio demnach aus ausgewählten fachwissenschaftlichen Ausarbeitungen und Beispielen der fachdidaktischen Ausbildung, z.B. Fallstudien, Unterrichtsentwürfe, Videoaufzeichnungen von Schulauftritten etc.; diese dienen als exemplarische Nachweise der individuellen Kompetenzentwicklung.

## 6. Bestandteile des Portfolios

1. Deckblatt: Titel, Untertitel, Autor/in, Fach, Jahr
2. Inhaltsverzeichnis
3. Brief an die Leser/innen zur Klärung der inhaltlichen und methodischen Anforderungen
4. Vorstellung der individuellen Schwerpunktsetzungen im Studium (3-10 Seiten)
5. Dossierteil:
  - a. originale Arbeiten (direkte Leistungsvorlagen) inklusive der jeweiligen inhaltlichen und formalen Vorgaben, Literaturliste
  - b. zu jedem Beleg Selbstreflexion sowie Feedback von Peers und Lehrenden
  - c. Leistungsnachweise: Zeugnisse, Testergebnisse, Kursbesuchsbestätigungen etc.
  - d. Berichte zu Lernfortschrittsgesprächen, Selbsteinschätzungsbögen etc.

- e. optional: Erstfassungen, Überarbeitungen, Notizen von Peer-Beratungen und Gesprächen mit der/dem Lehrenden, Protokolle, Lerntagebücher
6. Nachwort: Rückblick, Selbstreflexion, Schlussfolgerungen, Vorschau auf die nächsten Lernschritte

## **7. Struktur des Portfolios im Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung**

### **1. Fachdidaktische Ausbildung**

Portfolioarbeit begleitet quasi als roter Faden die gesamte universitäre Lehrer/innenausbildung. In den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, d. h. in der STEOP-VU Einführung in das Lehramtsstudium, im Grundkurs Fachdidaktik, in der VO Theorie und Geschichte der Geschichtsdidaktik, in der VO und im Kurs Politische Bildung, im Kurs Neue Medien sowie im Projektkurs Fachdidaktik erhalten die Studierenden Einsichten in die prozessorientierte Geschichtsdidaktik und das zirkuläre Modell, sie setzen sich mit den theoretischen und methodischen Erfordernissen für einen kompetenzorientierten Unterricht in Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung auseinander und können praxisrelevante Erfahrungen zur Unterrichtsplanung bei Schulauftritten sammeln. All das bietet Anlass für Reflexion und kann daher für Portfolioarbeit genutzt werden. Um die schrittweise Professionalisierung als zukünftige/r Geschichtelehrer/in sichtbar zu machen, belegen die Studierenden ihre persönliche Entwicklung mit Portfoliobeiträgen. Beispielsweise sollen die Materialien, die für die Schulauftritte genutzt wurden, die jeweilige Planungsmatrix sowie Feedback von Schüler/innen, der Kursbetreuer/innen und der Kolleg/innen enthalten sein.

### **2. Fachwissenschaftliche Ausbildung**

Ziel ist es nach jeder fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltung zu reflektieren, wie sich das Arbeitswissen, der methodische Zugang zum Fach und die sozialen, historischen sowie politisch-bildenden Kompetenzen verändert haben. Besondere Berücksichtigung finden soll die Anwendbarkeit der erlernten Methoden und Inhalte für eine fachwissenschaftliche Auseinandersetzung einerseits und für eine fachdidaktische Aufbereitung andererseits. Die beiden Bereiche sind damit nicht als parallel laufende Ausbildungsteile zu verstehen, sondern als eng ineinander greifende Hilfestellungen zur Kompetenzorientierung. Die Reflexion darüber erfolgt unabhängig vom Lehrveranstaltungstyp und spiegelt die individuelle Einschätzung der Kompetenzerweiterung wider.

### **3. Meilensteine in der Entwicklung der Einstellung zum Lehrberuf**

Die Meilensteine sind angeknüpft an die STEOP-VO Einführung, an den Grundkurs Fachdidaktik, den Kurs Neue Medien, die VO und den Kurs Politische Bildung sowie den Projektkurs. Reflektiert wird bei der Beschreibung von Meilensteinen, wie durch die Inhalte und Methoden dieser Lehrveranstaltungen die persönliche Einstellung zum Lehrberuf und das eigene Rollenverständnis geprägt wird. Der Fokus ist hier insbesondere auf die Entwicklung der Kompetenzbereiche Vermittlung, Diagnostik und Reflexion gerichtet. Wenn an anderen Stationen im Bildungsweg, beispielsweise bei den im Rahmen der pädagogischen Ausbildung zu absolvierenden Praktika oder einer außeruniversitären Lehrtätigkeit in einer Summer School oder bei einem Schulschikurs entscheidende Impulse gesetzt wurden, können dazu ebenfalls Texte verfasst werden.

## 8. Einbettung des Portfolios in die Lehrveranstaltungen

Die Erarbeitung des studienbegleitenden Portfolios ist in unterschiedlicher Intensität in die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen eingebettet; die Studierenden erhalten von den Lehrenden vielfach Anregungen für Portfoliobeiträge. Die erste Aufgabenstellung in der Vorlesung „Einführung in das Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ wird zumeist zur Reflexion der Studienwahl genutzt, beispielsweise als Motivationsschreiben für den Lehrberuf.

In Lehrveranstaltungen, in denen die Student/innen wenig oder keine Anleitung oder Unterstützung für die Portfolioarbeit durch die Lehrenden bekommen, liegt es in der Eigenverantwortung der Studierenden, selbst über die Inhalte und Methoden zu reflektieren, indem sie beispielsweise einen Auszug eines für sie bedeutsamen Textes und kontroversielle Thesen dokumentieren.

Das Portfolio könnte in der Lehrveranstaltung „Neue Medien“ etwa wie folgt strukturiert sein:

- Protokolle und Reflexionen (z.B. in Form von Blogs)
- Die beste Schüler/innenaufgabe (z.B. Arbeitsblatt, WebQuest, Online-Übung etc., die Sie erstellt haben; geben Sie eine kurze Begründung, warum Sie diese ausgewählt haben)
- Sammlung und kurze Bewertung von Tools
- Druckansicht der Planungsmatrix, wie sie im Unterricht verwendet wurde (pdf: Druck-Querformat)
- Materialien, die im selbst gestalteten Unterricht verwendet wurden
- Bericht über die Unterrichtsbeobachtung
- Reflexion zum selbst gestalteten Unterricht
- Zehn Punkte, die Sie für Ihre spätere Unterrichtstätigkeit aus diesem Kurs „mitnehmen“ (mit Begründung)

Vielfach sind Reflexionen des eigenen Tuns sowie der individuellen Weiterentwicklung, die im Rahmen von Lehrveranstaltungen angeregt werden, nützlich. Diese dienen der Bewusstmachung von persönlichen Erkenntnissen und Lernerfahrungen, weshalb sie immer von der Bewertung ausgenommen sein müssen. Selbst wenn derartige Reflexionsphasen in Lehrveranstaltungen verpflichtend vorgeschrieben sind, so darf deren Inhalt nicht in die Benotung einfließen (bewertet kann höchstens das Vorhandensein oder Fehlen von Reflexionstexten werden).

## 9. Praktische Tipps für das Portfolio

### Datensicherung (digital und analog)

Da das Portfolio die Studierenden während des gesamten Studiums begleitet und als Basis der zweiten Diplomprüfung dient ist insbesondere auf eine mehrfache Datensicherung zu achten. Einmal verlorene Reflexionen können nicht mehr rekonstruiert werden. Empfohlen wird daher eine analoge und eine digitale Datensicherung zugleich, wobei zu beachten ist, dass sich Kopien an verschiedenen Orten befinden (ein Zimmerbrand kann so beispielsweise „nur“ die interne Festplatte eines Rechners und die Ausdrucke zerstören, nicht aber die auf einem USB-Stick gespeicherten Daten, wenn sich dieser an einem anderen Ort befindet). Eine zusätzliche Sicherung der wichtigsten Dateien über die Fileservices des Zentralen Informatikdienstes wird dringend empfohlen.<sup>72</sup>

<sup>72</sup> Vgl.: <http://www.univie.ac.at/ZID/fileservices> (24/04/ 2012).

## **Reflexionsphase direkt nach den Lehrveranstaltungen**

Empfohlen wird gleich nach Abschluss jeder Lehrveranstaltungseinheit eine Reflexionsphase anzuschließen: Inwiefern haben sich das Arbeitswissen, der methodische Zugang zum Fach und die sozialen, historischen sowie politisch-bildenden Kompetenzen durch beziehungsweise im Zuge dieser Lehrveranstaltung verändert oder nicht?

## **Reflexionsfragen**

Reflexionsfragen helfen Lernprozesse zu steuern, indem die Studierenden aus der Rückschau auf eine abgeschlossene Handlung und der kritischen Interpretation des Geleisteten heraus Strategien entwickeln, wie die nächsten Schritte geplant werden können, d.h. eine Vorschau auf zukünftige Lernprozesse erstellen.

Die beispielhaft angeführten Frageblöcke sind von den Formblättern einer der wichtigsten Publikationen zur Portfolioarbeit, dem Band *Unterricht mit Portfolio. Überlegungen zur Didaktik der Portfolioarbeit von Johanna Schwarz, Karin Volkwein und Felix Winter*<sup>73</sup> abgeleitet. Ähnliches ist auch auf Didactics Online, dem Lernportal des Fachdidaktikzentrums für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien, abrufbar.<sup>74</sup>

### Fragen für die Vorschau auf den Arbeitsprozess einer Lehrveranstaltung

- Welche Erwartungen habe ich an die Lehrveranstaltung, das Thema, an die Arbeitsaufträge?
- Was könnte interessant werden? Was weniger? Warum?
- Welche Lernziele möchte ich erreichen, welche Kompetenzen kann ich dabei weiterentwickeln? In welchen Bereichen knüpfen die Lehrziele an bereits Erreichtes an?
- Welche Herausforderungen kommen auf mich zu? Was wird mir voraussichtlich leicht fallen?
- Wobei brauche ich Hilfe von anderen? Wen werde ich darum bitten bzw. wie werde ich diese Unterstützung organisieren?

### Fragen begleitend zum Arbeitsprozess

- Wie habe ich bislang gearbeitet? Was fiel mir leicht, was war schwierig? Wieso?
- Was hat mich besonders vorangebracht?
- Was ist an Neuem aufgetaucht? Wie bin ich damit umgegangen?
- Was sind meine nächsten Schritte?
- Wozu brauche ich jetzt Beratung und Unterstützung? Von wem kann ich diese bekommen?

### Reflexionsfragen nach Beendigung der inhaltlichen Arbeit

- Wo bin ich gestartet? Was waren meine Ziele? Wo stehe ich derzeit?
- Welche Arbeitsschritte habe ich geplant/durchgeführt und mit welchen Erwartungen?
- Welche Hürden habe ich überwunden und wie ist mir das gelungen?
- Welche neuen Interessen habe ich entwickelt?
- Welche neuen Arbeitstechniken habe ich erprobt/erworben?
- Wie bewerte ich meine Leistungen im Rückblick?

---

<sup>73</sup> Schwarz, Johanna/Volkwein, Karin/Winter, Felix. Unterricht mit Portfolio. Überlegungen zur Didaktik der Portfolioarbeit. In: Schwarz, Johanna/Volkwein, Karin/Winter, Felix (2008) Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Mit DVD, Seelze-Velber.

<sup>74</sup> Vgl.: <http://www.didactics.eu/index.php?id=2322> (03/05/2012) und Folgeseiten.

- Welche Schlussfolgerungen werden meine nächsten Arbeitsschritte beeinflussen?

#### Fragen zur Einbettung des Portfoliobeitrags in das Gesamtportfolio

- Inwieweit habe ich Ziele und Vorgaben der Portfolioarbeit bereits erreicht?
- Was ist abgeschlossen, was noch offen? Was plane ich als nächstes?
- Welche Meilensteine in meinem Studiengang haben für mich eine besondere Bedeutung erlangt? Wieso? Angaben dazu können sich auf einzelne Lerneinheiten, Lehrveranstaltungen oder außeruniversitäre Ereignisse und Erfahrungen beziehen.

Detailliertere Reflexionsfragen zur Erarbeitung einzelner Produkte, zu Lerneffekten und zur Selbstbeurteilung sind auf Didactics Online<sup>75</sup> abrufbar.

Im Kurs „Neue Medien“ könnte etwa nach dem folgenden Schema eine Reflexion erfolgen:

- Wie ist es mir in der Onlinephase ergangen? Kann eine Onlinephase auch im Schulunterricht eine Rolle spielen? (Wenn ja, in welchen Zusammenhängen? Wenn nein, warum nicht?)
- Was habe ich für meine Rolle als Lehrkraft aus den WebQuestaufgaben mitgenommen? Inwiefern kann ich dieses Tool künftig im Schulunterricht nutzen?
- Wo waren meine Schwächen, wo meine Stärken in der Arbeit mit meiner Gruppe, in der Planung und Vorbereitung sowie im Unterricht?
- In welchen Gebieten habe ich durch meine Unterrichtsarbeit Kompetenzen erworben?
- Wo könnte ich mich noch verbessern?
- Was nehme ich für meine künftige Rolle als Lehrer beziehungsweise Lehrerin mit?
- Hat sich meine Einstellung zum Unterricht mit den Neuen Medien (eLearning) im Vergleich zum Lehrveranstaltungsbeginn verändert? (zum Positiven/zum Negativen/ gleichbleibend)
  - Wenn ja, was sehe ich jetzt anders?
  - Wenn nein, warum nicht?
- Planungsmatrix: Habe ich mich mit den von mir/der Gruppe festgelegten Punkten der Reflexion (im Sinne des zirkulären Modells) auseinandergesetzt? Würde ich meine Planungsmatrix im Nachhinein überarbeiten, dann sollte ich folgendes ändern: ...
- Haben sich im Verlauf des Kurses für mich neue Zugangsweisen zum Rahmenthema eröffnet?

Diese Fragen könnten etwa in einem persönlichen Blog beantwortet werden, der jede Woche eine Reflexion der aktuellen Lehrveranstaltungsinhalte ermöglicht.

#### **Methodische Tipps / Reflexionswerkzeuge:**

Das Methodenrepertoire für Reflexionseinheiten ist breit, im Zuge des studienbegleitenden Portfolios wählen die Studierenden selbst unterschiedliche Zugänge zur individuellen Reflexion aus. Anhand von zwei Beispielen soll gezeigt werden, worauf der Fokus gerichtet werden kann.

#### Lernjournal

Das Lernjournal/Lerntagebuch dient zur regelmäßigen Dokumentation der persönlichen Auseinandersetzung der Studierenden mit den Inhalten und Lehrzielen von Lehrveranstaltungen, mit dem Ziel einzelne kognitive und emotionale Prozesse beim Wissenserwerb und Lösen von Aufgabenstellungen zu erkunden, zu dokumentieren und so einem Diskurs mit anderen zugänglich zu machen sowie gegebenenfalls zu verändern. Es unterscheidet sich von einem alltäglichen Tagebuch

<sup>75</sup> Vgl.: <http://www.didactics.eu/index.php?id=2354> (04/05/2012) und Folgeseiten.

dadurch, dass es zwischen privaten Teilen und Eintragungen, die von den Studierenden öffentlich gemacht werden, unterscheidet.

Einträge im Lernjournal/Lerntagebuch enthalten zunächst Angaben zu den Rahmenbedingungen, unter denen sie entstanden sind: Datum, Art der Lehrveranstaltung, Thema, Aufgabenstellung, andere Angaben, die nötig sind, um das Umfeld zu charakterisieren. Die eigentlichen Einträge im Lernjournal/Lerntagebuch beschreiben Aspekte der Arbeit in bzw. für Lehrveranstaltungen, vor allem die wesentlichsten Inhalte und den individuellen Zugang zum Fachwissen bzw. Kompetenzerwerb, aber auch die persönlichen Erfahrungen in Gruppenprozessen oder Lösungswege für Aufgabenstellungen.

Für Lernjournale/Lerntagebücher können verschiedene Textsorten genutzt werden, auch mündliche Aufzeichnungen oder Weblogs sind dafür geeignet.

### Memo

Memos, auch Gedächtnisprotokolle genannt, sind ein Werkzeug, das in der Aktionsforschung<sup>76</sup> genutzt wird. Ein Memo bezeichnet Aufzeichnungen über einen begrenzten Ausschnitt aus dem Studienalltag. Die Beobachtungen oder Erfahrungen, die Studierende während einer zeitlich begrenzten Situation, beispielsweise einer Seminareinheit oder einer Hospitation in einer Schule, machen, notieren sie sofort im Anschluss daran. Das gewährleistet, dass die im Augenblick wichtige Erfahrung in ihrer derzeitigen Bedeutung gesichert wird, um für eine spätere Analyse genutzt zu werden, ohne dass die Erfahrung durch andere, spätere Eindrücke verändert wird. Dafür sind folgende Regeln zu beachten:

- Das Memo wird gleich im Anschluss an die bedeutsame Situation verfasst. Dafür muss man Zeit und Ruhe schaffen.
- Zuvor sollte die Situation nicht mit anderen besprochen werden, um zu verhindern, dass ein Gespräch die Erinnerung verändert.
- Erinnerungen werden in chronologischer Folge notiert, Ergänzungen können später angebracht werden.
- Teile eines Memos können schon während der zu beobachtenden Situation geschrieben werden.

Memos können auch in Auftrag gegeben werden, wenn die Außensicht einer bestimmten Situation wichtig ist, wie beispielsweise bei einer schulpraktischen Einheit oder einer Projektpräsentation. Eine Person des Vertrauens übernimmt dabei die Rolle einer/eines „kritischen Freund/in“, die ihre/seine Beobachtungen zu einer bestimmten Fragestellung notiert und diese dann für die Analyse zur Verfügung stellt.

## **10. Literatur**

Altrichter, Herbert/Lobenwein, Waltraud/Welte, Heike (1997) PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim, Seite 640-660.

---

<sup>76</sup> Aktionsforschung findet statt, wenn Lernende ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen. (vgl. Altrichter, Lobenwein und Welte, 1997)

Biermann, Christine/Volkwein, Karin (Hrsg.) (2010) Portfolioperspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten, Weinheim/Basel.

Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hrsg.) (2006) Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte. Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze-Velber.

Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.) (2005) Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio. Von klassischen zu neuen Formen des Leistungsnachweises im Lehrstudium. Eine Handreichung. Ergebnisse und Positionen der Arbeitsgruppe „Portfolio“, Fachbereich 01/Erziehungswissenschaft (Studium und Forschung 9), Kassel.

Netzwerk Portfolioarbeit. Was gehört zu guter Portfolioarbeit?: [http://www.portfolio-schule.de/doc/doc\\_download.cfm?3463BC46B8694277A742EC5CE945B230](http://www.portfolio-schule.de/doc/doc_download.cfm?3463BC46B8694277A742EC5CE945B230) (01/07/2011).

Prexl-Krausz, Ulrike/Altrichter, Herbert (2011) Portfolio-Konzept und Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung. In: Erziehung und Unterricht 9/10/161, Seite 929-936.

Reich, Kersten (2008) Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, Weinheim und Basel.

Ruf, Urs/Keller, Stefan/Winter, Felix (Hrsg.) (2008) Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis, Seelze-Velber.

Schwarz, Johanna/Volkwein, Karin/Winter, Felix (2008) Unterricht mit Portfolio. Überlegungen zur Didaktik der Portfolioarbeit. In: Schwarz, Johanna/Volkwein, Karin/Winter, Felix: Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Mit DVD, Seelze-Velber.

## **Friedrich Öhl**

### **Leistungsdiagnose im Geschichteunterricht**

Die Entwicklungsrichtung von Schule zielt auf eine Personalisierung des Lernens. Zu unterschiedlich sind die Lernbiografien schon in jungen Jahren geworden, sodass Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst in einer altersmäßig homogenen Klasse ungleich verteilt sind. Dazu kommt der nicht unwesentliche Aspekt, in einem gesamteuropäischen (und letztlich globalen) Zertifizierungsprozess von abschließenden Prüfungen vergleichbare Ergebnisse zu validieren. Die zunehmende Mobilität lässt eine Vorhersage, wo 10-jährige mit 18 oder 19 Jahren ihren Schulabschluss und später ihren Studienabschluss machen, immer weniger zu. Da eine Angleichung der einzelnen Schulsysteme politisch kaum sinnvoll durchsetzbar erscheint, bleibt kein anderer Weg, als über abschließende Zeugnisse eine Vergleichbarkeit der Fähigkeiten und Fertigkeiten zu schaffen (Outputorientierung). Gerade im Geschichteunterricht, mit seinen stark regional bzw. national ausgerichteten Inhalten, lässt sich eine Vergleichbarkeit des Wissens weltweit nur durch Kompetenzen herstellen.

Beim kompetenzbasierten Unterricht geht es nicht um das Überprüfen der Reproduktion der Lehrer/innen-Vorgaben, sondern um die Beurteilung von Fähigkeiten der Schüler/innen und Schüler. Die noch immer beliebte Frage nach den 3 wichtigsten Personen/Daten/Ereignissen wird wohl endgültig in der Schublade didaktisch-diagnostischer Unsinnigkeiten abzulegen sein, denn damit ist fast immer eine Aufzählung der 3 Personen/Daten/Ereignissen gemeint, die Lehrende im Unterricht zuvor genannt haben. Anspruchsvoller wäre da schon die Frage nach den Argumenten für die Zuordnung „wichtig“ und diese Antwort kann – und soll auch - von Schülerin zu Schüler unterschiedlich ausfallen. Diese Aufgabenstellung erfordert das Herausarbeiten von Prämissen und Denkmustern für die Zuordnung einer besonderen Bedeutung und gleichzeitig eine Untersuchung der Denkmuster, die andere Personen/Daten/Ereignisse als weniger wichtig einstufen. Die historische Denkleistung besteht also darin, hier in einer bestimmten Zeit und einem bestimmten Raum Personen/Daten/Ereignissen Bedeutung zuzuweisen und unter Umständen unter Berücksichtigung der Rezeption bis in die Gegenwart die Stabilität oder Instabilität der Bedeutungszuweisung zu reflektieren. (Beispiel: Warum ist Alexander III. von Makedonien in vielen Publikationen – sogar in Schulbüchern! - noch immer unreflektiert „Alexander der Große“, während zeitgenössische diktatorische Kriegsherren am Internationalen Haager Gerichtshof angeklagt werden?)

Die Beurteilung der Fähigkeiten und Fertigkeiten kann somit nicht auf der mehr oder weniger vollständigen Reproduktion von „Lernstoff“ beruhen, sondern nur durch eine Graduierung der Fähigkeiten der Selbst- und Eigenständigkeit in der Anwendung. In Österreich ist hier mit der Leistungsfeststellungsverordnung von 1973 allerdings eine nicht allzu strenge Grenze gezogen worden, die Unterrichtenden wie Lernenden eine positive Beurteilung auch mit reproduktiven Leistungen ermöglicht, und die sogar ein „Befriedigend“ noch zulassen (in obigem Beispiel zur Quellenkritik genügt es also, die Methoden aufsagen zu können).

Die Kritik, dass mit der Beurteilung der Eigenständigkeit eine Beurteilung der Persönlichkeit ausgedrückt wird und die teilprivate Sphäre der eigenen Meinung beurteilt wird, kann entkräftet werden. Bei eigenständigen Leistungen geht es nicht (nur) darum, einen eigenen Standpunkt an zu geben, sondern diesen argumentieren zu können. Die Beurteilung erfolgt durch eine Prüfung der Plausibilität und Triftigkeit von Argumenten und Gegenargumenten und deren Reichweite und Folgerichtigkeit. Über die beiden einzig vorgeschriebenen Wertmaßstäbe Demokratie und Menschenrechte hinaus, gibt es keine weiteren Vorgaben, welcher Standpunkt und somit welches Welt- und Selbstverständnis zulässig ist. Es wird also nicht Meinung beurteilt, sondern die Fähigkeit einen – seinen/ihren – Standpunkt schlüssig unter Heranziehung geeigneter Fakten zu argumentieren und zu reflektieren.

Hilfreich dazu ist die Verwendung von Operatoren, von Verben, die angeben, wie eine Aufgabenstellung zu behandeln ist. Unter Operatoren sind Handlungsanweisungen zu verstehen, die festlegen, wie intensiv eine Aufgabe zu behandeln ist. Das reicht vom einfachen Aufzählen von Fakten/Daten/Ereignissen bis zur Bewertung oder Hypothesenbildung. Damit wird der Schwierigkeitsgrad der Anforderung festgelegt und kann auch relativ leicht in das Notensystem übertragen werden.

Anforderungsbereich	Anforderungen	Noten (Differenzierung aufgrund der Performanz)
I	In diesem Bereich steht die <b>Reproduktion</b> im Mittelpunkt. Das Wiedergeben von Sachverhalten (u.a. auswendig gelerntes Fachwissen oder herausgearbeitete Inhalte aus Darstellungen) sowie ein rein reproduktives Nutzen von Arbeitstechniken (z.B. Benennen der Quellenart, Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung).	Genügend oder Befriedigend
II	In diesen Bereich fallen vor allem jene Akte, die selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen von Inhalten ( <b>Reorganisation</b> ) sowie das angemessene Anwenden von methodischen Schritten auf unbekannte Zusammenhänge ( <b>Transfer</b> ) erfordern	Befriedigend oder Gut
III	In diesen Bereich fallen jene Akte, die einen reflexiven Umgang mit neuen Zusammenhängen bzw. Problemkonstellationen, eingesetzten Methoden und gewonnen Erkenntnissen ( <b>Reflexion</b> ) erfordern, um zu selbstständigen Begründungen, Interpretationen und Bewertungen (letztlich Akte der historischen Re- und De- Konstruktionen) zu gelangen ( <b>Problemlösung</b> ).	Gut oder Sehr gut

Kühberger (2011), Notenskala ergänzt (s. Leistungsbeurteilungsverordnung § 14 [http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb\\_vo.xml#14](http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml#14) (28/6/2011))

### Operatoren des Anforderungsbereiches I

Im Wesentlichen handelt es sich dabei um Arbeitswissen, das konkret zu behandeln ist, mit dem Ziel zu Verfügungswissen zu gelangen. Dabei stehen zunächst konkrete Ereignisse im Vordergrund, die sowohl methodisch als auch inhaltlich untersucht werden, um darüber auch bei folgenden Anwendungen Wissen zur Verfügung zu haben.

Operator	Intention des Operators
(be)nennen	auflisten bzw. aufzählen ohne jede Erklärung/ Wissen bzw. angelesene Tatsachen wiedergeben oder Informationen aus beigefügten Materialien herauslesen
herausarbeiten	Zusammenhänge unter bestimmten Aspekten aus dem zur Verfügung gestellten Material erkennen und wiedergeben
beschreiben	zentrale Sachverhalte (Kernaussagen, besondere Beispiele, Schwerpunkte etc.) aus (Vor)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material systematisch und logisch möglichst mit eigenen Worten wiedergeben
ermitteln	anhand von zur Verfügung gestellten Informationen Sachverhalte bzw. Zusammenhänge feststellen bzw. herausfiltern
zusammenfassen	Sachverhalte aus (Vor)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material unter Beibehaltung des Sinns auf das Wesentliche reduzieren bzw. komprimiert und strukturiert darlegen
auch: feststellen, bezeichnen, skizzieren, schildern, aufzeigen, wiedergeben, aufzählen, zusammenfassen, lokalisieren, darlegen, wiedergeben	

### Operatoren des Anforderungsbereiches II

In diesem Anforderungsbereich geht es in erster Linie um eine methodisch geregelte Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen. Wesentlich ist hierbei auch, dass die jeweiligen Aussagen argumentiert werden können.

Operator	Intention des Operators
Analysieren	Sachverhalte oder Materialien kriteriengeleitet bzw. aspektgeleitet ergründen, untersuchen und auswerten
Erklären	Sachverhalte und Materialien durch eigenes (Vor)Wissen und eigene Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel uvm.) einordnen und dies begründen
vergleichen	Sachverhalte oder Materialien systematisch gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten, Gegensätzlichkeiten, Unterschiede, besondere Abweichungen und Gewichtungen herauszustellen
auswerten	Informationen, Daten und Ergebnisse zu einer abschließenden Gesamtaussage zusammenführen
einordnen/zuordnen	einen oder mehrere Sachverhalte oder Materialien in einen begründeten Zusammenhang stellen
auch: untersuchen, begründen, nachweisen, charakterisieren, einordnen, erläutern, gegenüberstellen, widerlegen, herausarbeiten, gliedern, übertragen, anwenden	

### Operatoren des Anforderungsbereiches III

Im Vordergrund steht die Fähigkeit eigenes Selbst- und Weltverständnis reflektieren zu können. Es geht hier nicht mehr bloß darum, argumentieren zu können, sondern die Reichweite und somit die Grenzen der Argumente angeben zu können und Hypothesen oder Handlungsdispositionen plausibel und triftig zu formulieren. Ganz wesentlich ist hier auch die Fähigkeit, offen gebliebene Fragen zu erkennen und stellen zu können, letztlich mit dem Ziel, die Möglichkeiten einer Rekonstruktion (historischen Narrationen) in neue Bahnen zu lenken.

Operator	Intention des Operators
rekonstruieren/ erzählen/darstellen	kritisches Darstellen der Vergangenheit in einer selbstständig begründeten Narration unter Verwendung von Quellen, Darstellungen und Kenntnissen
de-konstruieren	kritisches Durchschauen und Durchleuchten einer vorgegeben Erzählung über die Vergangenheit und ihrer Bausteine (u.a. Bewertungen, Erzählstruktur, Fakten)
beurteilen	innerhalb eines Zusammenhanges den Stellenwert von Aussagen, Behauptungen, Urteilen, Vorschlägen etc. bestimmen, um unter Offenlegung der angewandten Kriterien, unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen
bewerten	in kontroversen Fragen zu Aussagen, Behauptungen, Vorschlägen oder Maßnahmen eine persönliche und damit selbstständige, jedoch auch fachlich argumentierte Stellungnahme abgeben und dabei die eigenen Wertmaßstäbe offen legen
erörtern	(nach einer eingehenden Analyse) einen Zusammenhang oder Material (z.B. Darstellungen) durch Pro und Contra-Argumente auf die Stichhaltigkeit hin abwägend überprüfen und daraus eine selbstständige Stellungnahme entwickeln
interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Material methodisch reguliert herausarbeiten und eine begründete Stellungnahme formulieren, die aufgrund einer Analyse, Erläuterung und Bewertung erstellt wurde
auch: darstellen, Stellung nehmen, entwerfen, entwickeln, diskutieren, (über)prüfen, gestalten, formulieren, verfassen, kritisieren	

Schemata aus: Kühberger, 2011; <http://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/> (28/06/2011)

Mit diesem, aus der Bloom'schen Taxonomie entwickelten Modell, werden die liminalen Schwellen von unterrichten und forschen ganz bewusst überschritten. Wir werden auch im Geschichtsunterricht nicht umhin kommen, neben der Vermittlung von Basisfähigkeiten und Konventionen des Umgangs mit Vergangenheit auch Interessen und „Talente“ zu erkennen und Leistungsexzellenz zu fördern. Schließlich kann Unterricht nicht darauf beruhen, Mündigkeit zwar anzustreben aber bloß Reproduktion von Lehrenden- oder Schulbuchaussagen einzufordern. Wie sonst kann eine heranwachsende Generation die In-Frage-Stellung der Älteren üben und die Probleme, die diese hinterlassen, erkennen und sich damit auseinanderzusetzen um ihre eigenen Lebenswelten zu (er-)schaffen?

Wohl nur in „Geschichte“ und in „politischer Bildung“ kann in der Schule das Bewusstsein der eigenen Historizität entwickelt und reflektiert werden.

## Literatur

- Borsò V., Kann, C. (Hrsg.) (2004) Geschichtsdarstellung. Medien-Methoden-Strategien. Böhlau Verlag, Köln Weimar Wien.
- Borries, B. v.: (2008) Historisch Denken Lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick. Barbara Budrich. Opladen, Farmington Hills.
- Jeismann, K.-E.: (1985) Geschichtsbewusstsein. In: Bergmann, K.: Hrsg. Handbuch der Geschichtsdidaktik, S. 40-43.
- Körper, A., Schreiber, W., Schöner, A. (Hrsg.) (2007) Kompetenzen historischen Denkens. arsuna, Neuried.
- Körper, A.: (2008) Reflektiertes Geschichtsbewusstsein., <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/koerber/texte/refGBW1.html> (28/6/2011)
- Krammer, R. (2008) Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen Ein Kompetenz-Strukturmodell. Links auf: <http://www.politik-lernen.at/site/basiswissen/politischebildung/kompetenzmodell/article/105720.html>
- Kühberger, C. (2009) Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Studienverlag Innsbruck Wien Bozen.
- Kühberger, C. (2011) Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform. In: Historische Sozialkunde 1/2011 (Download: <http://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/> 28/6/2011).
- Lange, D. (Hrsg.) (2007) Methoden Politischer Bildung. Schneider Verlag, Hohengehren
- Mayer, U., Pandel, H.-J., Schneider, G. (Hrsg.) (2004) Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Pandel, H.J. (1987) Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, zit. n. [http://www.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/pandel\\_dimensionen.htm](http://www.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/pandel_dimensionen.htm) (28/6/2011).
- Rüsen, J. (2008) Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Forum Historisches Lernen, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Rüsen, J. Hrsg. (2001) Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Böhlau, Köln.
- Sander, W.: Hrsg. (2005) Handbuch politische Bildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Schreiber, W. (2005) Mit Geschichte umgehen lernen. In: Schreiber, W., Mebus, S. Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Themenhefte Geschichte 1.
- Schreiber, W. (2006) Mit Geschichte umgehen lernen - Kompetenzen aufbauen. S. 15. In Krammer, R., Ammerer, H.: Mit Bildern arbeiten.
- Weinert, F. (Hrsg.) (2001) Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, 27f. <http://www.geschichtsdidaktik.eu/>  
<http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/grundlagen.html>

## **Robert Beier**

### **Die vorwissenschaftliche Arbeit im Fach Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung**

Die neue Reifeprüfungsverordnung sieht für alle Schülerinnen und Schüler, die sich ab dem Haupttermin des Schuljahres 2013/2014 einer Reifeprüfung unterziehen, das Verfassen einer „Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA), die Präsentation und Diskussion“<sup>77</sup> dieser Arbeit vor. Die VWA stellt neben den Klausuren und mündlichen Prüfungen die „erste Säule“ des sog. „3-Säulen-Modells“ dar. Sie soll den Lückenschluss zwischen dem Wissen, das Schülerinnen und Schüler in der Schule erwerben und jenem, das sie auf Fachhochschule bzw. Universität benötigen, sichern. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) formuliert auf seiner Homepage folgende Ziele für die Vorwissenschaftliche Arbeit und die dazugehörige Präsentation/Diskussion:

- angemessene Themenstellung
- Selbstständigkeit
- Ursachen und Zusammenhänge aufzeigen
- Arbeit mit Quellen und (vor)wissenschaftlichen Methoden
- logisches und kritisches Denken
- klare Begriffsbildung
- sinnvolle Fragestellungen
- Ausdrucks- [und] Diskursfähigkeit

(<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id8>, 05/07/2011)

Betont wird dabei vor allem, dass sich diese Arbeit „nicht allein in der Verarbeitung von Informationsquellen erschöpfen“ soll, sondern Schülerinnen und Schüler beweisen sollen, dass sie in der Lage sind „eigene Schlussfolgerungen zu ziehen.“

(<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id8>, 05/07/2011)

Entscheidend scheint hier, den Begriff „vorwissenschaftlich“ zu erläutern. Eine VWA folgt grundsätzlich den Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens, allerdings muss der Tatsache Folge geleistet werden, dass die Arbeit eben nicht von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen verfasst wird, sondern von Schülerinnen und Schülern. Insofern sind einige Unterschiede hinsichtlich des Umfangs und des Detaillierungsgrades zu erwarten.

Für die Praxis bedeutet dies einerseits, dass der Umfang der Arbeit sich eher am unteren Limit der Vorgabe des Ministeriums von 40.000 bis 60.000 Zeichen<sup>78</sup>

(<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id8>, 05/07/2011) orientieren sollte, um hier eine Abgrenzung zu wissenschaftlichen Arbeiten zu erlauben. Hinsichtlich der Beantwortung einer Forschungsfrage genügt es sicherlich, wenn Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, selbstständig (wissenschaftliche) Texte zu einem Thema zu finden, Wissen zu reproduzieren um anschließend selbstständig Schlüsse zu ziehen. Es ist nicht nötig – wenngleich im Idealfall auch nicht

---

<sup>77</sup> Liebscher et al, 2011, S.5.

<sup>78</sup> Inklusive Leerzeichen, exklusive Vorwort und Verzeichnisse.

unerwünscht – dass Schülerinnen und Schüler in ihren VWA einen Erkenntnisgewinn zum aktuellen Forschungsstand beitragen. Allerdings müssen die Regeln guten wissenschaftlichen Arbeitens, wie die korrekte Anwendung von Zitierregeln, eingehalten werden.<sup>79</sup>

### **Richtlinien des BMUKK zur VWA**

- Die „Anmeldung“ zur VWA und die „Themenfindung“ bzw. das Finden einer geeigneten Forschungsfrage zur VWA erfolgen im 1. Semester der vorletzten Schulstufe. Die endgültige Themenstellung wird mit einem Erwartungshorizont eingereicht.
- Das Thema der VWA wird im Einvernehmen zwischen Prüfer/in und Schüler/in festgelegt, die Approbation erfolgt durch die Schulbehörde 1. Instanz (bei AHS und BHS ist dies der Stadt- bzw. Landesschulrat).
- Für die Schülerinnen und Schüler besteht grundsätzlich freie Wahl der Prüferinnen und Prüfer. Lehrerinnen und Lehrer können höchstens fünf VWA betreuen, können bestimmte Themen, für die sie sich nicht als fachkompetent erachten ablehnen, können aber nicht die Betreuung von Schülerinnen und Schülern ablehnen.
- Eine Aufgabenstellung kann von höchstens drei Prüfungskandidatinnen und -kandidaten bearbeitet werden, wobei auf eine deutliche Abgrenzung zwischen den einzelnen Arbeiten insofern zu achten ist, dass eine selbstständige Leistung aller Kandidatinnen und Kandidaten sichergestellt ist.
- Die fertige Arbeit wird mit einem Abstract in der Sprache, in der die VWA verfasst wird.
- Die VWA ist keinem Unterrichtsgegenstand zugeordnet, im Reifeprüfungszeugnis werden der Titel der VWA und die Beurteilung des Prüfungsgebietes angeführt sein.
- Die Betreuung der Schülerinnen und Schüler wird über mindestens zwei Betreuungsgespräche gewährleistet. Vor allem vor Beginn der Arbeit werden mehrere Gespräche notwendig sein, um ein geeignetes Thema und eine sinnvolle und beantwortbare Forschungsfrage zu finden und organisatorische (z.B. Zeitplan) wie rechtliche (z.B. Konsequenzen bei negativer Beurteilung) Belange zu klären.

Während der letzten Schulstufe ist eine „kontinuierliche Betreuung“ (§34 Abs. 4 SchUG) vorgesehen. Die Betreuungsperson wird dabei über Fortschritte der VWA informiert und gibt Rückmeldung zu den Zwischenergebnissen, nimmt aber keine Korrekturen vor! Nach erfolgter Korrektur findet ein „bilanzierendes Gespräch“ auf Grundlage der Beschreibung der VWA statt.

Über die gesamte Betreuungstätigkeit ist sowohl von der Betreuungsperson als auch von der Verfasserin/dem Verfasser der VWA ein Betreuungsprotokoll zu führen.

- Die Abgabe der VWA (inkl. Begleitprotokoll) erfolgt Ende der ersten Unterrichtswoche des 2. Semesters in gedruckter (2 Exemplare) und digitaler Form.

---

<sup>79</sup> Henz 201, S. 6

- Die Schulbehörde 1. Instanz legt einen Termin für die Präsentation und Diskussion der VWA fest. Die Dauer der Präsentation beträgt ca. 10 bis 15 Minuten und soll ein Problemaufriss, jedoch nicht bloß eine Inhaltsangabe sein. Der/Die Kandidat/in soll dabei seine/ihre Diskursfähigkeit, seine/ihre Argumentationsfähigkeit und seine Fachkompetenz etc. unter Beweis stellen und das Prüfungsgespräch aktiv mitgestalten.
- Wurde eine Arbeit in einer lebenden Fremdsprache verfasst, so erfolgt die Präsentation in dieser Fremdsprache, auch das (verpflichtende) Abstract der VWA ist dann in dieser Fremdsprache zu verfassen.

### **Beurteilung einer VWA**

Nach der Abgabe der VWA an die Schulleitung, die Klassenvorständin bzw. den Klassenvorstand und die Vorsitzende bzw. den Vorsitzenden korrigiert die Betreuungsperson die Arbeit und stellt in einer „Beschreibung der Arbeit“ die Vorzüge und Schwächen der schriftlichen Arbeit gegenüber. Die Gesamtbeurteilung der VWA wird erst nach erfolgter Präsentation und Diskussion durch die Kommission festgelegt. Eine positiv beurteilte VWA (mit Präsentation/Diskussion) bleibt jedenfalls erhalten, auch wenn die Kandidatin oder der Kandidat die Abschlussklasse wiederholen muss. Eine negativ beurteilte VWA muss mit neuer Themenstellung wiederholt werden.

Als Grundlage für die Beschreibung und Beurteilung gilt es zu überprüfen, in welchem Ausmaß der Kandidat/die Kandidatin die folgenden Kompetenzen bewiesen hat. Für die schriftliche Arbeit sind dies:

- Selbstkompetenz
- Inhaltliche Kompetenz
- Informationskompetenz
- Sprachliche Kompetenz
- Gestaltungskompetenz

In der Präsentation und Diskussion sollen folgende Kompetenzen bewiesen werden:

- Strukturelle und inhaltliche Kompetenz
- Ausdrucksfähigkeit und Medienkompetenz
- Diskursfähigkeit

Um zu einer positiven Beurteilung zu gelangen müssen jedenfalls alle wesentlichen Bereiche überwiegend erfüllt sein. Ist auch nur ein einziger wesentlicher Bereich nicht überwiegend erfüllt, ist das gesamte Prüfungsgebiet VWA mit „Nicht genügend“ zu beurteilen.<sup>80</sup>

Um das Gelingen einer VWA zu unterstützen, wird es zweifelsohne notwendig sein, wissenschaftliche Arbeitstechniken beginnend mit der Sekundarstufe 1 langfristig in (fast) allen Unterrichtsfächern zu entwickeln. Auch die Einführung von (un-)verbindlichen Übungen, in denen das wissenschaftliche Arbeiten zielgerichtet gelernt und geübt werden kann erscheint zweckmäßig.

---

<sup>80</sup> Vgl.: BMUKK (Hrsg.): Vorwissenschaftliche Arbeit. Beurteilungskriterien.

**Literatur:**

Henz, Katharina (2011) Vorwissenschaftliches Arbeiten. Ein Praxisbuch für die Schule. Wien: Dornier  
Liebscher, Marlies/ Mayrhofer, Edgar/ Rathmayr, Jürgen/ Schallenberg, Elisabeth/ Schöggel, Werner/  
Schreilechner, Adelheid/ Tscherne, Karin/ Zillner, Friederike (2011). 1. Säule. Vorwissenschaftliche  
Arbeit. Eine Handreichung. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Wien:  
BMUKK.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2011): Vorwissenschaftliche Arbeit.  
Beurteilungskriterien für das Prüfungsgebiet. Wien

## **Alexander Sperl, Friedrich Öhl**

### **Geschichtsdarstellung im Film- ein Beitrag zur Mediendidaktik**

Auseinandersetzung mit Geschichte bedeutet heute in erster Linie Auseinandersetzung mit massenmedial vermittelten Geschichtsbildern, wobei der Film den größten Anteil daran hat.

„Hollywood“ beherrscht zumindest in den westlichen Industriestaaten im nicht zu unterschätzenden Ausmaß das Geschichtsbewusstsein. Gerade das „kollektive Wissen“ über Geschichte, die „Geschichtsbilder“ Jugendlicher konstituieren sich zunehmend durch das Kino, viel mehr aber noch durch das Fernsehen, sozusagen aus einer neuen „tertiären“ (bildorientierten) Sozialisationsstufe.

Die Entwicklung und Förderung einer kritischen Medienkompetenz ist somit nicht nur eine besondere Notwendigkeit für den Geschichtsunterricht, vielmehr eröffnet diese Entwicklung auch neue Möglichkeiten zur Vermittlung historischer Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenzen.

Zuerst ist der Film Quelle zur Geschichte des 20. Jahrhunderts und zwar im Grunde jedes filmische Relikt. Weniger auf Grund des vordergründigen Eindruckes unmittelbarer Abbildung vergangener Realitäten oder Lebenswelten, sondern vielmehr im Gegenteil der Film ist Quelle auf Grund seiner hoch artifiziellen und komplexen Darstellungsweise. Als ein Dokument des Zeitgeistes, der Mentalität, der Ideologien einer Epoche transportiert er direkt und indirekt die Vorstellungen der Entstehungszeit. Die aufwändige Produktion in die eine Vielzahl von Personen und Institutionen eingebunden sind, macht den Film unmittelbar zu einem Dokument der mentalen und psychologischen Zustände der Zeit und des Ortes seiner Entstehung und damit mittelbar zu einem Spiegel der jeweils herrschenden politischen und sozialen Verhältnisse. Quellenkritik, Ideologiekritik und allgemein kritische analytische Verfahren sind somit die Grundlage der Auseinandersetzung mit Film, auch und gerade wenn der Film die Funktion als Geschichtsdarstellungs- und Geschichtsvermittlungsmedium hat.

#### **a) Film als Vermittlungsmedium historischer „Fakten“ und abstrakter Inhalte:**

Zwar können durch die filmischen Darstellungsmöglichkeiten „historische Objekte“ (Kleidung, Geräte, Gebäude ...) detailliert und unter Umständen historisch korrekt rekonstruiert werden und so ein anschauliches Bild von den objektbezogenen Fakten vermittelt werden, doch die Vermittlung von historischem Faktenwissen durch filmische Geschichtsdarstellungen ist ein spezifischer Schwachpunkt gegenüber literarischen Darstellungsformen. Beim Film drängt sich das Visuelle, Dynamische und Emotionale in den Vordergrund, und so bleiben gewisse Fakten (Personen-Ortsnamen oder chronologische Daten) nur schlecht im Gedächtnis haften. Ebenso können Bilder und Handlungsabläufe abstrakte Inhalte (z.B. soziale Strukturen wie das Lehensystem) nur schlecht vermitteln.

#### **b) Film als Vermittlungsmedium von Vorstellungen und Werthaltungen**

Der artifizielle und komplexe Charakter (Licht, Bewegung, Ton, Geräusch, Musik, Kulisse, Kostüme ...) des Filmes führt nicht nur zu einer „dichten“ Darstellung historischer Inhalte sondern erfordert auch als Grundlage eine Idee, Geschichtsbild oder Weltanschauung als handlungsleitendes Gerüst. Immer ist der Film von einer oder mehreren Intentionen getragen, im Besonderen sind es Historienfilme aber auch Dokumentarfilme, die, wenn sie nicht unmittelbar politisch oder religiös motiviert sind, so doch immer Werthaltungen transportieren. Folglich verdeutlicht gerade die filmische Geschichtsdarstellung besonders anschaulich, dass die Vergangenheit eine Projektionsfläche für eigene Vorstellungen und Werthaltungen ist. So mischen sich beispielsweise nach 1945 im deutschen Sprachraum zunehmend nationale Deutungen (Heimatfilm) mit der „großen Erzählung“ hollywoodscher Prägung, Elemente aus der Ideologie des „American way of life“.

### c) Film als Vermittlungsmedium für historisch-analytische Verfahren

Bei den fiktionalen Formen der filmischen Geschichtsdarstellung sind Inhalt beziehungsweise Handlung meist banal und den filmisch-dramaturgischen Prinzipien wie Spannung, Emotion und „Action“ verpflichtet, sodass komplexes historisches Geschehen meist nur angedeutet wird. Die Verwendung von Film als didaktisches Instrument eröffnet jedoch die Möglichkeit zur Auseinandersetzung und zum Erwerb von quellenkritischen und dekonstruktiven Verfahren, wofür die Filmanalyse in Bezug auf einen medienkritischen Einsatz von filmischen Geschichtserzählungen eine notwendige Voraussetzung ist. Letztendlich wird der Film zum Text, zu einer Erzählung, die es zu dekonstruieren gilt.

Im breiten Spektrum filmischer Darstellung historisierender Elemente sind es vor allem der Kinofilm, die Fernsehserie und der Dokumentarfilm, die in Bezug auf die Geschichtsdidaktik von besonderem Interesse sind.

### I) Geschichtsdarstellung im Kinofilm

Der Kinofilm, vor allem der Kinofilm im Fernsehen, ist wohl jene Form der filmischen Geschichtsdarstellung, die den größten Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher und Studierender ausübt. Die Kinoleinwand und der Kinoraum haben jene Dimension, die historischen Erzählungen angemessen sind, sind diese doch meist als „Monumentalfilm“ angelegt. Die Totale, das Panorama sowie Massenszenen sind grundlegende Gestaltungselemente. Das dominierende Gestaltungsprinzip dieses Typus ist der Zwang zum Helden, in der „klassischen Hollywoodmanier“ ein souverän agierendes Individuum, das die Handlung vorantreibt und die Kameraeinstellungen beherrscht. Neben der Identifikationsfigur werden das historische Umfeld und das historische Geschehen, auch wenn die Fakten, Kostüme und Gebäude aufwändig und historisch „richtig“ rekonstruiert sind, zur Kulisse, vor der sich der Held bewährt. Emotion und „Action“ sind wichtiger als historische Realität, wie sie in der Geschichtswissenschaft konzipiert wird.



Abb. 1: Heldendarstellung aus Gladiator v.l.n.r.: Totale, Nahaufnahme

Ausgangspunkt der typischen Hollywood dramaturgie ist vorwiegend Rache, der Held wird gegen seinen Willen zum Handeln, gezwungen, was zumeist mit erheblicher Gewalt verbunden ist. Ein Beispiel dafür ist der „Gladiator“. (Regie Ridley Scott, USA, 2000) Lucius ein römischer General, verliert durch den zukünftigen Kaiser Commodus seine Familie und beinahe auch sein Leben. Als Gladiator nimmt er Rache an Commodus und befreit Rom von einem Tyrannen. Nicht nur durch die Linearität und Dynamik der Handlung sondern auch durch die Bildgestaltung und Komposition der Einstellungen wird dieses Prinzip vermittelt wie z.B. der Zoom oder Schwenk aus der Totale zum Helden in Nahaufnahme.

Nur in wenigen Ausnahmefilmen wie in „Berry Lyndon“ (Regisseur Stanley Kubrick 1975) wird versucht, und es gelingt dort auch nur bedingt, dieses Verhältnis umzudrehen und das Individuum in seiner Verstricktheit (Geworfenheit) in einen sozialen-, lebensweltlichen- oder kulturellen



Abb. 2: Heldendarstellung aus Berry Lyndon, v.l.n.r.: Nahaufnahme, Totale

Zusammenhang zu zeigen. Berry Lyndon, aus kleinen Verhältnissen kommend, schafft nach vielen Schicksalswendungen den Aufstieg in den hohen englischen Adel. Er scheitert aber letztendlich und endet im Milieu dem er zu entkommen versuchte. Zur Relativierung des Heldenstatus werden unterschiedliche filmische Mittel verwendet wie beispielsweise das Aufbrechen des linearen Handlungsablaufes, oder das Wegschwenken von der Nahaufnahme des Helden zur Totalen, bis der Held in der Menge oder Landschaft verschwindet.

Die Fokussierung auf eine einzige Helden- und Identifikationsfigur verengt zwar die didaktischen Möglichkeiten dieser Form der Geschichtsdarstellung in der Regel auf biographische Vermittlungstechniken, dennoch kann der Kinofilm auf emotionaler Ebene Interesse wecken und das „Lebensgefühl“ einer Epoche oder Kultur oder eine „Idee“ (des Autors oder Regisseurs) entwerfen und vermitteln helfen. Sachkompetenzen werden somit in dieser Art von Filmen kaum gefördert, allenfalls Filme wie Berry Lyndon, die versuchen mittels detaillierter originalgetreuer historischer Kostüme, Ausstattung und authentischen Drehorten Vergangenheit auf „wissenschaftlicher“ Basis zu rekonstruieren, können Faktenwissen vermitteln. Ob Gladiator oder Berry Lyndon alle diese Filme bieten zahlreiche Ansatzpunkte die Sinnhaftigkeit und die Methoden der historischen Rekonstruktion zu diskutieren. Jedoch vor allem die Förderung von Orientierungskompetenzen wird in hollywoodschen Geschichtsdarstellungen wie der „Gladiator“ durch die oft sehr augenfälligen ideologischen und politischen Anspielungen und Verweise geradezu erzwungen.

Von besonderem Interesse für den Einsatz im Unterricht sind dabei Filme, die eine Strategie zur Bewusstmachung des Illusionscharakters verfolgen. Kubrick versucht z.B. in „Berry Lyndon“, den historischen Handlungsraum zwar detailgenau zu rekonstruieren, das Geschehen aber zugleich als "tot" und starr erscheinen zu lassen, er verzichtet auf Psychologisierung, auf Identifikation und Einfühlung. Ähnlich wie in „Der Kontrakt des Zeichners“ (Regie: Greenaway, 1982). Eine weitere Möglichkeit der Brechung des Realitätseindrucks besteht darin, die Darstellung durch filmgestalterische Mittel so zu übertreiben, dass der Inszenierungscharakter sehr deutlich zu Vorschein kommt. Ein gutes Beispiel dafür ist „Der Untertan“ (Regie: Staudte, 1951). Dieser versucht durch satirische Übertreibung (z.B. durch Zeitraffer und extreme Kamerastandpunkte sowie –objektive) diesen Effekt zu erreichen. Im „Geschichtsunterricht“ (Regie: Straub/Huillet, 1973), nach "Die Geschäfte des Herrn Julius Cäsar" geschieht dies indem die Schauspieler als Schauspieler auftreten, die einen Text vortragen, immer wieder unterbrochen von einer Autofahrt durch Rom. Oder wie in „Culloden“ (Regie: Peter Watkins, 1964) wo sich die Darsteller selbst in ihrer historischen Rolle vorstellen und Kommentare zum Geschehen abgeben. Zu nennen wäre hier aber auch „Caravaggio“ (Regie: Derek Jarman, 1986), dessen historisierendes Dekor durch Elemente der Moderne, z.B. ein Telefon, gebrochen wird. Die Strategie der Bewusstmachung des Illusionscharakters des Filmes für einen kritischen Umgang mit Filmen im Geschichtsunterricht gilt es aber nicht nur in Bezug auf den

Spielfilm zu beachten, hier ist er leichter aufzuzeigen, sondern auch die filmischen Geschichtsdarstellungen in der Fernsehserie und im Dokumentarfilm erhalten durch diese „eingebauten“ dekonstruktiven Ansätze einen zusätzlichen didaktischen Wert. Da dies selten gelingt oder auch versucht wurde (wenn man Comics und komödienartige Filmtypen weglässt, die von vornherein keinen Realitätsanspruch stellen oder vermitteln) sind diese als Hilfsmittel für den Unterricht im Grunde problematischer.

## II) Geschichtsdarstellung in der Fernsehserie:

Zentrales handlungstreibendes Prinzip ist in diesem Filmtyp ein Personenverband. Die Serie lebt vom Wechselspiel verschiedener Personen einer sozialen Gruppe (Familie, Sippe, Clan) oder eines sozialen Feldes (Dorf, Haushalt, Büro). Hier gibt es mehrere Identifikationsfiguren, die sich in dieser Funktion abwechseln. Da hier wesentlich die „Einfühlung“ in das soziale Feld oder Gruppe ist, spielt diese Form der Geschichtsdarstellung fast immer im bürgerlich modernen Milieu. Im vormodernen Ambiente situierte Serien sind seltene Ausnahmen, doch wird auch diesen zumeist der moderne westliche Familientyp „übergestülpt“. Vorbürgerliche oder außereuropäische soziale Milieus sind in ihrer Struktur und Dynamik oft unverständlich. Vom europäischen Standpunkt aus führt bereits das nordamerikanische Familienmodell oder das Konzept der „neighbourhood“ zu kulturellen Missverständnissen. Dass US Amerikanische Serien dennoch vielfach kultur- und länderübergreifend akzeptiert werden, liegt insbesondere an den in Vordergrund stehenden Unterhaltungselementen. Ab den 70er Jahren kommt es zu einer Welle von Fernsehfilmen und Serien, die Geschichte kritisch aufbereiten wollen, versuchen also selbst schon geschichtsdidaktisch wirksam zu werden. Charakteristisch dafür sind Serien wie die „Alpensaga“ (Regie: Dieter Berner, Österreich 1976/77). Am Beispiel eines Dorfes in Oberösterreich wird versucht anhand von für die Zeit und für das Milieu typischen Figuren die historische Entwicklung von der Jahrhundertwende bis nach dem zweiten Weltkrieg in einem um Realismus und Authentizität bemühten Stil zu erzählen.

Trotzdem gilt hier das gleiche wie für die anspruchsloseren fiktionalen Formen filmischer Geschichtsdarstellung, sie sind in erster Linie Zeugen ihrer Entstehungszeit und zeigen trotz ihres hohen Anspruches an Authentizität eine Interpretation. Ein möglicher didaktischer Nutzen dieser Form der Geschichtsdarstellung liegt darin nicht nur objektbezogene „Fakten“ (historische Kleidung, Geräte, Gebäude) im Gedächtnis verankern zu können, sondern auch in einer anschaulichen Darstellung eher abstrakter soziokultureller Phänomene wie Familie, Gemeinde und anderer sozialer bzw. kultureller Felder.



Abb. 3: Alpsaga 1, Soziale Felder:  
v.o.n.u.: Stube, Kirche, Wirtshaus

### III) Geschichtsdarstellung im Dokumentarfilm:

Dieser Filmtyp scheint für den Einsatz im Unterricht geradezu prädestiniert, da er von vornherein eine pädagogische Absicht zu verfolgen vorgibt, also Wissen „wissenschaftlich“ zu vermitteln. Der Einsatz des Dokumentarfilmes im Unterricht bedarf jedoch besonderer Umsicht, da auch dieser Filmtyp keineswegs frei von Ideologie oder Absichten ist, sondern diese lediglich besser verbirgt als die fiktionalen Formen der Geschichtsdarstellung. Auch beim Dokumentarfilm handelt es sich um Geschichtserzählung, also einer Interpretation des Vergangenen, und nicht um Abbildung von Realität. Wissenschaftlichkeit bemisst sich hier nur im unter Umständen höheren Grad der Differenzierung und Selbstreflexion. Die Verwendung von Primärquellen, Zeitzeugen und Kommentatoren mit wissenschaftlichen Hintergrund verdeckt oft den artifiziellen Charakter dieser Form von Geschichtsdarstellung, auch die pädagogisch-dozierende Art der Darstellung (Sprecher aus dem Off) ist ein Stilmittel, das die Künstlichkeit des Dargestellten verdeckt. Dieser Typ der filmischen Geschichtsdarstellung steht genauso wie die fiktionalen in einem kommerziellen, vor allem aber politischen Zusammenhang, der wesentlich Einfluss auf den Inhalt ausübt. Um die Arbeitsweise und die Eigenarten dokumentarischer Filme verstehen zu lernen eignet sich im Besonderen die Dokumentarfilmparodie „Zelig“ von Woody Allen. Hier wird mit echten und fiktiven Dokumenten, Fotomontagen und fingierten Zeitzeugeninterviews eine Biographie einer erfundenen Figur entworfen. Wobei das subtile Spiel mit Quellen im Film und Film als Quelle anschaulich das Problem der Konstruktion von „Authentizität“ und „Realität“ vermittelt. Er legt mit seinen im Fortgang des Filmes zunehmend offensichtlich werdenden absurden Elementen den artifiziellen Charakter des Dokumentarfilmes unterhaltsam aber schonungslos offen.

#### Zusammenfassung

Der didaktische Nutzen der filmischen Geschichtsdarstellung liegt nur zu einem geringen Teil in der Vermittlung von Fakten (Sachkompetenzen). Als zentraler Quellentyp des 20. Jahrhunderts erfordert er, will man ihn historisch-kritisch im Unterricht einsetzen, wie jeder „Text“ eine quellenkritische Aufbereitung. Das bedeutet einerseits die Auseinandersetzung mit den Geschichtsbildern und Theorien die er transportiert (Orientierungskompetenzen). Vor allem aber ist der Film dadurch wie kein anderes Medium und Mittel geeignet die Auseinandersetzung mit analytischen und dekonstruktiven Verfahren (Methodenkompetenzen) zu fördern, die für einen kritischen Umgang mit Geschichte unerlässlich ist. Im Gegensatz zum Schulbuch, dessen Dekonstruktion als „Text“ und „Erzählung“ den Lernenden aber auch den Lehrenden im schulischen Unterricht schwer zuzumuten ist, drängt sich dies beim Film geradezu auf.



Abb.4: Die Zweite Republik, ORF 2005 Elemente des Dokumentarfilmes v.o.n.u.: Erzähler, Filmquelle, Textquelle, Zeitzeugeninterview, Grafik.

## **Literatur:**

Bodo von Borries (2011) Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm? Eine Anfrage aus geschichtsdidaktischer Sicht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 52, 220-227.

Ulrich Baumgärtner, (Hrsg.) (2004) Geschichte und Film: Erkundungen zu Spiel-, Dokumentar- und Unterrichtsfilm. München.

Carry Bazalgette u.a. (Hrsg.) (2000) Moving Images in the classroom, A secondary teachers guide to using Film and television. London.

John E. O'Connor (1990) Image as Artefact. The Historical Analysis of Film and Television. Malabar.

Gary R. Edgerton, (Hrsg.) (2003) Television histories: shaping collective memory in the media age. Lexington.

Erhard Klöss, Die Last der Bilder – Geschichte im Fernsehen, in: Fußmann, Klaus/Grütter, Heinrich Theodor/Rüsen, Jörn (Hrsg.) (1994) Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln u. a. , 189-193.

Michèle Lagny (1997/4), Cinema for historians, ÖZG 8 457-483.

Richard Maltby (1996) Hollywood cinema : an introduction. Oxford.

Hans-Arthur Marsiske (Hrsg.) (1992) Zeitmaschine Kino: Darstellungen von Geschichte im Film. Marburg.

Alphons Silbermann, Michael Schaaf, Gerhard Adam, Filmanalyse, Grundlagen, Methode, Didaktik. München 1980.

Alexander Sperl, Geschichtsdarstellung im Film, in: Geschichte im Film : Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. (Hrsg.) (2006) Schreiber, Waltraud/Wenzl, Anna, (Themenhefte Geschichte 7) Neuried, 42-46.

Filme und didaktische Materialien findet man über die Plattform Bildungsmedien.tv des bmukk:

<http://www.bildungsmedien.tv/>

## Historische Spielfilme und Dokumentationen (Friedrich Öhl)

Medium		Geschichte					
Genre	Handlung Thema (Bsp.)	Bild	Ton	Musik	Zeit der Handlung Gegenwartsbedeutung?	Zeit der Produktion wer produziert?	
Spielfilm über Vergangenheit	Person (Alexander, Katharina usw.) Ereignis (Troja, Der längste Tag usw.)	Originalschauplätze, Studio, Personen (Handlungsträger), Massenszenen, Beziehung zwischen „Heldin und Masse“, Bekleidung, Gestik usw.)	Dialog (Quellen), Zitate oder Dichtung, ErzählerIn	Zeitbezug (Original oder historisiert), Themen Zuordnung, Spannung	Reduktion auf welche Handlungsträger (medienrelevant oder vergangenheitsrelevant) Personalisierung von Vergangenheit	Bedeutung für die jeweilige Gegenwart (Publikum, Politik usw.)	
Spielfilm mit Bezugnahme auf Vergangenheit	(Dracula- Thema, Star Wars usw.)	Relevanz der Vergangenheit zu Gegenwart (=Produktionsjahr) und Zukunft Vergangenheitsymbolik symbolik als Zukunft	wer erklärt wie Zeit und Handlung (WissenschaftlerIn, „Weise/r“, Journalist usw.)	Konnotation zu Zeitflächen	Welche Klischees werden bedient?	Perspektive, Erzählform, reale und fiktive Personen	
Dokumentation mit Filmen Gegenwart o. Vergangenheit	(Österreich I und II, Knopp, Cold War usw.)	Quellenangabe, Handlungs- konstruktion“, Synchronität, Rückblenden, Zeitzeugen und/oder Kommentar	Filmsequenzen als Handlung (steht für sich selbst) oder kommentiert (Inhalt, Herkunft usw.)	Quelle oder Untermalung, Themenrelevanz (zB Mozartdok)	Öffentliches Interesse, neue Erkenntnisse,	Sensationsfund, Jubiläum	
Dokumentation ohne Filmquellen aus der Vergangenheit	(Sturm über Europa- Völkerwanderung usw.)	Handlung im Kommentar, Handlung als Filmszenen rekonstruiert, Quellen im Bild (Bilder, Gebäude usw., Textquellen)	Interpretations-erklärung	Quelle, Handlungsbedeutung?	Kollektives Geschichtsbewusstsein, Geschichtspolitik Herleitung von gegenwartsrelevanten Fragestellungen	Unterhaltung, Kontextualisierung mit Gegenwart, Perspektive, Erzählform	
Zeitzeugen-gespräch	Szokoll, Molden usw.)	Schnitte erkenntlich, Bild-Tonschere, Überblendungen (zB. Gebäude, Fotos usw.)	Fortlaufende oder unterbrochene Sprechakte	Bezug zu Interviewpassage	Handelnder, Betroffener, Beobachter usw.	Spätere Karriere, „Fachfrau/mann“	

**Barbara Dmytrasz**

**Möglichkeiten der historisch-politischen Exkursionsdidaktik – Einordnung in die Didaktik des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung – eine Einführung:**

Ein historisches exkursionsdidaktisches Konzept beinhaltet viele Ebenen der Konfrontation mit Vergangenheit und Re-Konstruktionen, Geschichtsbewusstsein und Reflexion:

1. Das real Sichtbare im Kontext wahrzunehmen.
2. Die Absichten der Planung und die Umsetzung aufzuzeigen.
3. Die Symbolik des Sichtbaren zu decodieren.
4. Den Umgang mit den Symbolen in den gewesenen Gegenwarten zu analysieren.
5. Strukturen sichtbar zu machen, indem unterhalb der offensichtlichen Wahrnehmbarkeit Zusammenhänge oder Deutungsmodelle angeboten werden.
6. Die Eigenlogik des Objekts (des Bildes, der Skulptur, des Denkmals, des Ensembles usw.) im Kontext des sozialen Gefüges der Gesellschaft und des Raumes (im Besonderen hier: einer Stadt) zu dekonstruieren.
7. Das soziale „Klima“ der Vergangenheiten in den Sozialverbänden der Gegenwart bewusst zu reflektieren und
8. historische Erinnerung als kulturelle Leistung, als Vergegenwärtigung von Vergangenheit, zu erkennen.

Didaktische Konzepte haben im Zuge des postmodernen Diskurses endgültig ihre Linearität verloren, sie sind aber noch immer mehr als bloße „Anregungen“. Jedem/Jeder Lehrenden obliegt es eine Auswahl zu treffen, und es ist zu hoffen, dass dieser Grundsatz der Freiheit der Lehre, der Eigenständigkeit und der Eigenverantwortlichkeit bei der Auswahl, anhand welcher Beispiele das Bildungsziel erreicht wird, in größtmöglichem Umfang genutzt wird. Auszuwählen bedeutet nicht, irgendeinen Teil aus einem Angebot zu verwenden, sondern eine Methode anzuwenden, die anhand selbst gewählter Fakten zum Beispiel wird. Ein historisch politisches exkursionsdidaktisches Konzept macht die Vergangenheit in der Gegenwart nicht bloß sichtbar, sondern regt dazu an, die Vergangenheit von der Gegenwart her zu befragen, sie zu analysieren oder ihre Repräsentation zu rekonstruieren, um sich im Heute orientieren zu können. Die konkreten Gebäude, Straßen, die Parkanlagen ebenso wie die Museen und deren Kunst- oder Alltagsobjekte, die Erinnerungsorte und Gedenkstätten sind prinzipiell Botschafter/innen aus der Vergangenheit, also Quellen, aber noch nicht Geschichte, auch wenn sie Vergangenes rezipieren und repräsentieren. Die Rezeption und die Repräsentation geben Aufschlüsse über die Absichten, die Sichtweisen oder die Mittel.

„Vergangenheit“ definiert sich über die Quellen aus früheren (vergangenen) Zeiten und wird erst dann zur „Geschichte“ wenn der Historiker/die Historikerin versucht, die Quellen, gleichsam wie Bausteine zu einem Gesamtbild über Vergangenes zu verknüpfen, also ein Geschichtsbild unter Beachtung aller wissenschaftlichen Kriterien zu rekonstruieren.

### **Warum wird das Beispiel Kaiserforum gewählt?**

Wien gilt als die höfischste Stadt in Europa, denn Wien war von 1154 bis 1918 Residenzstadt. Es bietet sich somit an, den Blick auf jene Spuren zu richten, die der Hof in der Stadt hinterließ – auf jene Teile der Hofburg, die am Ende des 19. Jahrhunderts entstanden.

Eine Spurensuche:

Die historischen Gebäude, die das Kaiserforum bilden, sind Zeugen einer Vergangenheit, in der sie identitätsstiftend wirkten. Ihre damalige Bedeutung kann also nur im historischen Kontext entschlüsselt werden.

Heldenplatz und Maria-Theresien-Platz kennzeichnen, topographisch gesehen, das höchstgelegene Areal der Ringstraßenzone. Da der südliche Bereich des alten Wien der einzige war, der nicht durch Flüsse natürlich geschützt wurde, entstand die Hofburg hier im 13. Jh. als Bollwerk gegen Eindringlinge. In der zweiten Hälfte des 19. Jh. keimte die Idee die Neue Burg mit Bauten für die Garde und das Generalkommando zu verbinden. Nach der militärischen Niederlage von Solferino 1859 wurde dieser Plan jedoch verworfen und die Dynastie fand ihre legitimistische Selbstdarstellung darin, sich als Kunst- und Wissenschaftsmonarchie darzustellen: Auf der der Hofburg gegenüberliegenden Seite entstanden die Hofmuseen, das Kunst- und das Naturhistorische Museum.

Es war der Architekt Gottfried Semper, der erkannte, dass die Hofburg sowie der Platz vor der Burg in die Gesamtkonzeption der Verbauung, dies und jenseits der Ringstraße einbezogen werden müsse. Er entwarf basierend auf dem Museumsentwurf von Carl Hasenauer einen Platz der imperialen Selbstdarstellung: ein Kaiserforum.

## Das Kaiserforum

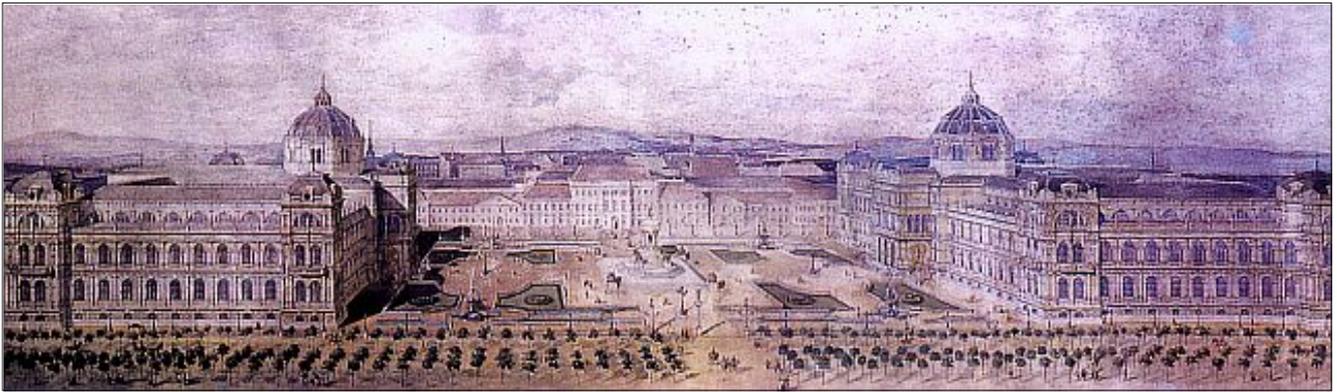


(Heldenplatz und Maria Theresien-Platz)  
Ansicht vor der Verbauung (Franz Alt) Albertina

Das Kaiserforum sollte der Platz der imperialen Selbstdarstellung des Herrschers durch die Architektur sein. Seine Größe ist beeindruckend, hatte es doch beinahe die Maße des Petersplatzes in Rom. Dieser Platz und die römischen Kaiserforen galten als Vorbild für Wien. Semper legte die Hauptachse des kaiserlichen Platzes zwischen den barocken Hofstallungen Fischer von Erlachs, dem heutigen Museumsquartier und dem Thronsaaltrakt, der dem Leopoldinischen Trakt, vorgebaut werden sollte, an – vertikal zum großbürgerlichen Ring, der damit durchschnitten wurde. Er plante die beiden Hofmuseen mit den Flügeln der Hofburg zu verbinden; die beiden Reiterstandbilder Anton Dominik Fernkorns (Erzherzog Carl und Prinz Eugen) sollten die Brennpunkte der von den Kolonnaden gebildeten Ellipsen sein. Triumphbögen über die Ringstraße verbanden in seinem Konzept die neue Burganlage mit den Museen und sollten das Eintreten in den kaiserlichen Bereich symbolisieren.

Entwurf für das Kaiserforum  
(Franz Alt) Albertina





Entwurf Semper, Hasenauer, 1869

Das Kaiserforum ist die einzige Platzkomposition, die über beide Seiten des Ringes ausgreift. Nur hier und auf dem Schwarzenbergplatz sind die Gebäude zum Platz hin und nicht zur Ringstraße orientiert.

Das Kaiserforum bildet die Mittelachse, um die beide Bereiche der Ringstraße angelegt sind, und es formiert somit das neue Zentrum - der sich permanent verändernden Stadt wird die unverrückbare ewige Statik des Platzes entgegengesetzt (d. h. das ewige Kaisertum). Es suggeriert somit, dass der gegenwärtige Anspruch auf Herrschaft ein in der Geschichte verankerter Anspruch ist.



Nicht realisierter Entwurf Ferstels von 1867 für die Hofmuseen, der einen durch die Ringstraße deutlich vom Heldenplatz getrennten Museumsplatz zeigt.

### ***Die Vorbilder:***

Die Habsburger, die Jahrhunderte lang den Titel des römischen Königs und den römischen Kaisertitel führten, sahen sich als die legitimen Nachfolger der antiken römischen Kaiser. Aufgrund dessen ist ein Rückgriff auf die römischen Kaiserforen, wie auf das Trajansforum ein logischer Schritt, um die Legitimität der Dynastie zu untermauern. Der als Ellipse geplante Heldenplatz ahmt das Halbrund des römischen Trajansforums nach, also jenes Marktplatzes, den der größte Erobererkaiser der Römer gestiftet hatte. (Seit Augustus setzte sich die Exedra als Form der Kaiserforen durch. Gottfried S.22)



Trajansforum

Besonders durch die Ausrufung des rivalisierenden Deutschen Kaisers 1871 wurde es für die Habsburger wichtig, die viel weiter zurückreichende Tradition ihres Kaisertums zu betonen und daher den Rückgriff auf das römische Kaisertum in den Vordergrund ihrer Selbstdarstellung zu rücken. Damit zeigt sich hier überaus deutlich, dass Auftragswerke politischer Machthaber der Selbstdarstellung eines politischen Systems dienen. Nur in Rom und Wien findet sich die architektonische Verbindung von Residenz und Kunstsammlung; in Wien versuchte man diese durch Kuppelbauten entlang einer imperialen Achse darzustellen.

Im südlichen Teil des Kaiserforums wurden die Hofmuseen errichtet. Hier ist der Anknüpfungspunkt an die Peterskirche in Rom leicht zu erkennen. Jedes der Museumsgebäude ist mit seiner zentralen Kuppel und der breit vorgelagerten Fassade eine Wiederaufnahme der Idee des Petersdomes und symbolisiert eine säkularisierte Kirche, deren geistiger Inhalt einerseits die Kunst und andererseits die Naturwissenschaft ist. Die Verschiebung des Schwerpunktes von der Religion zu Wissenschaft und Kunst entspricht ganz dem Denken in der zweiten Hälfte 19. Jahrhunderts, das sich von der religiösen Bevormundung emanzipiert hatte.

*Eine Anlage im Stil des Barockhistorismus - warum?*

Nach der gegen Preußen verlorenen Schlacht von Königgrätz 1866 geht man von der Neorenaissance (altdeutscher Stil) ab, da dieser der Stil des neugegründeten Deutschen Kaiserreiches ist. In Zeiten außerpolitischer Niederlagen, wie es die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts für das Kaisertum Österreich war, besann man sich der Zeit der größten territorialen Ausdehnung Österreichs - und das war die Zeit von Karl VI., also die Barockzeit.

*Die Reiterdenkmäler auf dem Heldenplatz:*



Der große militärische Held des österreichischen Barock war Prinz Eugen von Savoyen, der sich sowohl als Sieger über die Osmanen als auch über die Franzosen bewährte. Er und Erzherzog Carl, ein Mitglied der Dynastie, und der Sieger über Napoleon in der Schlacht von Aspern, symbolisieren die österreichischen Helden in den Kriegen gegen die „ewigen“ Feinde der Dynastie und erhielten Reiterdenkmäler auf dem Äußeren Burgplatz, der aufgrund der Aufstellung der Denkmäler 1878 in Heldenplatz umbenannt wurde.

*Die gewählten Architekturformen:*

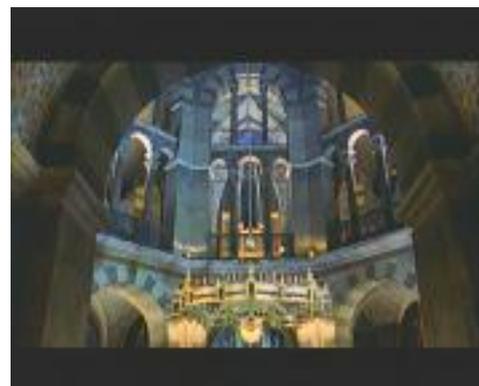
*Die Museen*



Vorbild für die einander wie Zwillinge gegenüberstehenden Museumsbauten ist der Petersdom in Rom, der durch seine lange Baugeschichte eine Mischung aus Stilelementen der Renaissance und des Barock bildet. Das Kunsthistorische und das Naturhistorische Museum sind im Stil einer barockisierenden Renaissance gebaut (die Museumsbauten in Wien haben eine Haupt- und jeweils vier Nebenkuppeln – vgl. der Petersdom in Rom hat zwei Nebenkuppeln).

Im Gegensatz zur Neuen Burg finden wir an den Fassaden der Museen nur dreiviertel Säulen ionischer Ordnung. Im Inneren des Kunsthistorischen und des Naturhistorischen Museums haben wir einen Durchbruch vom Erdgeschoss bis in die Kuppel – ein Zitat der Pfalzkapelle von Karl dem Großen in Aachen, d. h. das sakrale Element des Baues wird betont – durch die Sakralisierung der Kunst wird auch die Dynastie sakralisiert; die Achteckform der Eingangshalle greift nicht zufällig die Form der römisch – deutschen Kaiserkrone auf.

Pfalzkapelle Aachen



Kuppel im KHM mit den Wappen des Hauses Habsburg-Lothringen (der Löwe Habsburgs links, der Bindenschild in der Mitte, und rechts die drei Adler Lothringens)

## Die Neue Burg

Die Neue Burg sollte der beherrschende Bau des Kaiserforums sein, was durch die gewählten Architekturformen verdeutlicht wird:



- Die freistehenden Doppelsäulen korinthischer Ordnung, die einerseits an die Ostfassade des Louvre andererseits aber auch an die Kolonnaden des Petersplatzes erinnern;
- die Fensterachsen zitieren das römische Kolosseum; (Dmytrasz, Die Ringstraße, S.40)
- Der von Viktorien flankierte Doppeladler mit der österreichischen Kaiserkrone

(Rudolfskrone) bekrönt den platzbeherrschenden Balkon. Die Architektur der Museen ordnet sich also klar jener der Burg unter.



**Petersplatz mit Kolonnaden**



**Colosseum in Rom**



**Louvre in Paris**

### **Das Kaiserforum – was blieb Utopie?**

Ziel und Endpunkt der imperialen Achse des Kaiserforums sollte der geplante Thronsaaltrakt sein, der dem Leopoldinischen Trakt, dem ersten weltlichen Barockbau in Wien, vorgebaut werden sollte. In der Vorstellung Sempers bildete der Thronsaaltrakt den architektonischen Höhepunkt der Anlage (in seine Richtung blickt auch Maria Theresia von ihrem Denkmal aus). Sein Zentrum betonen zwei übereinandergestellte römische Triumphbögen, deren Vorbild der Konstantinsbogen in Rom war. Bekrönt sollte die Mittelachse durch eine Kuppel werden. In Anlehnung an die Form der römischen Thermen des Caracalla und Diokletian plante Semper den Thronsaal.



Kolonnaden und Triumphbögen sollten einerseits das Kaiserforum von der Ringstraße abschließen, andererseits sind sie durchlässig genug, um den Verkehrsfluss nicht nennenswert zu behindern. (Das Äußere Burgtor von Nobile wäre abgerissen worden). Die barocken Hofstallungen Fischer von Erlachs im Süden sollten durch Kolonnaden verdeckt werden; die repräsentative Mitte hätte ein Pavillon gebildet, der an die Dresdner Zwingerpavillons erinnert und der somit einen imperialen Hintergrund für das Maria-Theresien-Denkmal abgegeben hätte. Nach dem Tod Sempers leitete Carl Hasenauer den Bau; sein plötzlicher Tod 1894 war einer der Hauptgründe, warum das Kaiserforum ein Torso blieb. Man überlegte, ob man den Bau nicht dem Zeitgeschmack und der Finanzlage anpassen sollte.

Zuerst übernahm der Ferstel Schüler Friedrich Ohmann 1899 die Bauleitung; ab 1906 der Thronfolger Franz Ferdinand selbst. Das alte Konzept wurde nun endgültig aufgegeben (Gottfried S.94). Der Bau einer monumentalen Burganlage schien nicht mehr zeitgemäß – die Zeitungen forderten deren Abriss. Ohmann und auch sein Nachfolger Ludwig Baumann, der ein Schüler Sempers war und zu dem Lieblingsarchitekten des Thronfolgers avancierte, da er den Geschmack Franz Ferdinands für den prunkvolle Neobarockstil teilte, gaben den Plan, den zweiten Flügel der Hofburg zu bauen auf.



Es entstand die Idee das Oval des Platzes anstatt durch einen Palastbau, durch Kolonnaden mit einer Wandelhalle zu markieren (Gottfried S.99) Auch zum Ring hin war eine Wandelhalle vorgesehen, vor deren Mitte eine Reiterstatue des Dynastiegründers Rudolf von Habsburg den Gegenpol zum Maria-Theresien-Denkmal bilden sollte. Beide Architekten, Ohmann und Baumann, sahen noch jenen Museumsteil, der den Burgbereich zur Ringstraße hin abschloss, vor. Das Äußere Burgtor wollten beide abtragen lassen.

### *Der Torso heute*

Der Ausbruch des Ersten Weltkrieges verhinderte die Umsetzung des Baumannplanes. Dem republikanischen Österreich war die Fertigstellung des Kaiserforums kein Anliegen – es blieb ein Torso. Realisiert war nur der Ostflügel; vom ursprünglich geplanten Westflügel steht heute nur das Naturhistorische Museum. Daher haben heute Maria-Theresien-Platz und Heldenplatz eine „Zwitterstellung“ – einerseits deuten sie das geplante Kaiserforum an und andererseits sind beide Plätze gegenüber dem Kontinuum des Ringes offen und bilden voneinander getrennte Plätze.

Der Heldenplatz hat nur an seiner Ost- und Nordseite eine klar definierte Grenze, im Westen ufert er in den Volksgarten, im Süden in den Maria-Theresienplatz aus. Die Exedra, die schon das Trajansforum charakterisierte, findet sich nur im Ostflügel der Neuen Burg.

Der Leopoldinische Trakt und die Hofstallungen Fischer von Erlachs wurden nicht verdeckt, das Äußere Burgtor blieb bestehen und unterstreicht die Kontinuität der Ringstraße; diese durchbricht die von Semper geplante imperiale Achse des Platzes. Der versteckte militärische Charakter der Anlage ist heute noch klar zu erkennen: der Heldenplatz wird durch eine Mauer, die so hoch ist, dass sich ein erwachsener Mann dahinter kniend verstecken kann, mit Lanzettengittern von der Ringstraße getrennt.



Maria-Theresien-Denkmal



Äußeres Burgtor

## Heldenplatz und Ringstraße -Orte der Erinnerung

Heldenplatz und Ringstraße sind in der Geschichte Wiens zwei klar getrennte Erinnerungsorte geworden.

- Heldenplatz: imperial, militärisch, katholisch.

Am Heldenplatz wird dieses Muster nur selten durchbrochen: Lichtermeer – Anfang der 1990iger Jahre (gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit).

- Äußeres Burgtor: Mahnmal für den unbekanntes Soldaten.

Die Neugestaltung des Vorgeländes der Hofburg war durch Napoleon eingeleitet worden, der 1809 die Sprengung der Festungswerke vor der Burg anordnete. 1824 wurde das Tor (Luigi Cagnola und Fertigstellung von Peter Nobile) eröffnet – es sollte an die Völkerschlacht bei Leipzig erinnern. Das ausschließlich von Soldaten ausgeführte Stadttor hatte selbst Denkmalcharakter – ein Denkmal für das Heer – die dorische Ordnung wurde hier verwendet, weil das Tor mit seiner Symbolik an die männlichen Tugenden der Spartaner erinnern sollte. 1933/34 wurde das Äußere Burgtor zu einem Heldendenkmal für die Gefallenen des Ersten Weltkrieges – heute ist es ein Mahnmal für den unbekanntes Soldaten.

- Ring: liberal, bürgerlich.

Die Liberalen werden von den Sozialdemokraten beerbt – seit den 1890er Jahren ist der Ring die Straße der Aufmärsche. Erst in der Zeit der Ersten Republik etabliert sich das Rathaus als Zentrum des Roten Wien.

### **Dauer:**

Lehrausgänge: bis zu 5 Unterrichtsstunden

Exkursionen: ab 6 Unterrichtsstunden

## **Analyseraster Gebäudeporträts entstehen**

- o) Errichtung**
  
- o) Architekt**
  
- o) gewählte Stilformen – ideologische Aussagen**
  
- o Bauplatz**
  
- o) Ereignisse, die mit diesem Bauwerk verbunden sind**
  
- o) Beschreibung**
  
- o) Analyse und Deutung**

## Architektur sendet Botschaften aus

o) Annäherung an die Bauwerke über Fragestellungen

Da architektonischen Formen bestimmte Charaktereigenschaften innewohnen ordnet man einem Bau einen gewissen Stellenwert zu.

Wie kann man diese Botschaften entschlüsseln/analysieren?

Das Gebäude dient als Quelle.

Ein gehbarer Weg wäre sich über **Fragen (Schulung der Fragekompetenz)** an die Bauwerke anzunähern wie zum Beispiel:

o) Welchem Zweck dient/e das Bauwerk?

o) Was ist zu sehen?

o) Wird eine Geschichte/eine Ideologie transportiert?

o) Welche Schlussfolgerungen kann man ziehen?

o) Was ist am Dargestellten das Wichtigste?

o) Welche Intentionen werden damit verbunden?

o) Welche Wirkung auf den Betrachter/in wurde erwartet?

o) Durch welche gestalterischen Strategien wird versucht, eine besondere Aussage zu erzielen?

o) Welche Symbole, Zeichen werden verwendet?

o) Welche Wirkung will das Gebäude beim Betrachter/bei der Betrachterin erzielen?

**Macht und Repräsentation  
Heldenplatz**

(Friedrich Öhl)

**Zeitflächen und Inhalte**

<b>VERGANGENHEIT</b>	<b>GESCHICHTE</b>	<b>GEGENWART</b>
<b>Bauzeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Burgtor (Heldentor)</li> <li>• Neue Hofburg</li> <li>• Museen (KHM, NHM)</li> <li>• Maria Theresia-Denkmal</li> </ul>	<b>Zeit auf die sich die Bauten beziehen (Historisierung)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kolosseum</li> <li>• Trajansforum</li> <li>• Pfalzkapelle Aachen</li> <li>• Römische Reichskrone</li> <li>• Petersdom, Petersplatz</li> <li>• Louvre</li> </ul>	<b>Erinnerungsort</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monarchie</li> <li>• Anschluss</li> <li>•</li> </ul>
<b>der Bauten und des Platzes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Republik</li> <li>• Hitlerrede</li> <li>• 2. Weltkrieg</li> <li>• Anti-Rassismus-Kundgebung</li> <li>• Lichtermeer gegen Fremdenfeindlichkeit</li> <li>•</li> </ul>	<b>Interpretation und/oder Inszenierung von Vergangenheit durch/mit den Bauten und dem Platz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschichtskonstruktion</li> <li>• Geschichtskultur</li> <li>•</li> </ul>	<b>Geschichtsmychten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Mahn“mal</li> <li>• Inszenierungen des Erinnerns</li> <li>• Geschichtspolitik</li> <li>•</li> </ul>

## Literatur zum Kaiserforum

*Barbara Dmytrasz* (2008) *Die Ringstraße, Eine europäische Bauidee*, Wien.

*Barbara Dmytrasz* (2004) *Den reflektierten Umgang mit Vergangenheit/Geschichte durch Exkursion fördern. Das Beispiel Heldenplatz in Wien*, in: *Österreich in Geschichte und Literatur mit Geographie* 48 S.91-97.

*Klaus Eggert, Gottfried Semper – Carl von Hasenauer*. In: Ulrike Planner-Steiner, Friedrich von Schmidt (1978) (= *Die Wiener Ringstraße – Bild einer Epoche. Die Erweiterung der Inneren Stadt Wien unter Kaiser Franz Josef*. Hgg. von Renate Wagner-Rieger. Bd VIII, 2, Wiesbaden.

*Rudolf Eitelberger* (1859) *Die Preisgekrönten Entwürfe zur Erweiterung der Inneren Stadt Wien*. Wien.

*Barbara Feller*, *Ein Ort patriotischen Gedenkens – das österreichische Heldendenkmal im Burgtor in Wien*, Bd.1. In: Jan Tabor (Hrsg.) (1994) *Kunst und Diktatur – Architektur, Bildhauerei und Malerei in Österreich, Deutschland, Italien und der Sowjetunion 1922 – 1956*. Baden.

*Margaret Gottfried* (2001) *Das Wiener Kaiserforum, Utopien zwischen Hofburg und Museumsquartier*. Wien.

*Das Große Groner Wien Lexikon*. Wien 1974.

*Ernst Hanisch*, *Wien, Heldenplatz*. In: *Deutsche Erinnerungsorte*, ed. Étienne François und Hagen Schulze (2001) München.

*Rudolph Kolonrath* (1985) *Ludwig Baumann – Architektur zwischen Barock und Jugendstil*. Wien.

*Beatrix Kriller, Georg Kugler* (1991) *Das Kunsthistorische Museum – Die Architektur und Ausstattung. Idee und Wirklichkeit des Gesamtkunstwerkes*. Wien.

*Alphons Lhotsky* (1941) *Die Baugeschichte der Museen und der Neuen Burg*. Festschrift des Kunsthistorischen Museums der Feier des Fünfzigjährigen Bestandes. 1. Teil: *Die Baugeschichte der Museen und der Neuen Burg*. Wien.

*Peter Stachel* *Der Heldenplatz als Österreichischer Gedächtnisort*.  
<http://www.oeaw.ac.at/kkt/heldenplatz-dt.html>

**Barbara Dmytrasz**

## **Bildquellen und deren Analyse aus der Sicht der Geschichtswissenschaft**

Geschichtsunterricht kann sich der Beschäftigung mit Bildern nicht verweigern. Bilder prägen einen Teil des Wissenserwerbs von Jugendlichen. Da viele bildhafte Darstellungen auf die Vergangenheit verweisen, prägen sie einerseits Geschichtsvorstellungen, aber auch visuelle Kommunikationsformen. Es wäre verfehlt, nicht aus diesen Wissensbeständen von Schüler/innen ein „Arbeitswissen“ im Geschichtsunterricht zu machen.

In den meisten historischen Büchern, Zeitschriften aber auch Schulbüchern werden Bilder (Gemälde etc.) meistens als Illustrationen verwendet, um Geschichte anschaulich und unterhaltsam zu präsentieren, ohne aber dabei den Quellencharakter der diversen Exponate zu thematisieren. Erst die „Entdeckung“ eines Bildes als Informationsmöglichkeit über vergangenes Geschehen, ermöglicht den Schülern /Schüler/innen einen anderen Zugang, abseits vom künstlerischen Genuss. Historische Bilder sind gleichsam ein Fenster zur Vergangenheit, wobei das Bild als Zeugnis der Vergangenheit erst durch die „Fragen“, die gestellt werden, an Relevanz gewinnt. Wer malt was, wann, im welchem Auftrag und mit welcher Zielsetzung sind Fragestellungen, die es ermöglichen, das Gemälde aus unterschiedlichen Perspektiven „zu betrachten“.

Ein Herrscherbildnis etwa hat schon immer höchste Anforderungen an den Künstler/die Künstlerin gestellt. Es war die Aufgabe der Künstler nicht nur der „Natur“ Rechnung zu tragen, sondern den Wünschen des Dargestellten/der Dargestellten gerecht zu werden. In den Gesichtern der Herrscher/der Herrscherinnen sollte er/sie die Macht, die Würde und bisweilen die Einzigartigkeit gesteigert bis zum Göttlichen darstellen und, falls nötig, die Mängel der Natur verschleiern. Die KünstlerInnen pflegten zu verschönern und zu stilisieren; schließlich musste das Bild auch dem/der Auftraggeber/in gefallen. Gerade in der Überhöhung der Person, in der Darstellung von Individualität und Charakter, lag ja der Wert des Porträts. Bilder sollen Ansichten von Herrschern verbreiten oder bestimmte Herrschaftsvorstellungen legitimieren; sie sollen das Selbstverständnis des eigenen Standes demonstrieren; sie sollen den Gegner in politischen oder religiösen Auseinandersetzungen diffamieren, umgekehrt die eigene Sache propagieren und ihre Anhänger/innen mobilisieren.

Bilder sind aber immer auch „Botschafter“ ihrer Entstehungszeit und bieten so auch die Möglichkeit Erkenntnisse über dieselbe zu gewinnen (siehe Teppich von Bayeux). Bei zeitlich nachgereichten Bildern eines vergangenen Ereignisses, handelt es sich um eine mehr oder weniger zeitgenössische Annäherung an das Ereignis, nicht aber um eine authentische Wiedergabe, da der/die Künstler/in das auf Leinwand gebrachte Ereignis stets mit den Augen aus seiner/ihrer jeweiligen Gegenwart betrachtet. Bilder vermitteln somit allenfalls Auskunft über die historischen Kenntnisse, Vorstellungen und Projektionen der Künstler/innen und ihrer Zeitgenossen/innen. Selbst wenn Künstler/innen unmittelbar Augenzeug/innen eines Ereignisses waren, haben sie deshalb nicht einfach ein Abbild des

Geschehens gemalt, sondern es in ihrem Sinne (und nach den Wünschen des Auftraggebers/der Auftraggeberin) gedeutet und überhöht.

## Wie wird Macht präsentiert? Das Höfische Porträt.

Das Herrscherporträt manifestiert den gestalterischen Willen des/der jeweiligen politischen Machthabers/in. Gemälde, die die Herrschenden der Öffentlichkeit präsentieren sind, ebenso wie Statuen oder Repräsentationsbauten auch, zumeist Auftragswerke der herrschenden politischen Elite und dienen zuallererst deren Selbstdarstellung. Für Schüler/innen und Schüler wird am Beispiel dieser Form der Präsentation politischer Macht erkennbar, dass Quellen – auch die bildlichen – perspektivisch sind, weil zu einem bestimmten Zweck und mit einer bestimmten Absicht hergestellt. Dass eine einzige Quelle nie ausreicht, um gesicherte Aussagen über Vergangenes – in diesem Falle über die Person des Herrschers / der Herrscherin zu machen, ist eine der wichtigen Erkenntnisse, die Schüler/innen aus der Befassung mit diesem Genre ziehen können.

Da Schulbücher viele Herrscherbilder oft nur in illustrierender Absicht beinhalten, ist es wichtig, diesen Typus von Bildern - unter Verwendung ergänzender Bild- und Schriftquellen -genauer zu analysieren. Die Schüler/innen können sowohl in der Vorbereitungsphase eines Museumsbesuches mit Materialien konfrontiert werden, die ihnen die notwendigenzusätzlichen Informationen zugänglich machen, als auch im Museum oder in der nach bereitenden Phase im Klassenzimmer.

Die ältesten Portraitdarstellungen finden wir auf Münzen, die über Jahrhunderte hinweg die einzigen Quellen darstellten, die uns Bilder von Regenten/innen überlieferten. Das Mittelalter kannte nur Fantasieportraits der Herrschenden; das höfische Bildnis beginnt mit Maximilian I. Hier verbindet sich die realistische Porträtbetrachtung der Niederländer mit der Forderung nach einem überindividuellen ritterlichen Ideal. Die Forderung an die Hofporträtisten war somit eine zweifache: Man verlangte von ihnen sowohl Bildnistreue als auch die Wiedergabe des idealen politischen Menschen. Die Porträtmalerei nahm besonders in der Barockzeit den ersten Rang in der Malerei ein. Porträtisten wurden höher geschätzt und höher bezahlt als Maler anderer Genres.

## 1) Beispiele für Herrscherporträts:

### a) Jakob Seisenegger, Karl V. mit Ulmer Dogge 1531

Der 32jährige Karl V. wird als reicher Privatmann der Renaissance dargestellt. Man kann keine Zeichen der Kaiserwürde erkennen und auch die physiognomischen Charakteristika sind unterdrückt.

#### Schulung der Fragekompetenz:

- \*  Um welche Bildgattung handelt es sich?
- \*  Wer gab das Bild in Auftrag?
- \*  Welche Intentionen hatte der Auftraggeber?
- \*  Wer war der/die Ausführende?
- \*  Welche Rolle spielt die ästhetische Gestaltung?
- \*  Nutzt der Maler zeitspezifische Symbole?
- \*  Ist die Darstellungsweise zeitlich adäquat?
- \*  Was erleichtert die historische Einordnung?



Es erwies sich in der Praxis als tauglich Impulsfragen zu formulieren, da diese den Schritt zur Selbstreflexion weisen und somit leichter neue Fragen eigenständig entwickelt wurden (Lernprogression). Unabdingbar ist es an Bilder, die eine vergangene Wirklichkeit darstellen, auch die Frage zu stellen, was verschwiegen, was nicht gezeigt wird.

### **Analyse und Orientierung:**

Das Gemälde Seiseneggers, des Hofmalers von Ferdinand I., zeigt einen Herrscher, der über Zeit und Raum erhaben ist. Seine Macht ist so groß, dass nicht näher darauf eingegangen werden muss.

Das Goldene Vlies – der höchste Orden der Habsburger, gestiftet vom Burgunderherzog Philipp, dem Guten, anlässlich seiner dritten Hochzeit mit der portugiesischen Prinzessin Isabella 1430 – ist das Symbol seiner Würde.

Für jeden politisch gebildeten zeitgenössischen Betrachter musste die Machtfülle Karls nicht betont werden. Es zeigt Karl V. geschönt als idealen Herrscher, denn Karl V. „scheint...die Kunst vorrangig als Instrument zur Sichtbarmachung seiner Herrscherwürde gesehen und eingeschätzt zu haben.“(Sylvia Ferino-Pagden, Des Herrschers „natürliches“ Idealbild: Tizians Bildnisse Karls V. S. 65. In: Kaiser Karl V., Macht und Ohnmacht Europas, Katalog des Kunsthistorischen Museums – Mailand 2000)

Es handelt sich hier um eines der ersten ganzfigürlichen Porträts in der Geschichte der Malerei, denn bisher waren nur Brustbilder üblich gewesen.

Erst die Röntgenuntersuchungen der Bilder Tizians (heute im Prado in Madrid) und Seiseneggers – beide portraitierten den Kaiser 1532 mit der Ulmer Dogge – die anlässlich der Jubiläumsausstellungen zu Karl V. 500. Geburtstag durchgeführt wurden, verweisen Seisenegger auf den zweiten Platz. 400 Jahre nahm man an, er wäre der Schöpfer der ganzfigurigen Porträts gewesen – aber es war Tizian. Tizian ist somit der Begründer der ganzfigurigen Porträtdarstellungen, die für die nächsten Jahrhunderte der Porträtkunst den Weg wies und somit ein neues Herrscherideal schuf.

Im Gegensatz zum Brustbild erzeugt das Porträt eine größere Distanz zum Betrachter und wirkt als ganze Form monumentaler.

## **b) Ein Heiligenbild? Peter Paul Rubens – Ildefonso-Altar (1630/32)**

Der dreiflügelige Altar zeigt im Mittelbild den grau gekleideten spanischen Heiligen Ildefonso, dem ein Messgewand von der Jungfrau Maria überreicht wird. Die Szene wird in gleißendes himmlisches Licht getaucht. Engel schweben über der Szene. Die Flügel des Altares präsentieren zwei mit allen Attributen der Macht versehene Herrscher – Erzherzog Albrecht und seine Gemahlin, die Infantin Isabella Clara Eugenia. Sie nehmen nur indirekt am Wundergeschehen teil. Dargestellt sind sie im Typus der mittelalterlichen Stifter auf den Flügeln des Altares.

### **Fragekompetenz:**

a. Mögliche Funktionen erkennen:

- \*  Hat das Bild selbst Geschichte?
- \*  Für welche Ansichten, Anliegen und Pläne wurde es als Argument verwendet?
- \*  Was sind die Absichten des Auftraggebers/der Auftraggeberin?
- \*  Zu welchem Zweck wurde es produziert?

Unterscheiden zwischen Vergangenheit und Geschichte:

- \*  Um welche Bildgattung handelt es sich?
- \*  Welche Rolle spielt die ästhetische und künstlerische Gestaltung?
- \*  Nutzt der Maler zeitspezifische Symbole und Darstellungsweisen?

Was ist zu sehen?

- \*  Was wird betont?
- \*  Was wird verschwiegen?

Zwei Fragen sollten zu Beginn beantwortet werden:

- Welche Funktion übernahm das Bild zur Zeit seiner Herstellung und
- was sollte durch diese Form der Darstellung beim Adressaten/der Adressatin bewirkt werden?

### **Analyse und Orientierung:**

Der Altar ist das Hauptwerk, das Rubens am Ende seiner Schaffenszeit malte. Er war lange Diplomat am Hof der Statthalter der Spanischen Niederlande gewesen und selbst Mitglied der Ildefonso - Bruderschaft in Brüssel, für deren Kirche, St. Jacques, das Bild geschaffen werden sollte. (Diese spanische Bruderschaft war nur Mitgliedern des erzherzoglichen Hofes zugänglich und eine Form, die Großen des Staates in der Zeit der Auseinandersetzung mit den protestantischen Niederlanden, näher an den Herrscher zu binden.)

Isabella stiftete diesen Altar in Gedenken an ihren verstorbenen Gemahl. Sie, als Stifterin, ist im rechten Flügelbild mit aller Pracht einer barocken Herrscherin dargestellt (Hermelinmantel, Perlen- und Edelsteinschmuck). Nicht sie trägt das schwarz - graue Witwengewand, sondern die hinter ihr stehende Namenspatronin, die Heilige Elisabeth von Thüringen, die auf das Rosenwunder anspielend ein Körbchen mit Rosen hält. Im linken Flügel sieht man ihren verstorbenen Gemahl, Erzherzog Albrecht. Der österreichische Habsburger war ursprünglich für die kirchliche Laufbahn bestimmt gewesen und wie der Heilige Ildefonso Bischof von Toledo, wurde aber von der kirchlichen Laufbahn entbunden, um Isabella, die Lieblingstochter des spanischen Königs Philipp II. heiraten zu können. Die Intention für diese Ehe war wohl in den spanischen Niederlanden eine dritte habsburgische Linie zu begründen. Doch die Ehe blieb kinderlos.



Ebenso kniend und betend hinter ihm sieht man seinen Schutzpatron, den Heiligen Albert von Lüttich. Albrecht ist ebenso wie Isabella mit allen Symbolen der Macht dargestellt (Hermelinmantel, Goldenes Vlies, Rüstung). Herrschende trugen Hermelin, da dieser Schlangen zu Tode beißen konnte und somit zum Symbol für Christus wurde.

Die ursprüngliche Intention war es, die Stifter in die Szene, die das Wunder zeigt zu integrieren (vgl. dazu Ölskizze zum Ildefonso-Altar (1630/31), heute in der Eremitage in St. Petersburg. (Götz Eckert, Peter Paul Rubens, S. 19, Berlin 1990)

Im Mittelbild nimmt der Heilige voller Demut das prächtige Messgewand an, das Maria ihm aus Dank dafür schenkt, weil er ihre unbefleckte Empfängnis verteidigte. Das Wunder bzw. die Vision des Heiligen ist in himmlisches Licht, getaucht.

Der Flügelaltar, der eine gebräuchliche Altarform im Spätmittelalter war (Hochblüte des burgundischen Reiches), wird von Rubens gewählt um Irdisches und Überirdisches zu verbinden und das Herrscherpaar – die Mäzene – ganz in barocker Tradition über die anderen zu erhöhen. Damit ist die Funktion, die das Kunstwerk zur Entstehungszeit erfüllte, klar zu erkennen: Das Heiligenbild ist eine „Legitimation“ für die Selbstdarstellung der Herrscher, einerseits wird auf die spanische Tradition angespielt in der Auswahl des Heiligen, andererseits wird in den formalen Kriterien des Altars auf die Blütezeit der niederländischen Kultur unter den burgundischen Herzögen angespielt.

### c) Pompeo Batoni, Kaiser Josef II. mit Großherzog Pietro Leopoldo von Toskana (1769)

#### **Bildinhalt:**

Das Doppelportrait zeigt die beiden Söhne Maria Theresias und Franz Stefans von Lothringen als Italienreisende (Petersdom und Engelsburg im Bildhintergrund). Die antike Statue an der rechten Seite, Bücher und Schreibfedern mit Papier im Vordergrund unterstreichen die (klassische) Bildung der Dargestellten.



#### **Fragen, die Schüler/innen zu diesem Gemälde gestellt werden könnten:**

Wodurch unterscheidet sich das Bild von den vorher besprochenen Gemälden?

Wohin ging die Reise?

Was signalisiert das Reiseziel?

Was sollen die Orden andeuten?

Was signalisieren die Schreibgeräte?

**Analyse und Orientierung:** Die Symbolik dieses Gemäldes spricht im Vergleich zu dem vorhergehend besprochenen Bild eine völlig andere Sprache: Die beiden Söhne Maria Theresias sind ohne barocken Prunk und Pomp dargestellt. Die Zeichen deuten ein anderes Selbstverständnis an: Sie präsentieren sich als aufgeklärte Herrscher (bildliches Zeichen: Montesquieus „L'esprit des lois“ auf dem Tisch).

Die Verdienstorden an der Brust zeigen, dass sie nicht mehr das Goldene Vlies tragen (einen Orden, der einem nur verliehen wurde, wenn man dem katholischen Hochadel entstammte), sondern eben Verdienstorden, ein optisches Signal dafür, dass nun nicht mehr der Abstammung die Bewunderung zu gelten habe, sondern der Leistung, der Bildung und der Fähigkeit zu gutem Regieren.

Die rot-weiß-roten Schärpen verweisen auf Österreich. Nichts weist sonst darauf hin, dass es sich um den Kaiser und seinen Bruder, den späteren Kaiser Leopold II., handelt. Gerade im Vergleich der Herrscherbilder werden die unterschiedlichen Intentionen der Auftraggeber deutlich.

## 2) Alltagsbilder

### Alltagsbilder der Frühen Neuzeit

#### **Peter Breughel der Ältere – Bauernhochzeit (1568/69)**

Es gibt wohl kein Gemälde von Breughel, das populärer ist als die „Bauernhochzeit“. Dieses Bild hat ihm den Beinamen „Bauernbreughel“ (Kunsthistorisches Museum Wien – Führer durch die Sammlung, S. 323, Wien o.J.) eingebracht.

#### **Beschreibung:**

Breughel gibt uns von einer erhöhten Sicht aus einen Überblick über das Festmahl bei einer reichen Bauernhochzeit. Man sieht, dass das Mahl in der Scheune eingenommen wird, denn hinter der in die Bildmitte ragenden Hochzeitstafel türmt sich das Stroh. Davor sitzt die in dunkelgrün gekleidete Braut – über ihr schwebt die Papierkrone, die sie als Braut auszeichnet.

Das Essen – eine Breimahlzeit serviert in Holztellern – wird auf einer ausgehängten Holztüre hereingetragen. Der Vordere der beiden Träger hat drei Füße – das ist die Besonderheit, die das Bild so berühmt machte.



Im Vordergrund sieht man ein Mädchen – bekleidet wie eine kleine Erwachsene – sitzen und einen Teller auslecken. Keiner kümmert sich um das Kind. Hinter ihm wird Wein in kleinere Krüge umgefüllt. Dudelsackpfeifer unterhalten die Hochzeitsgesellschaft, bei der der Bräutigam fehlt. Das Bild wird von Erdfarben dominiert.

## **Analyse und Orientierung:**

Breughel zeigt das Hochzeitsmahl, bei dem nach flämischer Sitte der Bräutigam fehlt. Braut und Bräutigam werden erst nach der Zeremonie zusammengeführt.

Das Mahl findet vor der eigentlichen Hochzeit statt und die Braut, die sich auf die Kommunion vorbereitet, darf weder essen noch trinken. Die grün gekleidete Braut sitzt neben ihrer Mutter. Der einzige Mann, dessen Sessel eine Lehne hat, ist der in Pelz gehüllte Notar, der den Heiratsvertrag aufgesetzt hat. Daneben sitzt der Mönch mit der Mönchskutte und neben ihm der nach burgundisch-spanischer Sitte schwarz gekleidete Grundherr. Dieser ist auch der Einzige, der ein Schwert trägt. Die Essensträger tragen die Speisen auf einer ausgehängten Türe herein, die sie auf Äste gelegt haben, um sie leichter tragen zu können.

Ein wesentlicher Teil des Heiratsvertrages war die Mitgift. , diese wurde häufig nicht in der Form von Grundeigentum, sondern in Sachgütern oder Geld ausbezahlt. Das Aufbringen der Mitgift konnte für die Bauernfamilien zu einer beträchtlichen Last werden. Die große Bedeutung die diese finanziellen Aspekte bei einer Hochzeit hatten, wird auch in Breughels Bild deutlich, da der reich gekleidete Notar, wie selbstverständlich, an der Hochzeitstafel teilnimmt.

### Arbeitsaufgaben:

- Um welche Bildgattung handelt es sich?
- In welcher Lokalität findet das Mahl statt?
- Was wird gegessen und was getrunken?
- Wie wird das Essen transportiert und serviert?
- Auf welchen Instrumenten spielen die Musikanten auf?
- Welche Personen fehlen auf dem Bild?
- Wie würdest du die wirtschaftliche Situation der Bauern einschätzen? (reich – arm?)
- Welche Indizien ziehst du zu deinem Urteil heran?

### 3.) Vedutenmalerei als Historische Quelle



**Bernardo Belotto , Schönbrunn Gartenseite 1759/60**

#### **Beschreibung:**

Bernardo Belotto malt die Gartenseite des Schloss Schönbrunn von einem erhöhten Punkt aus. Im Hintergrund des Schlosses sieht man das unbebaute Gebiet zwischen Schönbrunn und der befestigten Innenstadt, wobei die Vorstädte Alsergrund, Mariahilf und Wieden als Besiedlungsinseln herausragen. Der Horizont wird von zahlreichen Kirchtürmen durchbrochen, so den Türmen von St. Stephan und der Minoritenkirche in der Inneren Stadt den Türmen der Laimgrubenkirche und der Mariahilferkirche, sowie der Bürgerspitalskirche, der Karlskirche, der Paulanerkirche und der Gumpendorferkirche in den Vorstädten. In der Ferne sieht man Kahlenberg und Leopoldsberg. Das Schloss wird bereits mit der großen Treppenanlage am Mitteltrakt und der neuen von Pacassi in den vierziger Jahren umgestalteten Fassade gezeigt. Den Garten charakterisiert das große Parterre. Hier sieht man zwischen den von niedrigen Buchsbaumhecken eingefassten Rasenstücken nur ornamentale Muster aus Kies und einige wenige Blumen am Rand der beiden Grünflächen. Eingerahmt werden die beiden Grünflächen von geschnittenen Bäumchen. Auf der großen Kiesfläche dazwischen tummeln sich einerseits Höflinge und adelige Damen, andererseits die Gartenarbeiter, die die Parkanlage betreuen. (Bernardo Belotto genannt Canaletto Europäische Veduten, Wien 2005, S 138-142)

## **Analyse und Orientierung:**

Die Wiener Reihe der Gemälde Bellottos stellt in den Veduten Stadtlandschaften dar, wobei das Hauptaugenmerk des Künstlers auf die Wiedergabe der Architektur gerichtet ist. Um einen Maßstab für die Größe von Gebäuden zu liefern sind die Fläche zwischen den Gebäuden mit Szenen des Alltags bevölkert, ohne dass diese Szenen dem Künstler von größerer Wichtigkeit waren. Sie bieten daher ein weitgehend unverfälschtes Bild des Alltags, da hinter ihnen keinerlei propagandistische Absichten des Künstlers gestanden sind.

Belottos Bilder liefern einerseits einen, für die Lokalgeschichte höchst interessanten Blick auf eine Stadtlandschaft, in der der Zustand Mitte des 18. Jahrhunderts dokumentiert ist, und die uns die Möglichkeiten gibt, Veränderungen in der Nutzung einer Stadtlandschaft zu untersuchen. Bei der Ansicht des Schlosses Schönbrunn von der Gartenseite, fällt die geringe Bebauung des Gebietes zwischen dem Schloss und der Inneren Stadt auf. Man erkennt einzelne Bebauungsinsel, wie zum Beispiel das Gebiet um die Mariahilferkirche. Bei den Ansichten des kaiserlichen Schlosses verliert die Architektur teilweise ihre Hauptrolle und tritt sie an die Landschaft ab. Einen ganz zentralen Platz nimmt der barocke Garten ein.

Belotto dokumentiert den barocken Garten, der sich bei genauerer Betrachtung des Bildes und dem Vergleich mit dem heutigen Zustand des Schlossgartens als bedeutende Quelle erweist, die die Unterschiede zwischen einer barocken Bepflanzung und dem Aussehen des Gartens des 19. Jahrhunderts offensichtlich macht. So kannte der barocke Garten noch keine Blumenbeete zwischen den Hecken in der vom Schloss ausgehenden Hauptachse der Anlage, wie sie seit dem 19. Jahrhundert das Bild des Gartens von Schönbrunn kennzeichnen.

Man erkennt deutlich, dass der französische Park der Barockzeit durch bunten Kies und nicht durch Blumen gekennzeichnet ist. Auffallend an dieser Bilddarstellung ist die Farbe des Schlosses: es ist grünlich-blau und nicht wie heute gelb, da das für uns so dominante Gelb Schönbrunn erst seit dem 19. Jahrhundert bestimmt.

## **Literaturverzeichnis:**

Altrichter, Helmut (1995) Bilder erzählen Geschichte. Freiburg im Breisgau.

Ariés, Philippe und George Duby (Hrsg.) 1990) Geschichte des privaten Lebens 2 – vom Feudalzeitalter zur Renaissance. Frankfurt/Main.

Bowron, Edgar Peters (Hrsg.) (2001) Bernardo Bellotto and the capitals of Europe, New Haven, Connecticut.

Vega de Martini e Antonio Braca (1994) Napoli.

Demus, Klaus, Pieter Breughel der Ältere im Kunsthistorischen Museum. In: Wilfried Seipel (Hrsg.) (1997) Pieter Breughel der Ältere im Kunsthistorischen Museum. Wien.

- Diller, Stephan (Hrsg.) (2000) Kaiser Karl V. und seine Zeit. Bamberg.
- Eckert, Götz, Peter Paul Rubens (1990) Berlin.
- Fuchs, Martina (Hrsg.) (2005) Kaiser Ferdinand I., ein mitteleuropäischer Herrscher, Münster.
- Ferino-Pagden, Sylvia, Des Herrschers „natürliches“ Idealbild: Tizians Bildnisse Karls V. In: Kaiser Karl V., Macht und Ohnmacht Europas (Katalog des Kunsthistorischen Museums – Mailand 2000)
- Dies., Tizian versus Seisenegger oder der Antiglückianismus: Wer machte Karls V. ganzfiguriges Portrait? In: Tizian versus Seisenegger – Die Portraits Karls V. mit dem Hund. Ein Holbeinstreit. (Turnhout, Belgien 2005)
- Glück, G. (1921) Rubens' Ildefonso Altar, Wien.
- Hamann, Brigitte (Hrsg.) (1988) Die Habsburger : Ein biographisches Lexikon, Wien.
- Hand, John Oliver (o.O.1987) The Age of Bruegel.
- Haskell, Francis (1995) Die Geschichte und ihre Bilder, München.
- Howell, Martha C. (1998) The marriage exchange : property, social place, and gender in cities of the low countries, 1300 – 1550, Chigago.
- Karasz, Daniel-Pietro : Der Canaletto-Blick als Messlatte des Wertvollen im Wiener urbanen Raum : ein anthropologischer Blick auf das Weltkulturerbe, Diss. (Wien 2004)
- Körper, Esther-Beate (2002) Habsburgs europäische Herrschaft : von Karl V. bis Ende des 16. Jahrhunderts, Darmstadt.
- Kräftner, Johann u.a. (Hrsg.) (2004) Peter Paul Rubens : 1577 - 1640 ; die Meisterwerke ; die Gemälde in den Sammlungen des Fürsten von und zu Liechtenstein, des Kunsthistorischen Museums und der Gemäldegalerie der Akademie der Bildenden Künste in Wien, Wien.
- Magenschab, Hans (1979) Josef II. : Revolutionär von Gottes Gnaden, Graz.
- Neulinger, L. (o.O.1981) Kaiser Josef II. und die Toleranz.
- Ottmann-Pohorecki, F. (o.O.1948) Barockes Wien in Bildern.
- Roberts - Jones, Philippe und Françoise (1997) Pieter Bruegel der Ältere, München.
- Schreiber, Waltraud (2004) Der Historiker und die Bilder. Grundlegungen für den Geschichtsunterricht. In: Bilder aus der Vergangenheit – Bilder der Vergangenheit? Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht, Neuried.
- Seipel, Wilfried (Hrsg.) (1997) Pieter Bruegel d.Ä. im Kunsthistorischen Museum Wien , Wien.
- Wimmer, Otto und Hartmann Metzger (1984) Lexikon der Namen und Heiligen, Innsbruck.
- Zinsser, Judith and Anderson, Bonnie (1988) A History of Their Own. Women in Europe from prehistory to the present, New York.

## Barbara Dmytrasz

### Zeitzeug/innen

“Jedermann erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält.“

(Max Frisch)

Keywords	Zeitzeug/innen argumentieren aus der Zeit heraus – Geschichtsunterricht rekonstruiert Vergangenes ex post Authentizitätsbonus – faktische Zuverlässigkeit Subjektivität – Multiperspektivität Handlungsorientierter Unterricht – forschendes Lernen
----------	---

#### Grundlegendes

Zeitzeug/innen können authentisch nur von dem erzählen, was sie selbst erlebt haben. Damit haben wir es notwendiger Weise mit einer Perspektive, einem Ausschnitt aus der Vergangenheit zu tun.

Zeitzeug/innen können nur das erzählen, woran sie sich erinnern. Wir sind deshalb immer mit “Vergessen“ und “Verdrängen“ konfrontiert.

Zeitzeug/innen erzählen nicht alles, was sie erzählen könnten, schon gleich gar nicht vor Kindern/ Schüler/innen. Damit sind wir mit “Auswahlentscheidungen“, “Verschweigen“, auch “Uminterpretieren“ konfrontiert.

Die Fragen, die man den Zeitzeug/innen stellt, steuern zusätzlich das, was Zeitzeug/innen erzählen.

Trotz aller objektiver Einschränkungen: Für Schüler/innen haben Zeitzeug/innen einen Authentizitätsbonus, “weil sie ja dabei waren“.

Damit wird bei Zeitzeug/innengesprächen besonders deutlich, was für alle Quellen gilt: Eine Quelle allein genügt nicht. Man braucht Ergänzungen aus anderen Perspektiven.

Dabei kann es sich um Erinnerungen anderer Zeitzeug/innen handeln

Es kann sich auch um andere Quellengattungen drehen

Am besten wäre beides.

#### Einordnen in die fachdidaktische Diskussion

Obwohl Zeitzeug/innengespräche nicht zum Standardrepertoire alltäglichen Geschichtsunterrichts gehören, sind sie inzwischen als Methode historischen Lernens weitgehend anerkannt. Und obwohl die Verwendung von Erinnerungsinterviews im Unterricht bisher aus didaktischer Sicht noch nicht umfassend systematisiert und elementarisiert worden ist, wird ihr Einsatz doch immer mehr in den Lehrplänen empfohlen, was deutlich die zunehmende Wertschätzung widerspiegelt.

Warum stoßen Zeitzeug/innenberichte im schulischen Alltag auf so positive Resonanz?

Was muss ich bedenken, wenn ich diese Form von Unterricht einsetze?

Geschichte begegnet Schüler/innen in diesen Gesprächssituationen unmittelbarer als im herkömmlichen Unterricht. Es wirkt die Begegnung mit jemandem, der selbst “dabei war“ und nun über das damalige Geschehen in seiner/ihrer Bedeutung für das eigene Leben berichtet, authentisch und faszinierend. (Henke-Bockschatz, Gerhard. (2000). Oral History im Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen*, 76, S. 19) In dieser Faszination liegt allerdings auch eine Gefahr für den Schüler/ die Schülerin, auf den der Lehrer/ die Lehrerin hinweisen muss. Schüler/innen dürfen die Aussagen

der Zeitzeug/innen nicht unreflektiert als Fakten hinnehmen, sondern die Berichte des Zeitzeugen/ der Zeitzeugin sehr wohl hinterfragen. Die Schüler/innen sollen Subjektivität wie auch Perspektivität wahrnehmen, und sie sollen erkennen lernen, dass verschiedene Menschen dasselbe Ereignis unterschiedlich bewerten können.

#### Anspruch auf Multiperspektivität

Die Fähigkeit ein Ereignis aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten und sich somit auch in die Position und Denkweise von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Gesinnung hineinzusetzen und schließlich nach sorgfältigem Abwägen zu einem eigenen fundierten Standpunkt zu kommen, ist eine zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts.

Zeitzeug/innenengespräche eröffnen die Möglichkeit für ein hohes Maß an Eigenaktivität von Seiten der Schüler/innen und sind damit prädestiniert für einen handlungsorientierten Unterricht. Sie fördern sowohl die Sach- wie auch die Methodenkompetenz der Schüler/innen, da von der ersten Vorüberlegung bis hin zur Auswertung und Präsentation der Ergebnisse eine ganze Reihe unterschiedlicher Arbeitsschritte zu planen und zu vollziehen sind. Es müssen Informationen zum jeweiligen Thema beschafft und aus Fragestellungen erarbeitet werden. Das Interview muss inhaltlich und methodisch (Beschaffen eines Aufnahmegerätes, einer Videokamera, etc.) vorbereitet, durchgeführt, dokumentiert und analysiert werden. Die Präsentation der Ergebnisse im Rahmen von Ausstellungen in der Schule oder der eigenen Heimatstadt bietet sich hierbei an, ebenso wie die fächerübergreifende Einbindung in Medien, wie z.B. Film, Hörspiel, Computer, usw. Es zeigt sich auch in der Schule, dass die ergebnisorientierte Form des forschenden Lernens die höchste Glaubwürdigkeit hat.

Interviews mit Zeitzeug/innen beziehen das außerschulische Leben in den Geschichtsunterricht ein. Schüler/innen erfahren, dass historisches Lernen helfen kann, Mitmenschen besser zu verstehen, und – last but not least – wird die Kommunikation zwischen den Generationen gefördert und die Schule nach Außen geöffnet.

Diese Unterrichtsmethode ist alles andere als einfach; uns soll sie nicht nur eine folgenlose Abwechslung und Unterhaltung sein, so müssen von den einzelnen Lerngruppen zeit- und arbeitsintensive Vor- und Nachbereitungen erbracht werden.

Das hohe Maß an Selbstständigkeit und Eigeninitiative erweitert den Einsatz im alltäglichen Unterricht, da dieser handlungsorientierte Unterricht sich nicht nur auf die Unterrichtsstunden beschränken kann. Die Schüler/innen müssen sich einerseits mit der Lebenssituation des/ der Interviewten vertraut machen, andererseits muss ihnen das allgemeine historische Umfeld präsent sein. Das Interview sollte sorgfältig vorbereitet, dokumentiert und ausgewertet werden. Die Überlieferung subjektiver Zeugnisse ist nicht nur für spätere Generationen von Nutzen, sondern sie ist auch das Sprachrohr der durch die herkömmliche Faktenüberlieferung ansonsten zum Schweigen Verurteilten. Somit ist der Einsatz von Zeitzeug/innen im Geschichtsunterricht ein wichtiger Beitrag zum multiperspektivischen Geschichtsunterricht.

#### Literatur

Bandinger, Anton/ Popper Alexander (1996) *Österreichische Zeitzeugen berichten: neun Gespräche*. Lang, Frankfurt am Main.

Bergmann, Klaus/ Fröhlich, Klaus/ u.a. (Hrsg.) (1997) *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5.Aufl. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, Hannover.

Bruha, Antonia. (1984). *Ich war keine Heldin*. Wien: Europaverlag. Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes (Hrsg.) (1992) *Jüdische Schicksale. Berichte von Verfolgten*. ÖBV, Wien.

Dmytrasz, Barbara, Öhl, Friedrich (Hrsg.) (2005) Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs, Carl Szokoll und die Zivilcourage, mit VHS Kassette Pressedienst der Stadt Wien, Wien.

Henke-Bockschatz, Gerhard (2000) Oral History im Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen*, 76.

Kröger, Marianne (1997) Der Umgang mit Zeitzeugenberichten von Überlebenden: Erfahrung und Methodenkritik an drei Beispielen. *Dachauer Hefte*, 13, 200 – 212.

Langbein, Hermann (1987) Wie kann man das Grauen vermitteln: Erfahrungen eines Zeitzeugen. *AZ-Thema*, 11, II – III.

Arkossy, Katalin ; Schreiber, Waltraud (Hrsg.) (2009), Zeitzeugengespräche führen und auswerten : historische Kompetenzen schulen, (Themenhefte Geschichte 4) - 166 S.

## Wie geht man mit einem Zeitzeug/innenvideo um?

### 1. Schüler/innen und Schüler

Sie sollen erkennen

- ⇒ an welcher Stelle Zeitzeuginnen und Zeitzeugen von ihren Erfahrungen sprechen (welche Erfahrungen sind emotional besetzt, welche sind positiv bzw. negativ belegt, welche können allgemein wichtig sein, welche sind persönlich wichtig, usw.)
- ⇒ an welchen Stellen Interpretationen bzw. Deutungen vorliegen (welchen Erfahrungen werden welche Bedeutungen für damals zugewiesen, welche Erfahrungen werden im Nachhinein neu interpretiert, welche Erfahrungen werden von ihrem Ergebnis her gesehen, wann wird Nichterfahrenes interpretiert, wann werden nicht belegte (persönliche) Schlüsse gezogen, an welchen Stellen wird pauschalisiert, usw.)
- ⇒ an welchen Stellen „Botschaften“ (z.B. an sie selbst, an die Lehrer/innen, an die Gesellschaft, usw.) gesandt werden.
- ⇒ an welchen Stellen Perspektivität vorliegt und bei wem (z.B. bei Interviewten, bei den Zuhörenden, bei den Schüler/innen und Schülern, usw.)

2. Der Interviewer/die Interviewerin fungiert als Moderator/in – er/sie leitet und beeinflusst das Gespräch.

Schüler/innen und Schüler sollen

- ⇒ ihren Blick auf den/die Interviewer/in richten.
- ⇒ beobachten, was er/sie tut bzw. fragt und die Fragenstellungen notieren.
- ⇒ spüren, wenn und wie der/die Interviewer/in auf die Zeitzeugin bzw. den Zeitzeugen wirkt.
- ⇒ Kommentare des Interviewers/der Interviewerin und die Reaktion der Zeitzeugin/ des Zeitzeugen festhalten.

### 3. Nachbereitung

Schüler/innen und Schüler sollen

- ⇒ bestimmte Schlüsselstellen, die von der Lehrenden/dem Lehrenden bestimmt wurden, aus ihrer Sicht kommentieren.
- ⇒ durch „lautes Denken“ bestimmte Schlüsselstellen herausfiltern und reflektieren.
- ⇒ Erfahrungen der Zeitzeugin/ des Zeitzeugen auflisten.
- ⇒ „Botschaften“ festhalten.
- ⇒ Sinnbildungen der Zeitzeugin/ des Zeitzeugen begründet beurteilen.
- ⇒ erkennen und bewerten, welche Erkenntnisse sie aus einem Interview gewinnen können.
- ⇒ erkennen, an welchen Stellen es sinnvoll ist, weitere Quellen oder Geschichten (Darstellungen) heranzuziehen.
- ⇒ die Gegenwartsgebundenheit erkennen (Fragen an die Vergangenheit kommen aus der Gegenwart. Gegenwartsphänomene beeinflussen den Interviewer/die Interviewerin, die Zeitzeugin/ den Zeitzeugen und damit auch die Antworten, die gegeben werden.)

Schema zur Analyse eines Zeitzeug/innenvideos

	<b>Analyse des Inhalts</b>	<b>Analyse der Darstellungsweise</b>
Fakten der Vergangenheit	Erfassen der Aussagen des/der Interviewpartners/in zur gegebenen Themenstellung zu ermitteln sind: das historische Umfeld, der regionale Bezugsrahmen und die individuellen Umstände des/der Interviewpartners/in zu benennen sind mögliche Differenzen zwischen der damaligen und heutigen Sichtweise des/der Interviewpartners/in auf Ereignisse	Interviewsituation(en) Interviewer Aufnahmetechnik, Schnitte Kameraführung Beleuchtung Ausstattung, Raum Kleidung
<b>Geschichtliche Darstellung</b>	Untersuchung des Einflusses biographischer Bedingungen und gesellschaftspolitischer Gegebenheiten auf die Einstellungen und Entscheidungen des/der Interviewpartners/in auf Ereignisse Vergleich der Aussagen mehrerer Interviewpartner zu ausgewählten Fragen mit dem Ziel, die Plausibilität unterschiedlicher, auch sich widersprechender Aussagen vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrungen zu erkennen; Konfrontation der Aussagen mit Dokumenten aus der Zeit die Position des/der Interviewpartners/in zu den damaligen Ereignissen bestimmen und prüfen, ob eine Veränderung zwischen damaliger und heutiger Perspektive erkennbar ist Vermutungen über beobachtete Verhaltensweisen des/der Gesprächspartners/in an stellen die Einflussnahme des/der Interviewers/in auf das Gespräch beurteilen	die verbale und nonverbale Darstellungsweise sowie Reaktionen des Interviewten und des des/der Interviewpartners/in auf Ereignisse das Kommunikationsverhalten der Gesprächspartner (Emotionen, evt. Zurückhaltung oder Vermeidung, Gesprächspausen...) Körpersprache in Bezug zum Gesagten Betonung der Ernsthaftigkeit Erzählen von Anekdoten (u.a.m. ...)
<b>Identitätsbildung Gegenwart/ Zukunft</b>	Selbst-Reflexion gegenüber dem historischen Gegenstand Frage nach der individuellen Bedeutung der Beschäftigung mit der Thematik	Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen des Mediums für den Umgang mit Geschichte

## **Erinnerungskultur**

**Robert Beier**

### **Warum Holocaust-Unterricht?**

Das 21. Jahrhundert wird nicht zuletzt jene Epoche sein, in der sich – eher früher als später – niemand mehr persönlich an die Ereignisse, Gräueltaten und Verbrechen aus der Zeit des nationalsozialistischen Regimes erinnern kann. Schon jetzt, im Jahr 2011, gibt es nahezu keine Zeitzeuginnen und Zeitzeugen mehr, die bereit und in der Lage sind, ihre Erfahrungen an Außenstehende oder Schulklassen weiterzugeben. Mit dem Aussterben der Generation der Täter und Zuschauer, vor allem aber der Überlebenden und Helfer, fehlt zukünftig jene Personengruppe, die in den vergangenen Jahrzehnten am eindringlichsten und eindrücklichsten davor gewarnt hat, dass sich Ereignisse, wie jene, die zum Holocaust geführt haben, nicht mehr wiederholen dürfen. Die Verantwortung für diese Aufgabe wird also hinkünftig noch stärker als bisher schon in der Hand von (Geschichte-)Lehrer/innen und Lehrern liegen. Geht es nach Theodor Adorno wird diese Aufgabe sogar zur wichtigsten Erziehungsaufgabe überhaupt, postulierte er doch in „Erziehung nach Auschwitz: „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen, noch zu sollen.“

Trotz des Aussterbens der „Kriegsgeneration“ ist der Holocaust weiterhin ein zentrales Thema in der (österreichischen) Gesellschaft. Es ist unvermeidbar, dass aktuelle Generationen mit dem Gegenstand in Berührung kommen, scheint die Anzahl an medialen Berichten, Publikationen, Spielfilmen und Dokumentationen mit zunehmendem zeitlichem Abstand zu den Geschehnissen eher zu steigen als zu sinken. Insofern scheint es wesentlich, Lernenden nicht nur die Kompetenz zur Analyse dieser Darstellungen und Quellen zu vermitteln, sondern ihnen auch das historische Grundgerüst zu vermitteln und ihnen Gelegenheit zu geben, Empathie mit den Verfolgten zu empfinden und Verständnis für deren nahezu ausweglose Situation zu entwickeln.

Nicht zuletzt kann gerade am Beispiel des Holocaust zu (leider immer noch) aktuellen politisch-gesellschaftlichen Fragestellungen wie Ge- und Missbrauch von Macht, Verantwortung von Individuen und Gruppen, Zusammenhängen von Vorurteil, Rassismus und Stereotypen oder Missbrauch von Technologie, Medien und Bürokratie mit Lernenden gearbeitet werden.

### **Was gilt es bei Holocaust-Unterricht zu beachten?**

Über den Holocaust zu unterrichten, ist eine schwierige Aufgabe. Die nationalsozialistischen Verbrechen werden oft als „unique“, im negativen Sinne einzigartig, bezeichnet und stellen sicherlich eine deutliche Zäsur in der Geschichte des 20. Jahrhunderts dar. Diese Verbrechen stellen schon grundsätzlich viele, eigentlich selbstverständliche, moralische Normen in Frage. Erschwerend kommt hinzu, dass die (Ur-)Großelterngeneration der heutigen Lernenden möglicherweise eine Rolle, sei es als Verfolgte, Täter, Helfer oder Zuschauer gespielt haben. Es ist daher unbedingt notwendig – aber das sollte ohnehin eine grundsätzliche Forderung an guten Unterricht sein - diese schwierigen Fragen in einem positiven Lernumfeld zu besprechen. Lernende müssen sich ermutigt fühlen, Fragen zu stellen, Ängste zu äußern und Kritik zu üben. Hilfreich könnte es auch sein, hauptsächlich deduktive, schülerzentrierte Methoden (offenes Lernen, eigenverantwortliches Arbeiten, Arbeit mit Quellen...) zu forcieren, damit Lernende selbst Inhalte erarbeiten und Schlüsse ziehen können.

Basis, um das Handeln bzw. Nichthandeln von Personen überhaupt bzw. besser verstehen zu können, ist eine Grundlagenkenntnis der Ereignisgeschichte und der damaligen gesellschaftlichen Verhältnisse. Ebenjene Grundkenntnisse bilden auch die Grundlage für die Analyse von Quellen und Darstellungen, ohne deren Bearbeitung Kompetenzen im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung nicht entwickelt werden können.

Einen besonders sensiblen Aspekt im Umgang mit dem Holocaust stellt die Sprache dar. Die meisten Begriffe, die im Zusammenhang mit dem Holocaust verwendet werden, sind Ausdrücke, die von den Täterinnen und Tätern geprägt wurden. In den allermeisten Fällen, sind diese Bezeichnungen bewusst sehr euphemistisch gewählt worden und verschleiern so, welche schwerwiegenden Ereignisse oder Einrichtungen hinter diesen Begriffen stehen (so diente das „Konzentrationslager“ natürlich keineswegs nur der „Konzentration“ von Häftlingen an einem Ort). Verfolgte oder deren Nachkommen reagieren zu recht verletzt, wenn diese Tätersprache unreflektiert verwendet wird. Sowohl Lehrende als auch Lernende sollten Bezeichnungen folglich präzise und vorsichtig verwenden und im Einzelfall einer Analyse unterziehen.

Für die zahlreichen Quellen aus der Zeit des Nationalsozialismus gilt Ähnliches wie für die Begriffswelt. Die meisten Quellen und Darstellungen stammen von Seiten der Täterinnen und Täter und wurden oft absichtlich produziert. Dies muss unbedingt bereits bei der Auswahl von Quellen, die im Unterricht bearbeitet werden sollen, berücksichtigt werden und natürlich auch in deren Analyse beachtet werden. Wie auch bei anderen Themenbereichen üblich ist es angebracht, Quellen so auszuwählen, dass möglichst viele unterschiedliche Perspektiven abgebildet werden.

Dieselbe Multiperspektivität wäre auch hinsichtlich der bearbeiteten Biographien wünschenswert. Grundsätzlich erscheint es sinnvoll, sich gerade dem Thema Holocaust über Biographien von Verfolgten, Überlebenden, Helfern und Rettern aber auch Zuschauern und Tätern zu nähern. Dies ermöglicht es den Lernenden hoffentlich, Empathie mit den Verfolgten und Überlebenden zu empfinden, Bewunderung für die Helfer und Retter zu fühlen und zu erkennen, dass die Täterinnen und Täter ganz „normale“ Menschen waren. Entscheidend ist, dabei auch zu zeigen, dass die Biographie dieser Menschen nicht mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten beginnt und spätestens mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs endet. Sollen Lernende erkennen, welcher persönlicher und gesellschaftlicher Verlust mit der Ermordung von sechs Millionen Menschen einherging, muss man ihnen Möglichkeit geben, zu erkennen, welche Personen hinter der Gruppe der Verfolgten stehen und wie sich die Biographien von Überlebenden und Täterinnen und Tätern nach dem Kriegsende entwickelt haben. Gleichzeitig erlaubt dies den Lernenden zu erkennen, dass hinter jedem Opfer ein individuelles Schicksal steht, dass – von der nationalsozialistischen Propaganda verbreitete – Stereotypen nicht zutreffend waren und vor welchen Dilemmata die handelnden Personen immer wieder standen. Dabei wird auch deutlich werden, dass oft keine einfachen Antworten auf Fragen gefunden werden können. Zu komplex waren die Zusammenhänge, vor denen Personen Entscheidungen treffen mussten. Möglicherweise werden eher neue Fragen auftauchen als bestehende Fragen beantwortet.

Bedauerlicherweise finden sich in manchen Ausstellungen oder Schulbüchern noch immer Bilder von Bergen nackter, bis auf das Skelett abgemagerter Leichen. Diese Abbildungen – sie wurden ebenfalls oft von den Täterinnen und Tätern fotografiert – reduzieren die Opfer nicht nur ausschließlich auf ihre Opferrolle, sondern machen sie und ihre Hinterbliebenen noch einmal zu Opfern. Wer möchte schon selbst so abgebildet werden oder wollen, dass eigene Familienangehörige so öffentlich bloßgestellt werden? Überdies können diese Bilder von manchen Lernenden gar nicht verarbeitet werden, bzw. – aus Angst vor weiteren ähnlich abscheulichen Inhalten – bei anderen Lernenden auch für Lernblockaden sorgen. Es wird also nur schwer möglich sein, oben skizzierte Lernstrategien anzuwenden und beispielsweise persönliche Schicksale anhand dieser „Leichenbergbilder“ zu bearbeiten.

Wesentlich erfolgversprechender scheint der Einsatz von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Der persönliche Bericht von Überlebenden vor einer Schulklasse, schafft unmittelbar Beziehung zwischen den handelnden Personen. Die Authentizität von Zeitzeugen-Berichten übertrifft jene aller anderen Quellengattungen und ist wie keine zweite Quelle dazu angetan, Empathie entstehen zu lassen. Wie oben skizziert, wird es allerdings zunehmend schwieriger noch Personen zu finden, die als Zeitzeuginnen und Zeitzeugen Schulen besuchen.

Eine zweite Möglichkeit, aber gleichzeitig auch nur die zweitbeste Möglichkeit, ist es mit Videos von Zeitzeuginnen oder Zeitzeugen mit den Lernenden zu arbeiten. Zweifelsohne fehlt hier das persönliche Erlebnis, das Beziehung geschaffen hat und Empathie entstehen lassen konnte, aber auch dieser Art

der Zeitzeugen-Berichte haftet eine Aura des Authentischen an. Mittlerweile stehen zahlreiche Zeitzeugen-Erinnerungen in hoher Qualität und für den Unterricht aufbereitet auf DVD und online zur Verfügung. Hier sei nur auf die speziell für den österreichischen Raum angefertigten Produkte des Projektes „erinnern.at“, „Zeitzeugen-Erinnerungen – Das Vermächtnis“ und „Zeitzeugen-Erinnerungen – Neue Heimat Israel“ verwiesen.

### **Fazit**

Über den Holocaust zu unterrichten ist nach wie vor wesentlich, durch das Aussterben jener Generation, die jene Ereignisse unmittelbar miterlebt hat, vielleicht wichtiger als je zuvor. Anders als bei weiter zurückliegenden und weniger traumatisierenden Inhalten gilt es allerdings eine Reihe von Hinweisen zu beachten, soll es gelingen, bei den Lernenden Empathie für die Verfolgten und Sympathie für die Helfer und Retter zu wecken.

## **Hanna-Maria Suschnig** **Projektunterricht**<sup>81</sup>

Projektunterricht ist eine Form des ganzheitlichen handlungsorientierten Lernens, das Schüler/innen den Erwerb von historisch-politisch bildenden Kompetenzen ebenso ermöglicht wie die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz. Projektunterricht schließt an der Wahrnehmung von Geschichte und Geschichtskultur in der Lebenswelt von Schüler/innen an und verknüpft fachliches mit fächerübergreifendem Lernen. Die methodischen Prinzipien des Projektunterrichts - Lernzielorientierung, Selbständigkeit und Handlungsorientierung - versetzen Schüler/innen in die Lage, sich in forschend-entdeckenden Lernformen der professionellen Arbeitsweise von Historiker/innen anzunähern.

Projektunterricht fördert die Entwicklung demokratischer Grundhaltungen, denn an der Gestaltung des Unterrichts sind Lernende und Lehrende gleichermaßen beteiligt, sie bestimmen gemeinsam, welche Lernziele anhand welcher Inhalte und Fragestellungen angestrebt und mittels welcher Arbeitsformen diese erreicht werden sollen, in welche Produkte sie münden, welche Kompetenzen dabei entwickelt und welche Kriterien zur Evaluation herangezogen werden sollen.

### **Ursprünge:**

Italienische und französische Architekturstudenten des Barockzeitalters waren die ersten, die im Zuge ihrer Berufsausbildung Bauvorhaben, sog. "progetti" oder "projets", selbständig planten und ausführten. Die Idee, Lernerfahrungen anhand von selbständig durchgeführten Arbeiten zu sammeln, fand im 19. Jh. Anklang in Österreich, Deutschland, der Schweiz und den USA. Wichtige Impulse aus der amerikanischen Reformpädagogik der 1920er- und 1930er-Jahre <sup>(Dewey/Kilpatrick 1935)</sup> wirkten auf die europäische Bildungslandschaft der Zwischenkriegszeit zurück. Seit den 1970er-Jahren fanden Projektarbeiten im historisch-politischen Unterricht Eingang in den Schulunterricht, großen Aufschwung erlebt zeitgemäßer Projektunterricht insbesondere seit Konzepte des prozessorientierten Unterrichts<sup>82</sup> auf die Gestaltung von Lernarrangements rückwirken.

### **Formen von Projektunterricht:**

Projekte können im Geschichtsunterricht in verschiedenen Ausprägungen stattfinden, der Bogen spannt sich von kleinen projektartigen Vorarbeiten, beispielsweise zur eigenständigen Recherche, bis zu fächerverbindenden Projektwochen oder jahrgangs- oder schulübergreifenden Projekten, beispielsweise im Sinne von europäischen Bildungsk Kooperationen in internationalen Schulpartnerschaften.<sup>83</sup>

### **Gesetzliche Grundlagen:**

Projektarbeit ist in den österreichischen Lehrplänen in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen<sup>84</sup> und den fachdidaktischen Grundsätzen<sup>85</sup> verankert. Eine Vielzahl von Initiativen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur machen deutlich, dass Projektunterricht als eine

---

<sup>81</sup> In diesem Text wird Projektunterricht als Methode und nicht als ein eigenständiges Fach oder Prüfungsgebiet verstanden. Elemente von Projektmanagement finden jedoch Eingang in die konkrete Unterrichtsarbeit.

<sup>82</sup> vgl. <http://www.didactics.eu/index.php?id=159>

<sup>83</sup> beispielsweise eTwinning-Projekte, sog. Sokrates- oder Comeniusprojekte o.ä.

<sup>84</sup> vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>(Zugriff: 12/07/1011)

<sup>85</sup> z.B. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung der AHS Oberstufe.  
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp\\_neu\\_ahs\\_05.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf)(Zugriff: 12/07/1011)

besonders nachhaltige Methode zum umfassenden Kompetenzerwerb von Schüler/innen aufgefasst wird und Projektarbeiten im Unterrichtsalltag besonderen Stellenwert haben sollen. Darüber hinaus macht ein Grundsatzterlass Projektunterricht zu einem integrativen Bestandteil der Unterrichtsarbeit an österreichischen Schulen.

### **Grundsatzterlass Projektunterricht:**

Unter Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur Elisabeth Gehrler wurde der Anfang der 1990er Jahre erstmals veröffentlichte Grundsatzterlass zum Projektunterricht 2001 wiederverlautbart<sup>86</sup>. Zusätzlich bietet das Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur auf seiner Homepage **Tipps zur Unterrichtsgestaltung**<sup>87</sup> an. Hier werden daher die wesentlichen Richtlinien nur in verkürzter Form dargestellt.

### **Didaktische Leitlinien:**

Um Projekte sinnvoll in den Unterricht integrieren zu können müssen folgende didaktische Leitlinien im gesamten Unterrichtsgeschehen verwirklicht werden:

- Differenzierung nach den individuellen Möglichkeiten, Ansprüchen und Bedürfnissen der Lernenden innerhalb der Lerngruppe
- Erkenntnisgewinn und Bewusstmachung von Zusammenhängen und Strukturen anhand von Beispielen (exemplarisches Lernen)
- Vermittlung der Fähigkeit selbstständig zu lernen und mit Wissen umzugehen (Lernen lernen, Anwenden lernen, Vermitteln lernen)
- Verbindung von theoretisch-begrifflichem Lernen und Lernen durch konkretes Handeln und Experimentieren

### **Vorrangige Ziele des Projektunterrichts sind:**

- selbstständiges Lernen und Handeln
- eigene Fähigkeiten und Bedürfnisse erkennen und weiterentwickeln
- Handlungsbereitschaft entwickeln und Verantwortung übernehmen
- ein weltoffenes, gesellschaftlich-historisches Problembewusstsein ausbilden
- kommunikative und kooperative Kompetenzen sowie Konfliktkultur entwickeln
- organisatorische Zusammenhänge begreifen und gestalten

### **Merkmale von Projektunterricht:**

Projektunterricht wird als Zusammenwirken möglichst vieler nachstehender Merkmale verstanden:

- Orientierung an den Interessen der Beteiligten: Für die Auswahl des Projektthemas und der vorgesehenen Handlungsformen sind die Interessen der Schüler/innen und Lehrer/innen von entscheidender Bedeutung.
- Selbstorganisation und Selbstverantwortung: Die Ziele des Projekts, Art und Methode des Lernens wie auch die Kriterien der Beurteilung werden gemeinsam festgelegt. Schüler/innen erlernen u.a. den Umgang mit Planungsstrategien, Ressourcen und die konstruktiv-kritische Einschätzung der eigenen und der Leistung anderer.

---

<sup>86</sup>[http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001\\_44.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml) (Zugriff 12/07/2011)

<sup>87</sup>[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu\\_tipps.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf) (Zugriff 12/07/2011)

- Zielgerichtete Planung: Für eine sinnvolle Projektdurchführung ist eine gemeinsame Festlegung von Lern- und Handlungszielen, Aktivitäten und Verantwortlichkeiten unabdingbar.
- Interdisziplinarität: Im Mittelpunkt von Projektunterricht steht ein Thema, ein Problem, zu dessen Bearbeitung bzw. Lösung die entsprechenden Fachdisziplinen herangezogen werden sollen. Projektunterricht soll mithelfen, "vernetztes Denken" und ganzheitliche Betrachtungsweisen zu erlernen.
- Erwerb sozialer Kompetenzen: Kommunikation und Kooperation, Konfliktlösungsstrategien, Koordination zwischen Gruppen, Umgang mit Kritik, Beurteilung und Kontrolle etc. werden durch die gemeinsame themenzentrierte Arbeit zu Lernfeldern.
- Wirkung nach außen: Projektunterricht versucht innerschulische und außerschulische Realitäten zu beeinflussen. Schüler/innen und Schüler beteiligen sich aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Umfelds.
- Rolle der Lehrer/innen: Die Aufgaben der Lehrenden liegen neben der fachlichen Kompetenz verstärkt in der Hilfestellung bei der Strukturierung von Planungs- und Entscheidungsprozessen und der dazu notwendigen didaktischen und organisatorischen Bedingungen, bei der Vermittlung arbeitsmethodischer Kompetenzen sowie der Bewusstmachung gruppendynamischer Prozesse und der Unterstützung von Reflexionsprozessen.
- Einbeziehung vieler Sinne: Die sinnvolle Verbindung von körperlicher und geistiger Arbeit, von Erkenntnisgewinn und Anwendung im praktischen Handeln sowie die Einbeziehung möglichst vieler Sinne stellen eine wichtige Qualität von Projektunterricht dar.

### **Zentrale Phasen von Projektunterricht**

Die in der Folge beschriebenen Phasen stellen den Ablauf von Unterrichtsprojekten dar. Die genannten Kriterien dienen auch als Checkliste zur Bestimmung von qualitativem Projektunterricht.

- Projektidee / gemeinsame Themenfindung: Das Interesse aller Beteiligten wird geweckt; es steht genügend Zeit zur Verfügung, damit sich Lehrer/innen und Schüler/innen gemeinsam auf ein Thema oder einen Problemlösungsbereich einigen können.
- Zielformulierung und Planung: Durch die Formulierung von Zielen werden auch die unterschiedlichen Interessen sichtbar, können Unterthemen diskutiert und ein anzustrebendes Ergebnis festgelegt werden. Die vorhandenen Rahmenbedingungen und Ressourcen werden analysiert, in der Planung berücksichtigt, die Verantwortlichkeiten für die einzelnen Teilbereiche werden festgelegt.
- Vorbereitungszeit: Diese Zeit dient der umfassenden Informationsbeschaffung, der Besorgung notwendiger Arbeitsmaterialien, der Planung von Exkursionen, Diskussionen mit Fachleuten, Filmvorführungen u.ä. Im Zuge dieser Vorbereitungsarbeiten können sich organisatorische oder inhaltliche Änderungen am Projektplan als notwendig erweisen.
- Projektdurchführung: In diesem Abschnitt wird die inhaltliche Hauptarbeit geleistet. Die geplanten Vorhaben werden von den Schüler/innen in unterschiedlichen Sozialformen möglichst selbstständig durchgeführt, die Lehrer/innen werden zu Lernbegleiter/innen bzw. "Konfliktmanager/innen". Während dieser Zeit ist es besonders wichtig, in (kurzen) Reflexionsphasen, Erfahrungen und Zwischenergebnisse auszutauschen, aufgetretene Probleme zu besprechen, koordinierende Maßnahmen zu setzen und den Verlauf des Projekts und die emotionale Befindlichkeit der Projektmitarbeiter/innen zu überprüfen.
- Projektpräsentation / Projektdokumentation: Projektunterricht ist durch einen klar erkennbaren Abschluss gekennzeichnet. Dabei haben alle Beteiligten die Gelegenheit, ihre Arbeitsergebnisse einander und/oder einer breiteren Öffentlichkeit vorzustellen und Anerkennung und Kritik für ihre Arbeit zu erlangen. Die Projektdokumentation ist eine wesentliche Grundlage für Präsentation, Öffentlichkeitsarbeit, Reflexion und Evaluation, und sollte daher Informationen über alle wichtigen Ergebnisse, Stadien des Arbeitsprozesses und Erfahrungen der Projektmitarbeiter/innen liefern.

- **Projektelevaluation:** Sowohl die prozessbegleitende und die abschließende Evaluation sowie die Reflexion der gesamten Projektarbeit durch die Schüler/innen und Lehrer/innen als auch das Einholen von Feedback von Außenstehenden dienen der Überprüfung der Projektergebnisse und der Weiterentwicklung der Qualität künftiger Projekte.

### **Organisatorische Maßnahmen und Aufsichtspflicht**

Um den Zielsetzungen von Projektunterricht gerecht zu werden, können vorübergehende Veränderungen üblicher Organisationsstrukturen veranlasst werden. Die geplanten organisatorischen Belange des Unterrichtsprojekts sind mit der Schulleitung abzustimmen und allen Betroffenen mitzuteilen (z.B. Stundenplanänderungen, Verlegung des Unterrichts an einen anderen Ort, ...).

**Während aller Phasen von Projektunterricht haben Lehrpersonen ebenso ihrer Aufsichtspflicht<sup>88</sup> nachzukommen wie in anderen Formen von Unterrichtsorganisation.**

### **Literatur:**

Dewey, John; Kilpatrick, William H. (1935) Der Projektplan. Grundlegung und Praxis. Weimar.

Gudjons, Herbert (<sup>6</sup>2001) Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn.

Pandel, Hans-Jürgen; Mayer, Ulrich; Schneider Gerhard. (Hrsg) (<sup>2</sup>2007) Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach.

### **Links:**

Projektunterricht als Form prozessorientierter Lernorganisation: vgl. <http://www.didactics.eu/index.php?id=159> (12.07.2011)

AHS Lehrplan: Allgemein didaktische Grundsätze: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (12.07.2011)

Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung der AHS Oberstufe: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp\\_neu\\_ahs\\_05.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf) (12.07.2011)

Grundsatzterlass Projektunterricht: [http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001\\_44.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml) (12.07.2011)

Tipps zur Umsetzung von Projektunterricht: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu\\_tipps.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf) (12.07.2011)

---

<sup>88</sup>vgl. Erlass des BMUK, ZI. 10.361/115-III/4/96 (MVBl. Nr. 109/1997)

