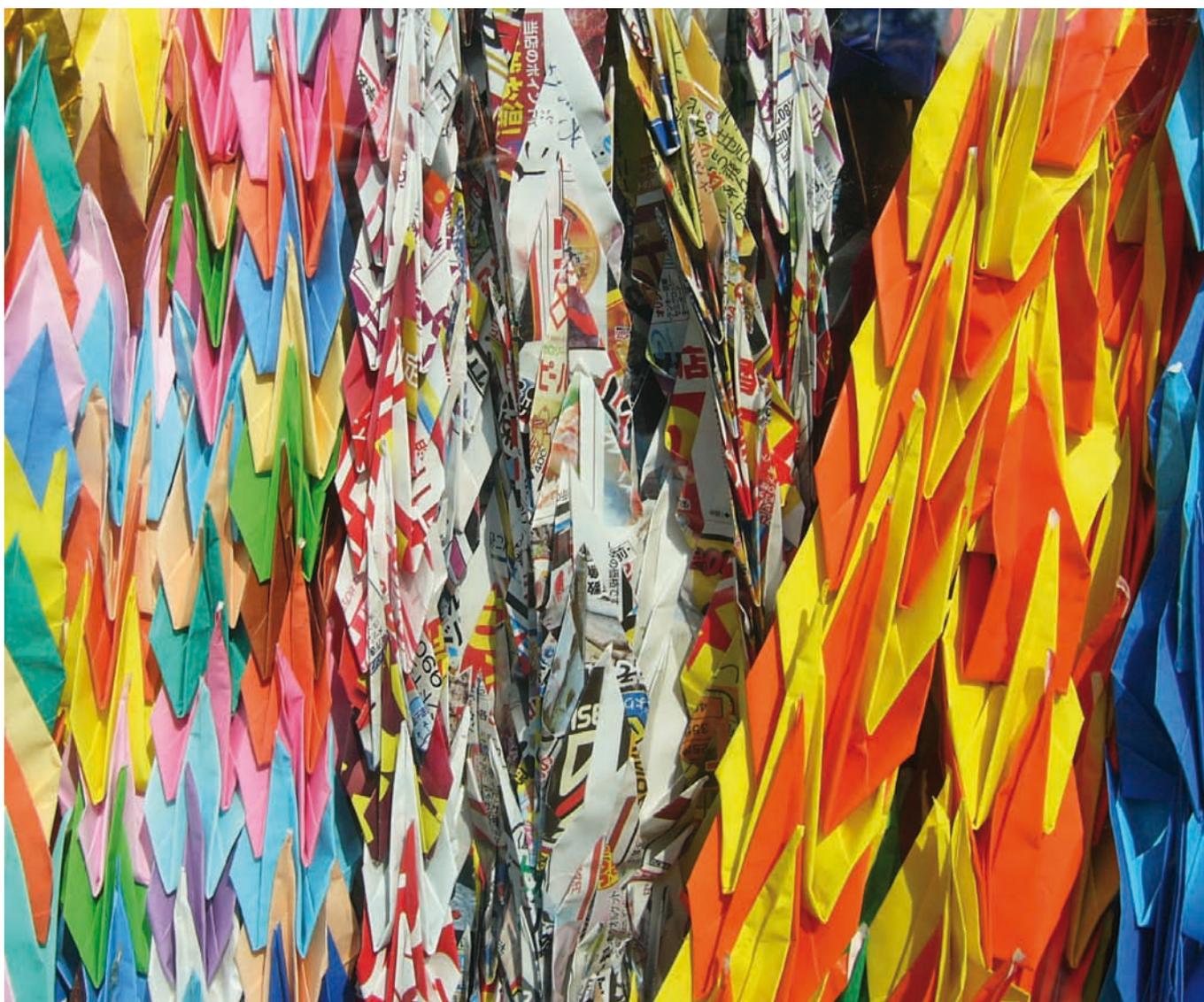


Historische Sozialkunde

Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

1/2011



Geschichte und Politische Bildung in der Oberstufe

VGS

Verein für Geschichte und Sozialkunde
41. Jg./Nr. 1 Jänner-März 2011

Offenlegung lt. Pressegesetz: Der Verein, dessen Tätigkeit nicht auf Gewinn gerichtet ist, bezweckt die Förderung der Forschung, Lehre und Fortbildung in allen Bereichen der Geschichte und Sozialkunde.

Für den Inhalt verantwortlich: Obfrau a.o. Univ. Prof. Dr. Margarete Grandner

AU ISSN 004-1618

Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung. Inhaber, Herausgeber, Redaktion: Verein für Geschichte und Sozialkunde (VGS) in Kooperation mit dem Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Dr. Karl Lueger Ring 1, 1010 Wien.

Chefredaktion: Eduard Fuchs/Andrea Schnöller/Hannes Stekl (Wien)

Fachdidaktik: Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung, FB Geschichte/ Universität Salzburg, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg (christoph.kuehberger@sbg.ac.at)



Preise Jahresabonnement € 16,- (Studenten € 12,-), Einzelheft € 5,-, Sondernummer € 7,- zuzügl. Porto.
Bankverbindungen: Raiffeisenbank Weitra Kto. Nr. 24570, Bankleitzahl 32936;

Herausgeber (Bestelladresse):

Verein für Geschichte und Sozialkunde, c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Dr. Karl Lueger-Ring 1, A-1010 Wien

Tel.: +43-1-4277/41330 (41301), Fax: +43-1-4277/9413

Aboverwaltung: +43-1-4277/41330 (Marianne Oppel)

E-mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

<http://vgs/univie.ac.at>

Trotz intensiver Bemühungen konnten nicht alle Inhaber von Text- und Bildrechten ausfindig gemacht werden. Für entsprechende Hinweise ist der Verein für Geschichte und Sozialkunde dankbar. Sollten Urheberrechte verletzt worden sein, werden wir diese nach Anmeldung berechtigter Ansprüche abgeltet.

Titelbild:

Friedenspark in Hiroshima, Japan, Papierkraniche (2010). Foto: © Ch. Kühberger

Heftredaktion: Christoph Kühberger

Layout/Satz: Marianne Oppel

AutorInnen:

Barbara Aschenbrenner, Mag.^a, Geschäftsführung von ZiS-Zeitung in der Schule.

Claudia Berger, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Sprachwissenschaftlerin und E-Learning-Didaktikerin, derzeit Fremdsprachenlehrerin am BRG Salzburg

Reinhard Kramer, Dr., Universitätsprofessor für Geschichtsdidaktik, Universität Salzburg, Leiter der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung/Universität Salzburg.

Christoph Kühberger, Dr. habil., Privatdozent am Institut für Geschichte der Universität Hildesheim für Neuere und Neueste Geschichte und ihre Didaktik, Vizerektor der Pädagogischen Hochschule Salzburg und Stellv.-Leiter der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung/Universität Salzburg.

Philipp Mittnik, Mag., MSc, AHS-Lehrer und Mitarbeiter der Pädagogischen Hochschule Wien (koordiniert u.a. den AHS-Fortbildungsbereich für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).

Jonathan Peter, M.A., Mitarbeiter an der Professur Didaktik der Geschichte an der Universität Kassel.

Christine Pflüger, Dr.ⁱⁿ, Universitätsprofessorin für Geschichtsdidaktik an der Universität Kassel.

Sibylle Reinhardt, Dr.ⁱⁿ, em. Universitätsprofessorin für Didaktik der Sozialkunde am Institut für Politikwissenschaft an der Universität Halle-Wittenberg.

Herbert Supper, Mag., AHS-Lehrer, Mitarbeiter von ZiS-Zeitung in der Schule.

Elfriede Windischbauer, Dr.ⁱⁿ, Professorin an der Pädagogischen Hochschule Salzburg im Bereich Geschichts- und Politikdidaktik sowie Leiterin des Institutes für Didaktik und Unterrichtsentwicklung (Schwerpunkt: Politische Bildung). Mitarbeiterin an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung/Universität Salzburg.

Die wissenschaftliche Redaktion der „Historischen Sozialkunde“ wird auch im Jahr 2011 durch eine Förderung der Magistratsabteilung 7, Gruppe Wissenschaft, unterstützt.

Stadt Wien

Erscheinungsort Wien, Verlagspostamt 1010 Wien, Plus.Zeitung 06Z036815P

Inhaltsverzeichnis

- Christoph Kühberger*
2 Editorial

Neue Reifeprüfung

- Christoph Kühberger*
3 Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht
Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund
der österreichischen Reife- und Diplomprüfungsreform

- Philipp Mittnik*
14 Die Vorwissenschaftliche Arbeit im Fach „Geschichte und Sozialkunde/
Politische Bildung“

Oberstufenunterricht

- Reinhard Krammer/Elfriede Windischbauer*
18 Zurück an den Start?
Überlegungen zum zweimaligen Durchlauf der Geschichte
an österreichischen Schulen

- Jonathan Peter/Christine Pflüger*
24 Bilingualer Geschichtsunterricht in der Oberstufe

- Claudia Berger*
30 „I should like to have you come over here very much“ –
Irische Auswanderung im 19. Jahrhundert
Annäherungen für den bilingualen Sachfachunterricht

- Sibylle Reinhardt*
34 Politische Bildung in der Oberstufe
Kompetenzen für Demokratie

- Barbara Aschenbrenner/Herbert Supper*
39 Qualitätsjournalismus für die Network-Generation
Journalistische Lesevermittlung in der Oberstufe

Editorial

Christoph Kühberger

Geschichts- und Politikunterricht wird an österreichischen Gymnasien in der Oberstufe seit 2004 im Fächerverbund „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ abgehalten. Das vorliegende Schwerpunktheft zum fachspezifischen Unterricht in der Oberstufe versucht dieser Situation vor dem Hintergrund der neuesten Veränderungen im österreichischen Schulsystem Rechnung zu tragen.

Über die Reform der Diplom- und Reifeprüfung in den höheren Schulen Österreichs wird seitens des Bundesunterrichtsministeriums versucht – ohne eine Veränderung des bestehenden Lehrplans – die domänenspezifische Kompetenzorientierung als zentrales Prinzip der Unterrichtsgestaltung zu implementieren. Für das Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ bedeutet dies, dass die mit dem neuen Unterstufenlehrplan von 2008 festgelegten historischen und politischen Kompetenzen in der Oberstufe auf verändertem Niveau weiterzuentwickeln sind.

Aufgrund der damit verbundenen Veränderungen stehen daher zwei Themen im Mittelpunkt der beiden ersten Beiträge des Heftes, die sich relevanten fachdidaktischen Fragen aus dem Umfeld der neuen Reife- und Diplomprüfung zuwenden. Christoph Kühberger beschäftigt sich mit der kompetenzorientierten Ausgestaltung von mündlichen Prüfungsaufgaben und Philipp Mitt-

nik beleuchtet formale und fachdidaktische Rahmenbedingungen der zukünftig von allen SchülerInnen in einem Fach anzufertigenden Vorwissenschaftlichen Arbeit aus der Sicht des Faches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“.

Ein zweites Bündel von Beiträgen fokussiert den Unterricht in der Oberstufe. Reinhard Krammer und Elfriede Windischbauer widmen sich der Problematik des doppelten Durchgangs durch die Geschichte und den daraus erwachsenden Möglichkeiten alternativer Strukturierungen (u. a. Längsschnitte). Jonathan Peter und Christine Pflüger versuchen den aktuellen Stand der Diskussion um bilingualen Geschichtsunterricht in der Oberstufe darzustellen, um Hinweise für eine Konzeption und Pragmatik desselben zu geben. Ein unterrichtspraktischer Baustein von Claudia Berger rundet diesen Bereich ab. Sibylle Reinhardt wendet sich der Politischen Bildung zu. Sie stellt Demokratie-Kompetenzen als zentrales Element des Politikunterrichtes in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen, um die Konsequenzen für einen Unterricht in der Oberstufe zu erörtern. Abschließend bieten Barbara Aschenbrenner und Herbert Supper von der Servicestelle ZiS (Zeitung in der Schule) einen methodisch ausgerichteten Einblick in die Nutzung von Qualitätsjournalismus.

Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht

Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfungsreform

Kompetenzorientierung und Aufgabenkultur

Die Kompetenzorientierung, wie sie derzeit in Lehrplänen und zukünftig auch für die schulischen Abschlussprüfungen (vgl. Matura-reform) vorgesehen ist, hat eine Vielzahl an fachdidaktischen Reflexionsprozessen initiiert, die sich in domänenspezifischen Kompetenzmodellen und neu konzipierten methodischen Herangehensweisen niederschlagen (vgl. Körber u. a. 2007; Kühberger 2009a). Die fachdidaktische Diskussion nimmt dabei zusehends den gesamten schulischen Lernprozess von Vorwissen und Vorverständnis bis hin zu Abschlussprüfungen ins Visier. Neben diagnostischen Aufgaben, die Lehrpersonen einen Einblick in den Lernstand ihrer SchülerInnen ermöglichen sollten, und Förder- und Lernaufgaben, die versuchen, differenzierte Lernfortschritte bei den SchülerInnen zu erreichen, müssen auch Aufgabenformate für Prüfungssituationen konzipiert werden, die eine kompetenzorientierte Herangehensweise berücksichtigen. Es steht nämlich ansonsten zu befürchten, dass zwar kompetenzorientiert unterrichtet wird, in Prüfungssituationen jedoch auf traditionelle inhaltsorientierte Formate zurückgegriffen wird, da diese a prima vista einfacher zu beurteilen sind (richtig/falsch). Auf diese Weise würden jedoch bei den SchülerInnen Geringschätzung und Abwehrhaltungen hinsichtlich der kompetenzorientierten Aufgabenformate geweckt werden, insofern nämlich nur jene Aspekte des Unter-

richts als zentral und wichtig angesehen werden, denen auch entsprechende Relevanz bei Tests, Prüfungen und Beurteilungen zugeschrieben wird. Dies gilt es zu vermeiden (Krammer/Kühberger 2009, 9f.; Windischbauer 2009).

Diese ersten Annäherungen an die Problematik verdeutlichen den wichtigen Beitrag von Unterricht und Prüfungskultur im Hinblick auf die Kompetenzorientierung. Leider sind die Lehrmittel bisher unzureichend am Ziel der Kompetenzorientierung ausgerichtet. Zwar berücksichtigen Schulbücher etwa konsequent die Quellenorientierung und verfügen für einige Bereiche auch über fachliche Methodenseiten (Arbeiten mit Bildern, Quelleninterpretation usw.), beziehen jedoch in den seltensten Fällen grundlegende geschichtstheoretische Konzepte mit ein oder versuchen, Narrationen kritisch zu hinterfragen (De-Konstruktion), schon gar nicht die eigenen Autorentexte des Schulbuches (Kühberger 2011; Günther-Arndt 1988). Auch dieser Bereich sollte daher konsequent weiterentwickelt werden.

Prüfungskultur und Aufgabenformate

Die Aufgabenkultur bei mündlichen Prüfungen, schriftlichen Tests oder Abschlussprüfungen ist von besonderer Qualität, da es sich bei den dort gestellten Aufgaben nicht um Lernaufgaben zum Erwerb von domänenspezifischen oder allgemeinen Kompetenzen handelt, um angestrebte individuelle, gesellschaftliche oder normativ vorgegebene

Zielvorstellungen in einem Lernprozess zu erreichen (Heuer 2010, 94f.), sondern vielmehr um Situationen, in denen punktuell Teilbereiche vor dem Hintergrund von fachspezifischen und normativen, individuellen Erwartungshorizonten überprüft und in der Regel in eine Notenskala überführt werden.

Hauptziel von kompetenzorientierten Aufgabenformaten, wie sie bei schulischen Tests oder Abschlussprüfungen zur Anwendung kommen sollten, ist nicht die Reproduktion von auswendig gelerntem Daten- und Faktenwissen oder von gefälligen, im Unterricht besprochenen oder vom Schulbuch präsentierten Erzählungen über die Vergangenheit („master narratives“), sondern – wie dies für die gesamte Kompetenzdebatte bestimmend ist – der selbstständige Transfer von bekannten auf variable Situationen bzw. Settings sowie die adäquate Zuhilfenahme von methodischen Verfahren zur Problemlösung (Weinert 2001, 27f.). Eine derartige Setzung steht letztlich nicht im pädagogisch luftleeren Raum, sondern versucht die Bloom'sche Lernziel-taxonomie (vgl. Abb. 1) für die Aufgabengestaltung bei Prüfungen zu nutzen. Damit soll verdeutlicht werden, dass nicht alle gestellten Aufgaben gleichwertig sind, sondern hinsichtlich der zu ihrer Bewältigung benötigten kognitiven Ansprüche divergieren können.

Didaktische Bausteine der Aufgabenarchitektur

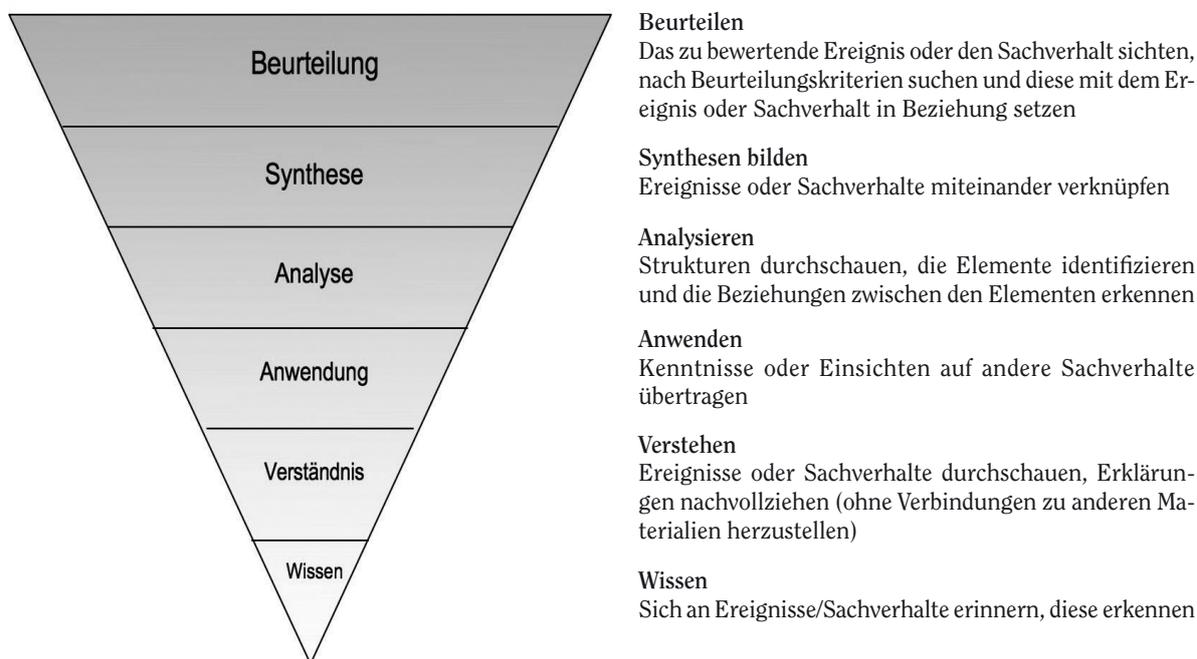
In einer grundlegenden Annäherung an die Erstellung von Prüfungsformaten ist es ratsam, verschiedene Aspekte zu reflektieren, um die gestellte Aufgabe letztlich hinsichtlich ihrer (fach)didaktischen Dimensionierung einschätzen zu können. In der hier gewählten Systematik wird versucht, über die Reflexion (1) der Kompetenzorientierung, (2) der Prüfungsbedingungen, (3) der Komplexität sowie (4) der Wissensdimensionen eine

Abb. 1: Bloom'sche Taxonomie (vgl. Becker 1997, 61ff; Bloom 1972, 30ff)

Es ist unbestritten, dass Lernleistungen in der Regel aus kognitiven, affektiven und psychomotorischen Elementen bestehen. Dennoch scheint es für die Planung von Aufgabenformaten hilfreich zu sein, mit taxonomischen Ansätzen zu arbeiten, um sich Klarheit über die zu erbringenden Leistungen zu verschaffen sowie Schwierigkeitsgrade abzuschätzen.

In einem stark inhaltsorientierten Unterricht traditioneller Prägung dominierten vor allem jene Denkleistungen, die bis zu einem gewissen Grad als anspruchlos bezeichnet werden können (i.e. Erwerb von Daten/Fakten und deren Wiedergabe). Die Kompetenzorientierung versucht hingegen den Anteil an anspruchsvollen Denkleistungen zu erhöhen. In diesem Sinne kann die Bloom'sche Taxonomie von Lernzielen für den kognitiven Bereich eine Orientierung in der Aufgabenarchitektur bieten, um zwischen mehr oder weniger anspruchsvollen Denkleistungen zu unterscheiden.

Die Bloom'sche Taxonomie versucht das beabsichtigte Schülerverhalten zu klassifizieren und repräsentiert dabei die hierarchische Ordnung der verschiedenen kognitiven Lernzielklassen. Die ausgewiesenen Ebenen meinen dabei kein Nacheinander oder Nebeneinander, sondern der Aufbau der Ebenen geht davon aus, dass die jeweils darunter liegenden Ebenen in den höher gereihten Klassen mitberücksichtigt werden müssen (z. B. ist eine Analyse nur möglich, wenn etwa Verstehensakte zur Anwendung kommen).



übernommen aus Becker 1997, 66; in Teilen ergänzt durch Bloom 217ff.

überschaubare Herangehensweise zu bieten (vgl. Abb. 6).

Wahrnehmung der domänen-spezifischen Kompetenzen

Die moderne Fachdidaktik weiß anzugeben, welche fachspezifischen Kompetenzen bei den SchülerInnen anzubahnen sind. Oftmals sind diese auch bereits in den Lehrplänen verankert und erlangen dadurch normativen Charakter (z. B. für das Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ im Lehrplan für Hauptschulen und die gymnasii-

ale Unterstufe oder für das Fach „Internationale Wirtschaft- und Kulturräume“ im Lehrplan für Handelsakademien). Um Aufgabenformate in Prüfungssituationen nicht zu überladen und die Fokussierung der Aufgabe möglichst eindeutig zu gestalten, erscheint es ratsam, die vorrangige Schwerpunktsetzung auf einige wenige Teilkompetenzen eines Kompetenzbereiches zu legen. Auf diese Weise kann einerseits die Übersichtlichkeit gewahrt, andererseits vermieden werden, dass es zu einem – meist aus zeitlichen Gründen – nur oberflächlichen Bearbei-

ten der Aufgabenstellung kommt. Um hierfür im Vorfeld der Prüfungssituation die höchstmögliche Transparenz zwischen Lehrenden und Prüflingen zu erreichen, ist es zielführend (Teil)Kompetenzkataloge mit konkreten Angaben über erwartete Fähigkeiten, Fertigkeiten und vielleicht sogar das angepeilte Niveau zu formulieren.

Wahrnehmung der Prüfungsbedingungen

Wie im Lernprozess sollten auch bei Prüfungssituationen förderliche

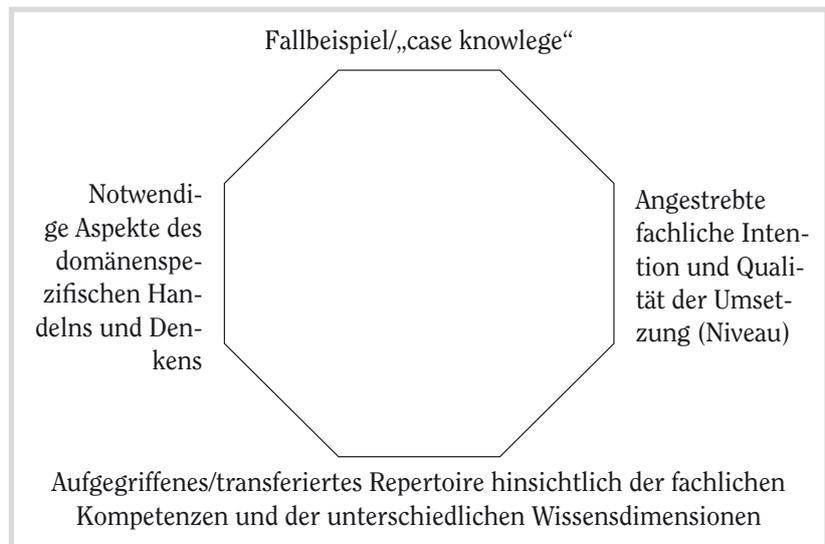
und hemmende Faktoren zur Bewältigung der Aufgabenstellung mitreflektiert werden. In diesen Bereich fallen nicht nur allgemeine pädagogisch-psychologische Strategien zum Aufbau einer angstfreien Prüfungssituation, sondern auch Überlegungen bezüglich der Sicherstellung der optimalen Bearbeitung der fachlichen Aufgabenstellung. Sinnvolle Überlegungen dabei sind u. a.:

- Liegt tatsächlich eine Transferleistung vor oder gibt es innerhalb der Aufgabe unbekannte und unerwartete Bedingungsgefüge?
- Gibt es einen positiv einzustufenden Lebensweltbezug (individuelle Erfahrungen, Interessen, soziale Welten, Geschichtskultur etc.)?
- Wird ausreichend Arbeitswissen zur Verfügung gestellt, um den eigentlichen kompetenzorientierten Kern der Aufgabe erschließen zu können?
- Werden durch Fremdwörter oder das Fallbeispiel hinsichtlich des beabsichtigten Prüfungsverlaufes Irritationen, Blockaden, Ängste, Verunsicherungen ausgelöst, die es in der Aufgabe zu klären gilt (z. B. Durchdringungstiefe, Umfang, Anzahl von anzuführenden Beispielen)?

Wahrnehmung der Komplexität

Obwohl jede kompetenzorientierte Aufgabe prinzipiell auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus bearbeitet werden kann – man denke etwa an eine historische Quellenkritik abhängig davon, ob sie von SchülerInnen, StudentInnen oder Hochschullehrenden durchgeführt wird – kann sie über unterschiedliche Komplexitätsgrade verfügen. „Je mehr Gesichtspunkte zu bedenken sind – weil sie mit Informationen, Anregungen etc. in einer angebotenen Aufgabe als relevant übermittelt werden – und je schwieriger ihre Vermittlung miteinander in einer Lösung ist, umso anspruchsvoller ist die [...] Aufgabe“ (Girmes 2004, 167) Aus diesem Grund ist es von Vorteil, grundlegende Faktoren,

Abb. 2: Komplexitätsfaktoren von Aufgabenformaten



die auf den Komplexitätsgrad Einfluss nehmen, bei der Erstellung der Aufgabenformate mit zu berücksichtigen (vgl. Abb. 2).

Um Anforderungen von Aufgabenformaten hinsichtlich der erwarteten Komplexität zu lenken und in den Aufgabenformaten eindeutiger zu kommunizieren, könnte der professionelle Einsatz eines Operatornsystems von Vorteil sein (vgl. Abb. 3). Das Arbeiten mit Operatoren darf jedoch nicht als isoliertes Instrumentarium außerhalb der anderen hier präsentierten Aspekte der Aufgabenerstellung verstanden werden. Denn über die Komplexität oder den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabenstellung gibt der Operator nur bedingt Auskunft. Fest steht allerdings, dass in den höheren Jahrgangsstufen der Sek. I die Anteile aus den höheren Anforderungsbereichen (II und III) eindeutig dominieren sollten. Dabei müssten jedoch selbst in den unteren Klassenstufen – bei ausreichender Didaktisierung der Materialien – Aufgabentypen aus diesen Bereichen enthalten sein, wie dies auch die Kompetenzorientierung vorsieht. Es wäre daher absurd, in irgendeiner Jahrgangsstufe einen reinen Reproduktionstest (Anforderungsbereich I) durchzuführen (Keller 2007, 30).

Wahrnehmung der unterschiedlich aktivierten Wissensdimensionen

Waren LehrerInnen früher dazu aufgefordert worden, entlang der vorwiegend inhaltsorientierten Lehrpläne den dortigen Lehrstoff (Inhalte) zu nutzen, um geeignete Unterrichtsziele abzuleiten, lautet die Aufgabe nun, von den zu erwerbenden Kompetenzen ausgehend geeignete Inhalte und Lernwege zu finden (Ziener 2008, 29). Damit soll ausgedrückt werden, dass die Dominanz von bestimmten Inhalten – die sich meist aufgrund von kulturellen Prägungen und gesellschaftlichen Horizonten entwickelten – abnimmt. Welche inhaltlichen Wissensbestände als zentral für den Unterricht und später eben auch für Prüfungssituationen angesehen werden, hat sich in diesem Licht verändert. Steht nämlich die „Performance“ von domänenspezifischen Kompetenzen im Mittelpunkt, gewinnt das konzeptionelle und prozedurale Wissen an Bedeutung, während jene Wissensbestände, die man als Daten und Fakten bezeichnen kann, in ihrer Wichtigkeit herabgestuft werden (vgl. Abb. 4). Waren also bisher oftmals die auswendig gelernten Daten und Fakten im Geschichtsunterricht das Minimum einer Prüfungsleistung, so gelten in der Kompetenzorientie-

Abb. 3: Operatorensystem für transparente Aufgabenformate

Ein vielfach zu beobachtendes problematisches Phänomen bei Test- oder Prüfungsfragen stellt ihre unspezifische Formulierung in der Aufgabenstellung dar, in der nicht deutlich wird, welche Schritte die Prüflinge zu setzen haben, um die Aufgabe erfolgreich abzuschließen. Gerade bei schriftlichen, aber auch bei mündlichen Prüfungen, die eine Vorbereitungszeit einräumen (z. B. mündliche Matura bzw. Reife- und Diplomprüfung), kommt es daher oft zu einem kurzen und/oder oberflächlichen Bearbeiten der Aufgabenstellung (z. B. von W-Fragen). Dies hängt zumeist damit zusammen, dass die handlungsinizierenden Verben (Operatoren), unkonkret bleiben, deren Bedeutung nicht zur Gänze verstanden wird oder die Aufgabenstellung nicht durch weitere Parameter (z. B. erwartetes Endprodukt, analytische Durchdringungstiefe, erwarteter methodischer Zugriff) spezifiziert wurde (Wenzel 2007, 78).

Operatoren, „verstanden als Verben, die bei den SchülerInnen relativ genau vordefinierte und eintrainierte Handlungsweisen zur Bearbeitung einer gestellten Aufgabe auslösen sollen“, versuchen die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden zu vereinfachen. Sind allen Beteiligten die Bedeutungen bekannt oder wurden sie sogar gemeinsam erarbeitet (etwa durch vereinbarte Bedeutungslisten, welche die Erfordernisse ausweisen), erleichtert dies nicht nur die oft vermissende Eindeutigkeit in den Arbeitsaufgaben, sondern fördert auch die Transparenz im Rahmen der Beurteilung. Damit ein solches System umgesetzt werden kann, das in einigen deutschen Bundesländern bereits normativ in den Lehrplänen und Prüfungsverordnungen verankert wurde, müssen SchülerInnen und LehrerInnen es bereits im Vorfeld der Leistungserhebung einüben (Keller 2009, 29). Es ist dabei ratsam, anfänglich nicht nur eine Arbeitsaufgabe mit einem Operator zu versehen, sondern darüber hinaus in einer Erklärung die erwarteten Bearbeitungsschritte nochmals zu kommunizieren (z. B. „Vergleiche die Darstellungen zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges. Arbeite dazu mindestens drei Gemeinsamkeiten und drei Differenzen hinsichtlich ... heraus.“).

Grundsätzlich sollte jedoch verstanden werden, „dass sich viele Operatoren einem gewissen Anforderungsbereich zuordnen lassen. Als einfachstes Beispiel gilt der Operator ‚Nenne!‘, mit dem PrüferInnen nicht über einen relativ einfachen Aufgabentypus hinaus kommen. Bei diesem Signal müssen SchülerInnen letztlich nicht mehr tun, als entweder Informationen aus einem vorgegebenen Material zu entnehmen oder blankes Wissen ohne große Wortgewandtheit zu belegen. Wohlgemerkt bedeutet ‚einfache Aufgabe‘ hier nicht, dass alle SchülerInnen auch eine Antwort parat haben werden, dies hängt natürlich vom individuellen Wissensstand oder Fleiß ab. Gemeint ist vielmehr, dass dieser Aufgabentypus per se keine großartigen Denkleistungen einfordert.“ (Keller 2009, 29f) Alle derartig ausdifferenzierten Operatorensysteme und ihre Anforderungsprofile lehnen sich (in)direkt an die Bloom'sche Taxonomie an (vgl. Abb. 1), da ihnen eine praxisorientierte vereinfachte Ausdifferenzierung zwischen einzelnen kognitiven Anforderungen zugrunde liegt.

Anforderungsbereich I	In diesem Bereich steht die Reproduktion 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).
Anforderungsbereich II	In diesen Bereich fallen vor allem jene Akte, die selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen von Inhalten (Reorganisation) sowie das angemessene Anwenden von methodischen Schritten auf unbekannte Zusammenhänge (Transfer) erfordern.
Anforderungsbereich III	In diesen Bereich fallen jene Akte, die einen reflexiven Umgang mit neuen Zusammenhängen bzw. Problemkonstellationen, eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen (Reflexion) erfordern, um zu selbstständigen Begründungen, Interpretationen und Bewertungen (letztlich Akte der historischen Re- und De-Konstruktionen) zu gelangen (Problemlösung).

Operatoren des Anforderungsbereiches I (historisches Lernen)

(be)nennen	aufzählen bzw. aufzählen ohne jede/s Erklärung/Wissen bzw. angelernte Tatsachen wiedergeben oder Informationen aus beigefügten Materialien herauslesen (z. B. <i>Nenne mindestens vier totalitäre Diktaturen des 20. Jahrhunderts.</i>).
herausarbeiten	Zusammenhänge unter bestimmten Aspekten aus dem zur Verfügung gestellten Material erkennen und wiedergeben (z. B. <i>Arbeite die drei Beispiele heraus, anhand derer die Historikerin modernen Menschenhandel erklärt.</i>).
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 (z. B. <i>Beschreibe den Verlauf der Ost-West-Beziehungen zwischen 1945 und 1960.</i>)
ermitteln	anhand von zur Verfügung gestellten Informationen Sachverhalte bzw. Zusammenhänge feststellen bzw. herausfiltern (z. B. <i>Ermittle den höchsten Wert der Geburtenrate aus der vorliegenden Statistik zum 18. Jahrhundert.</i>).
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 (z. B. <i>Fasse die Lebensbedingungen der Arbeiter in Wien um 1900 zusammen.</i>).

Weiters könnten auch folgende Operatoren verwendet werden: darstellen, Stellung nehmen, entwerfen, entwickeln, diskutieren, (über)prüfen, gestalten, formulieren, verfassen, kritisieren.

Operatorensystem adaptiv erstellt und erweitert nach: Keller 2009; Kultusministerium Baden-Württemberg (2010); Hessisches Kultusministerium (2010).

Operatoren des Anforderungsbereiches II (historisches Lernen)

analysieren	Sachverhalte oder Materialien kriteriengeleitet bzw. aspektgeleitet ergründen, untersuchen und auswerten (z. B. <i>Analysiere die Grundzüge der nationalsozialistischen Europapolitik anhand der vorliegenden Quellen.</i>)
erklären	Sachverhalte und Materialien durch eigenes (Vor)Wissen und eigene Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel uvm.) einordnen und dies begründen (z. B. <i>Erkläre anhand der Darstellung von XY wesentliche Elemente des Merkantilismus.</i>).
vergleichen	Sachverhalte oder Materialien systematisch gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten, Gegensätzlichkeiten, Unterschiede, besondere Abweichungen und Gewichtungen herauszustellen (z. B. <i>Vergleiche die Gründe für die europäische Expansion ab 1500, die von den Historikern in ihren Darstellungen angeführt werden.</i>).
auswerten	Informationen, Daten und Ergebnisse zu einer abschließenden Gesamtaussage zusammenführen (z. B. <i>Werte die verschiedenen Statistiken zur österreichischen Emigration um 1900 aus.</i>)
einordnen/zuzuordnen	einen oder mehrere Sachverhalte oder Materialien in einen begründeten Zusammenhang stellen (z. B. <i>Ordne die bildliche Quelle in die faschistischen Geschlechtervorstellungen ein.</i>).

auch: untersuchen, begründen, nachweisen, charakterisieren, erläutern, gegenüberstellen, widerlegen, herausarbeiten, gliedern, übertragen, anwenden

Operatoren des Anforderungsbereiches III (historisches Lernen)

rekonstruieren/erzählen/ darstellen	kritisches Darstellen der Vergangenheit in einer selbstständig begründeten Narration unter Verwendung von Quellen, Darstellungen und Kenntnissen (z. B. <i>Rekonstruiere anhand der Quellen die Einstellung der Arbeiterschaft gegenüber den Großindustriellen.</i>)
de-konstruieren	kritisches Durchschauen und Durchleuchten einer vorgegebenen Erzählung über die Vergangenheit und ihrer Bausteine (u. a. Bewertungen, Erzählstruktur, Fakten) (z. B. <i>De-konstruiere die Darstellung Alexanders im Filmausschnitt hinsichtlich der ihm zugeschriebenen Charaktereigenschaften.</i>)
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 (z. B. <i>Beurteile, inwiefern sich das offizielle Österreich nach 1945 der NS-Vergangenheit stellte.</i>).
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 offenlegen (z. B. <i>Bewerte die von Bruno Kreisky und seinen Regierungen bevorzugten Maßnahmen hinsichtlich des Wirtschaftswachstums.</i>).
erörtern	(nach einer eingehenden Analyse) einen Zusammenhang oder Material (z. B. Darstellungen) durch Pro- und Kontraargumente auf die Stichhaltigkeit hin abwägend überprüfen und daraus eine selbstständige Stellungnahme entwickeln (z. B. <i>Erörtere den Sinn von staatlich verordneten Gedenk-/Erinnerungstagen im 21. Jahrhundert.</i>).
interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Material methodisch reguliert herausarbeiten und eine begründete Stellungnahme formulieren, die aufgrund einer Analyse, Erläuterung und Bewertung erstellt wurde (z. B. <i>Interpretiere die Karikatur vor dem Hintergrund der Ölkrisen der 1970er Jahre.</i>).

auch: darstellen, Stellung nehmen, entwerfen, entwickeln, diskutieren, (über)prüfen, gestalten, formulieren, verfassen, kritisieren

Operatorensystem adaptiv erstellt und erweitert nach: Keller 2009; Kultusministerium Baden-Württemberg (2010), Hessisches Kultusministerium (2010).

Im Gegensatz zum alltäglichen Sprachgebrauch macht es Sinn, zwischen den verschiedenen Bedeutungen der Operatoren präzise zu unterscheiden. Im Zusammenhang mit dem historischen Lernen ist zu beobachten, dass oftmals unter den Begriffen „erzählen“, „darstellen“ oder „schildern“ keine besonders schwierigen Operationen gemeint sind und meist nur reproduktive Akte angestoßen werden (Anforderungsbereich I). Aus diesem Grund ist es notwendig, dass den Lernenden bzw. Prüflingen kommuniziert wird, was von ihnen erwartet wird. Im Rahmen des historischen Lernens gelten eigentlich selbstständig begründete Darstellungen oder Erzählungen über die Vergangenheit (Re-Konstruktion), die entlang von historischen Quellen oder Fachliteratur abwägend vorgenommen werden, als anspruchsvolle Leistungen (Anforderungsbereich III). Um dies zu ermöglichen, müssen den SchülerInnen jedoch auch Materialien (Quellen, Darstellungen) zur Durchführung solcher Operationen zur Verfügung gestellt werden. Operatoren, die nicht eindeutig erkennen lassen, was der Schüler/die Schülerin umzusetzen hat, sollten vermieden (u. a. „auseinandersetzen“, „kommentieren“, „aufzeigen“) oder durch erklärende Ausführungen ergänzt werden.

In der Praxis hat es sich als hilfreich herausgestellt, nach einer Aufforderung zur Handlung mittels Operator in einer Aufgabenstellung in einem angeschlossenen erläuternden Satz nochmals zu erklären, was damit gemeint ist, wodurch vor allem in Prüfungssituationen für alle Beteiligten (Prüfling, Prüfer/in, Beisitzer/in/Kommission) eine höhere Präzision erreicht werden kann. Also etwa: „Erörtere die Situation ... Arbeite dazu die Pro- und Kontraargumente heraus und lote ihre Relevanz für die Lösung des Problems aus! Nimm abschließend persönlich dazu Stellung und lege deine Wertmaßstäbe offen.“

rung derartige zu reproduzierende Wissensleistungen (im Einklang mit Bloom) als wenig anspruchsvoll und als ungeeignet, um fachspezifische Kompetenzen, welche nunmehr die eigentlichen Lernziele des Unterrichts ausmachen, sichtbar zu machen. Für den Geschichtsunterricht bedeutet dies, dass eben nicht das Wiedergeben von Jahreszahlen,

Herrscherdynastien oder auswendig gelernten Entwicklungsprozessen oder vorinterpretierten Zusammenhängen als erstrebenswert gilt, sondern etwa das nachvollziehbare Anwenden von fachspezifischen Methoden (z. B. die kritische Analyse einer historischen Darstellung, die Diskussion einer Fotografie als historische Quelle). Da diese kom-

petenzorientierte Herangehensweise natürlich nur anhand konkreter Inhalte (Fallbeispiele) möglich ist, gilt es zu überlegen, welches Wissen den SchülerInnen bei Prüfungen zur Verfügung gestellt wird (Arbeitswissen), um die intendierten kognitiven Denkleistungen zeigen zu können, ohne a priori am „case-knowledge“ zu scheitern.

Abb. 4: Wissensdimensionen

Versucht man herauszufinden, welches Wissen SchülerInnen heranziehen müssen, um eine Aufgabe zu lösen, ist es von Vorteil, die unterschiedlichen Dimensionen des Wissens zu reflektieren (vgl. Kästen unten). In unserer Wissensgesellschaft ist es nicht möglich, sich für alle denkbaren Transferfälle, anhand derer man die Aufgabenstellungen im Sinn der Kompetenzorientierung entwickeln kann, ein umfassendes und ständig verfügbares Wissen anzueignen. Daher wird es bereits im progressiven Lernprozess darauf ankommen, zentrale erkenntnis- und geschichtstheoretische Konzepte („Basiskonzepte“ des historischen Denkens) aufzubauen, die flexibel zum Einsatz gebracht werden können. Zudem wird den Prüflingen ein Arbeitswissen zur Verfügung zu stellen sein, das es ermöglicht, das aufgeworfene Problem zu bearbeiten, ohne bereits an den Rahmenbedingungen (z. B. Wissen über Daten oder Jahreszahlen) zu scheitern. Es ist daher zu überlegen, welche Wissensbestände (Arbeitswissen) den SchülerInnen mit der Aufgabenstellung zur Bearbeitung zur Verfügung gestellt werden.

<p>Faktenwissen Dabei handelt es sich um leicht abgrenzbare Informationsteile. Es ist jedoch selbst für ExpertInnen unmöglich, alle Elemente des Faktenwissens zu er- und behalten. Dazu zählen etwa terminologisches Wissen (Fachsprache) sowie das Wissen um Details (z. B. Jahreszahlen, Wachstumsquoten, Verwandtschaftsbeziehungen).</p>	<p>Konzeptionelles Wissen Dabei handelt es sich um komplexere und organisierte Wissensformen (Konzepte, Modelle, Theorien etc.). Sie stellen abstrakte Aspekte des Wissens dar. Ein Beispiel dafür ist das Konzept „Revolution“. Während das Konzept „Revolution“ nur klärt, was eine solche Revolution ausmacht bzw. was allen Revolutionen gemein ist, werden spezielle Umstände nicht geklärt. Wissen um spezielle Revolutionen (z. B. Russische Revolution 1905) und deren konkrete Ausprägungen sind Teil des Faktenwissens.</p>
<p>Prozedurales Wissen Dabei handelt es sich um jenes Wissen, das eine Person benötigt, um fachspezifische Fähigkeiten, Techniken und Methoden ausführen zu können. Dazu zählt etwa das Wissen um Teilschritte einer bestimmten Analysemethode. Gleichzeitig fällt in diesen Bereich auch das Wissen darum, in welchen Fällen welche fachspezifischen Wege genutzt werden sollten.</p>	<p>Metakognitives Wissen Dabei handelt es sich um Wissen, das eine Person über ihre eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse besitzt. Wer also selbstreflexiv über sein Wissen und dessen Nutzung nachdenken kann, verfügt über diese Art des strategischen Wissens bzw. über ein Wissen über sich selbst.</p>

nach: Kühberger 2009b, 53. – Vgl. auch Anderson/Krathwohl 2001, 38ff.

Zusammenfassend lassen sich daher vorläufig – mit Blick auch auf das unten entwickelte Beispiel – folgende Aspekte für kompetenzorientierte Aufgabenformate erkennen:

- Jede Prüfungsaufgabe weiß anhand eines domänenspezifischen Kompetenzmodells anzugeben, auf welche Teilaspekte eines Kompetenzbereichs oder mehrerer Kompetenzbereiche sie abzielt.
- Die Prüfungsaufgabe nimmt eindeutig auf domänenspezifisches Materialien/Textsorten Bezug, die für das Fach typisch sind (für Geschichte: Quellen oder Darstellungen).
- Die Aufgabe fordert die Prüflinge auf, die mentalen Operationen, die zur Bearbeitung der Aufgabe notwendig sind, sprachlich offenzulegen und sich dabei auf fachspezifische Fragen, Ansätze, Konzepte zu beziehen (u. a. methodische Schritte erläutern, Perspektivität, Gegenwartsbezug, Re-Konstruktionscharakter einer Darstellung). Daher gilt es Aufgaben zu vermeiden, die nur im Bereich der Reproduktion liegen (z. B. Abfragen von auswendig gelernten Wissensbeständen oder Darstellungen von historischen Verläufen). Es geht also letztlich darum, dass die Aufgaben in einer Anbindung an eine *community of practice* ausgestaltet werden, also im Kontext von konventionalisierten Diskursformen und Diskursgenres des historischen Denkens.
- Zu jeder Aufgabe sollte es den Prüfenden möglich sein, einen Erwartungshorizont zu definieren, der zu jeder Aufgabe mitgeliefert wird. Die Lösungen zu den Aufgaben können in der Regel nicht eindeutig vorweggenommen werden, da es unterschiedliche Wege gibt, um die Aufgabenstellungen sinnvoll im

Rahmen einer domänenspezifischen Bearbeitung zu bewältigen. Sollen hingegen etwa bestimmte Facetten aus z. B. einer historischen Darstellung herausgearbeitet werden (z. B. angegebene Gründe für XY oder Bewertungen zu XY), sollte in Erwägung gezogen werden, dass die Prüflinge auch dann zu einer guten Beurteilung kommen, wenn sie nur eine bestimmte Anzahl von den gesuchten Gründen bzw. Bewertungen herausarbeiten können. Die erwartete Anzahl wird schlussendlich mit der Komplexität des zu bearbeitenden Beispiels zusammenhängen. Um dies in der Prüfungssituation möglichst effizient und für die Kommission übersichtlich zu gestalten, ist zur Orientierung der Notenfindung ein Bewertungsraster für die Aufgabenstellungen vorzulegen, anhand dessen es ermöglicht wird, verschiedene Teilaspekte/-aufgaben der Prüfung zu bewerten. Dabei gilt es zwischen einfachen und schwierigeren Teilaufgaben zu unterscheiden und diese entsprechend zu gewichten.

- Um die Transparenz gegenüber Kommission und Prüfling zu gewährleisten, sind zum Aufbau der Aufgabenstellung Operatoren zu verwenden. Reine W-Fragen sind daher zu vermeiden oder durch Zusätze hinsichtlich der erwarteten Bearbeitungsart zu spezifizieren. Es geht dabei um das Kommunizieren von eindeutigen und klaren Formulierungen hinsichtlich des erwarteten Umfangs der Bearbeitung und der Durchdringungstiefe der Aufgabe durch die Prüflinge.

Methodische Bausteine der Aufgabenarchitektur

Um derartige fachdidaktische Reflexionen zu methodisieren, gilt es sowohl lernpsychologische (vgl. Abb. 5) als auch geschichtsdidaktische Aspekte zu berücksichtigen.

Neben den lernpsychologischen Hinweisen zur Erstellung der Prüfungsaufgaben gilt es insbesondere, das gesamte Prüfungsformat im Auge zu behalten. Dies gelingt etwa dadurch, dass innerhalb einer Aufgabenstellung Teilaufgaben ausgewiesen werden, die in Verbindung mit einem zum Einsatz gebrachten Operatorensystem (Abb. 3) bereits eine Leistungsdifferenzierung bei der Beurteilung hinsichtlich der Umsetzungsqualität (Niveau) ermöglichen. Hierbei ist es anzuraten, eine Leistungssteigerung durch Teilfragen und besonders durch ihre Operatoren zu gestalten, um etwa den Einstieg in das Thema zu erleichtern (mit den Operatoren des Anforderungsbereichs I) bis hin zu komplexeren und schwierigeren Aufgabenstellungen mit den Operatoren der Anforderungsbereiche II und III (vgl. auch Fuchs/Ritzer 2009).

Gerade in Prüfungssituationen sollten aber nicht nur die Aufgabenstellungen im bisher dargestellten Sinn durchdacht werden, sondern auch das beigelegte zu bearbeitende Material sollte hinsichtlich seiner Güte geprüft werden. Oftmals kann nämlich beobachtet werden, dass Test- oder Maturaaufgaben mit sehr

umfangreichen Materialbeilagen ausgestattet sind, die im Rahmen der vorgesehenen Bearbeitungszeit nicht qualitativ und differenziert zu bewältigen sind. Das Lesen und Analysieren des beigelegten Materials sollte daher deutlich unter der Hälfte des für das Beispiel vorgesehenen Zeitlimits für die Gesamtbearbeitung liegen. Auch die inhaltliche Dimension des Materials sollte geprüft werden, denn es sollte – unabhängig davon, ob es sich um eine historische Quelle oder eine Darstellung handelt – ausreichend Möglichkeiten bieten, um die in einem Kompetenzbereich ausgewiesenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Einsatz bringen zu können. Quellenschnipsel, wenig komplexe Diagramme, dünne Zeitungsberichte, zu kurze Ausschnitte aus Darstellungen o. ä. eignen sich oftmals eben nicht dafür, historische Erkenntnisformen, methodische Verfahren, kritische Begriffsdefinitionen uvm. im Sinne der angestrebten Kompetenzorientierung umzusetzen und auf diese Weise einen ausreichenden Einblick in das erworbene Niveau zu bieten. Dass es zudem auf die Reproduktionsqualität der historischen Quellen bzw.

Abb. 5: Lernpsychologische Kriterien für die Aufgabengestaltung bei Prüfungen (leicht verändert nach Wenzel 2007, 81)

Aufgabenstellungen sollten

- in kurzen, überschaubaren Sätzen erfolgen;
- prägnant das Wesentliche des Auftrages definieren, also auf Weitschweifigkeit (Redundanz) verzichten;
- mit bekanntem Wortmaterial arbeiten und auf unnötige und unbekannte Fremdwörter verzichten (oder wenn nötig diese erklären);
- für eine Bearbeitung übersichtlich dokumentiert sein, um ein Nachlesen der Arbeitsaufgabe zu ermöglichen;
- klare, konkrete Erwartungen für die Bewältigung (Umfang, Art der Bearbeitung, Zeit usw.) vorgeben, ausreichende Arbeitszeit vorsehen und lösbar sein;
- die Verben (Operatoren), die die Aufgaben spezifizieren (benennen, begründen etc.), besonders sorgfältig auswählen. Ihre Bedeutung muss den Lernenden zudem klar sein;
- an Bekanntes anknüpfen und nur solche methodischen Fähigkeiten abfordern, die zuvor eingeübt worden sind und damit dem Denken und Handeln der Lernenden eine Brücke bauen (gleichzeitig aber auch den Transfer berücksichtigen);
- bei komplexeren Aufgaben überschaubar in Teilaufgaben gegliedert sein;
- eine Leistungsdifferenzierung hinsichtlich des Aufbaues erkennen lassen („vom Einfachen zum Schwierigen“);
- auch bei Prüfungen das Interesse und die Neugierde der Lernenden wecken.

Abb. 6: Reflexionsviereck zur Aufgabenstellung



der Darstellungen im technischen Sinn ankommt, weil dadurch die Bearbeitungsqualität beeinträchtigt werden kann (unleserliche Kopien, schlechte farbliche Wiedergabe von bildlichen Quellen oder Karten etc.) soll hier nicht näher erläutert werden. Auch sollten die Materialien im Sinn der Wissenschaftsorientierung mit genauen Quellenangaben versehen werden sowie mit den Hinweisen, welche für eine kritische Bearbeitung notwendig sind (u. a. Größenangaben zu Bildern, Autor/in, ursprünglicher Verwendungszweck, Jahresangabe, politische Orientierung von Publikationsmedien

usw.). Materialien, die nicht der Bewältigung der Aufgabe dienen (z. B. reine Illustrationen), sollten vermieden werden, da dadurch von der eigentlichen Aufgabenstellung abgelenkt wird.

Ein Beispiel – „Alexander der Große?“

Das hier vorgestellte Beispiel setzt nicht nur die Kompetenzorientierung um, sondern versucht durch Zusatzinformationen für LehrerInnen auch die Hintergrundinformationen und (fach)didaktischen Überlegungen offenzulegen. Besonders

Augenmerk wurde auf die Operatoren gelegt, die in gestaffelter Form aus allen drei Anforderungsbereichen (I, II, III) stammen und durch zusätzliche Erklärungen die intendierte Operationalisierung erläutern. Diese unterschiedliche Gewichtung der drei Teilfragen aus unterschiedlichen Anforderungsbereichen wurde für die Beurteilung der Gesamtaufgabe berücksichtigt (vgl. Punkteverteilung zu den Lösungsniveaus).

Ein Dank ergeht an Prof. Dr. Johannes Vollmer (Universität Osnabrück), der durch seine kritische Diskussion wichtige Anregungen für diesen Beitrag lieferte.

Thema: Alexander III. von Makedonien– Historische Einschätzungen

Arbeitswissen:

Alexander III. von Makedonien schuf im 4. Jh. v. Chr. (333–323) ein weitläufiges Herrschaftsgebiet auf drei Kontinenten. Die Geschichtsschreibung der Antike und der Gegenwart beurteilen seine Person und seine Taten jedoch unterschiedlich.

Aufgabenstellung:

Arbeiten Sie aus den vier Ausschnitten jene Aspekte aus Alexanders Leben heraus, die von den Autoren als Beispiele herangezogen werden, um über den Herrscher zu urteilen.

Vergleichen Sie die vier Ausschnitte hinsichtlich der Bewertung der Taten Alexanders. Verweisen Sie dabei auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Gegensätzlichkeiten in der Argumentation der Autoren. Führen Sie dazu Belege aus dem Text an. Bewerten Sie die Ausschnitte unter Einbeziehung des geschichtstheoretischen Konzeptes der „Perspektivität“.

Material:

<p>Diodor (1. Jh. v. Chr.) „In kurzer Zeit hat dieser König große Taten vollbracht. Dank seiner eigenen Klugheit und Tapferkeit übertraf er an Größe der Leistungen alle Könige, von denen die Erinnerung weiß. In nur zwölf Jahren hatte er nämlich nicht wenig von Europa und fast ganz Asien unterworfen und damit zu Recht weit- hin reichenden Ruhm erworben, der ihn den alten Heroen und Halbgöttern gleichstellt.“</p> <p><i>Fundort: Historische Bibliothek 17, 1, 3f.</i></p>	<p>Seneca (1. Jh. n. Chr.) „Den unglücklichen Alexander trieb seine Zerstörungswut sogar ins Unerhörte. Oder hältst du jemanden für geistig gesund, der mit der Unterwerfung Griechenlands beginnt, wo er doch seine Erziehung erhalten hat? [...] Nicht zufrieden mit den Katastrophen so vieler Staaten, die sein Vater Philipp besiegt oder gekauft hatte, wirft er die einen hier, die anderen dort nieder und trägt seine Waffen durch die ganze Welt. Und nirgends macht seine Grausamkeit erschöpft halt, nach Art wilder Tiere, die mehr reißen als ihr Hunger verlangt.“</p> <p><i>Fundort: Epistulae morales 94, 62.</i></p>
<p>Jakob Burckhardt (1940) „Die Bestimmung der Größe scheint zu sein, dass sie einen Willen vollzieht, der über das individuelle hinausgeht [...] So erscheint uns jetzt in hohem Grade als Wille eines bestimmten Weltalters die Tat Alexanders: die Eroberung und Hellenisierung Asiens; denn auf sein Tun sollten sich ja dauernde Zustände und Kulturen, oft für viele Jahrhunderte, gründen; [...] eine ganze Zeit scheint von ihm Dasein und Sicherung verlangt zu haben. Hierzu bedarf es aber auch eines Menschen, in welchem Kraft und Fähigkeit von unendlich vielen konzentriert ist.“</p> <p><i>Fundort: J. Burckhardt, Größe, Glück und Unglück in der Weltgeschichte. Leipzig 1940.</i></p>	<p>Fritz Schachermeyer (1973) „Auf Grund [meiner] völlig neuen Einschätzung der Quellen trat mir nun ein ganz neuer und gleichsam inoffizieller Alexander vor Augen, nicht mehr eine Paradefigur des Geschichtsunterrichtes, nicht mehr eine Fürstlichkeit in Ornat und Rüstung, sondern ein weit großartigeres, zugleich aber doch Schauder und eher schon Abneigung erregendes titanisches Menschenbild. Hierzu paßt dann das schon aus Arrian ersichtliche, schrankenlose Ausgreifen und vor allem auch die mitunter schier an Wahnwitz gemahnende Tollkühnheit in Strategie und im Nahkampf.“</p> <p><i>Fundort: F. Schachermeyer, Alexander der Große. Wien 1973, 15.</i></p>

Quellenzusammenstellung übernommen aus Buschmann/Schwendner 2000, 33.

<p>Abzuprüfende (Teil)Kompetenz</p>	<p>Historische Methodenkompetenz (De-Konstruktionskompetenz)/normative Triftigkeit von Erzählungen über die Vergangenheit erkennen; historische Sachkompetenz/Begriffskompetenz</p>
<p>Fallbeispiel</p>	<p>Darstellungen über Alexander III. von Makedonien</p>
<p>Lehrplanbezug</p>	<p>Geschichte und Politische Bildung/Lehrplan Gymnasium: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, ist auch im Unterricht kontrovers darzustellen. Unterschiedliche Standpunkte, verschiedene Optionen und Alternativen sind sichtbar zu machen und zu erörtern.“/„Hellenismus“ Geschichte und Wirtschaftsgeschichte/Internationale Wirtschafts- und Kulturräume/Lehrplan-HAK: „Instrumentalisierung und die Deutungskonzepte von Geschichte erkennen, um die entsprechend der Eigenlogik der Darstellungsform konstruierte Einheit auflösen können (De-Konstruktionskompetenz)“/„kontroverse Positionen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft verstehen und bewerten“</p>
<p>Komplexität</p>	<p>systematisches Isolieren von Beispielen Erkennen von Gemeinsamkeiten, Unterschieden/Gegensätzlichkeiten in den Darstellungen Anwendung des Konzepts „Perspektivität“ Selbstständige Urteilsbildung</p>
<p>Wissensdimension(en)/ Arbeitswissen</p>	<p>Vorwissen: Grobe Orientierung zum Verlauf der Herrschaftsausbreitung unter Alexander III. von Makedonien/Grundzüge des Hellenismus Arbeitswissen: [siehe Angabe zur Aufgabe] Konzeptionelles Wissen: Konzept „Perspektivität“/Multiperspektivität/Problem der Standortgebundenheit</p>

Ausprägung der erwarteten Leistung (Lösungsniveau)	Pkt.
ad Teilaufgabe 1	
Kein Beispiel kann identifiziert werden	0
Ansatzweises Erkennen der Beispiele; eindeutige Isolation gelingt nicht	1
Erkennen von Beispielen; Beispiele können isoliert und benannt werden	2
Alle angeführten Beispiele können identifiziert, isoliert und benannt werden	3
ad Teilaufgabe 2	
Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Gegensätze werden nicht erkannt	0
Ansatzweises Darlegen der Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Gegensätze	3
Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Gegensätze werden herausgearbeitet	4
Schlüssig argumentierte und strukturierte Darstellung der Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Gegensätze	6
ad Teilaufgabe 3	
Bewertung findet nicht statt oder ohne ausreichende Begründung, kein Bezug zu theoretischen Modellen in der Bewertung	0
Bewertung findet nur in Ansätzen unter Auslassung einiger Aspekte statt, Bezug zu theoretischen Modellen schwach ausgeprägt	6
Bewertungsproblem kann in persönlichen Bewertungen verdeutlicht werden, Bezug zu theoretischen Modellen	7
Bewertung findet differenziert abwägend statt und integriert dabei das theoretische Konzept „Perspektivität“	8
Punktesystem und Noten im österreichischen System	
17-15 Punkte: Sehr gut 14-13 Punkte: Gut 12-11 Punkte: Befriedigend 10-9 Punkte: Genügend 0-8 Punkte: Nicht genügend	

Mögliche Lösungsansätze (auf hoher Niveaustufe)
ad Teilfrage 1:
Diodor: „in nur zwölf Jahren ... nicht wenig von Europa und fast ganz Asien unterworfen“ [Unterwerfung von Teilen Europas und Asiens] Seneca: „Unterwerfung Griechenlands“, „trägt seine Waffen durch die ganze Welt“ [Griechenland zu wenig/die „Welt“ (= damals bekannte Welt?) als Ziel der kriegerischen Expansion] Burckhardt: „Eroberung und Hellenisierung Asiens“; „auf sein Tun [gründen] Zustände uns Kulturen ... für viele Jahrhunderte“ [Eroberung/Hellenisierung] Schachermeyr: in Anlehnung an Arrian „schränkenlose[s] Ausgreifen“, „Strategie“, „Nahkampf“ [persönliches Handeln als Beispiel]
ad Teilfrage 2:
Bewertungen: Diodor bewertet A. positiv („große Taten“, „Klugheit und Tapferkeit ... übertraf er an Größe der Leistungen alle Könige“); ähnlich Burckhardt, der A. einen „Willen“ zuschreibt „der über das Individuelle hinausgeht“ und A. als „Menschen“ klassifiziert, „in welchem Kraft und Fähigkeit von unendlich vielen konzentriert ist.“ Beide heroisieren A. Im Gegensatz dazu kritisiert Seneca die „Zerstörungswut“ und die unerhörten Taten von A., der „nicht zufrieden mit den Katastrophen“ nicht mit der „Grausamkeit“ halt macht, wie „nach Art wilder Tiere, die mehr reißen als ihr Hunger verlangt“. Er degradiert A. auf die Stufe mit Tieren (Bestien). Schachermeyr kritisiert das existierende Geschichtsbild von A. und zeichnet – ähnlich wie Seneca – eher ein „Schauer und eher schon Abneigung erregendes titanisches Menschenbild“. In Anlehnung an Arrian kritisiert er das „schränkenlose Ausgreifen und vor allem auch die mitunter schier an Wahnwitz gemahnende Tollkühnheit in Strategie und im Nahkampf.“ A. wird als wenig besonnen dargestellt, der in einem Wahn die Urteilsfähigkeit über die Situation verliert. Unterschiede zeigen sich dabei jedoch in der Argumentation und den verwendeten Bildern der Autoren, die auf unterschiedliche Beispiele aus dem Leben des A. zurückgreifen sowie unterschiedliche Assoziationen hervorrufen (vgl. Aufgabe 1). [Einzelheiten könnten hier durch Prüflinge vertieft werden: Strategische Absichten hinter den Vergleichen mit anderen Personen/Königen/Tieren; Betonung unterschiedlicher Aspekte: Zerstörung vs. Eroberung; Glanzfigur vs. verwirrter Mensch uvm.]
ad Teilfrage 3:
Die Antwort der Prüflinge ist hier nicht antizipierbar. Es sollte jedoch Wert darauf gelegt werden, dass die Perspektivität (Wer schreibt die Darstellung? Welche Interessen könnten hinter der Darstellung liegen? Warum könnten die Darstellungen so unterschiedlich ausfallen? Welche Gründe könnten dafür verantwortlich zeichnen? etc.) sowie die Selektivität der Beispiele (Was wird betont? Was weggelassen? etc.) thematisiert werden, um neben den fachlichen Aspekten aus griechischer Sicht (Ausdehnung/Eroberung des Reiches), auch Aspekte/Perspektiven der besiegten Völker zu thematisieren. Der Operator „bewerten“ verlangt, dass die Prüflinge in dieser kontroversen Frage auch eine eigene Stellungnahme argumentieren und ihren eigenen Bewertungsmaßstab offenlegen. Sach- und Werturteile müssen dabei getrennt diskutiert werden.

LITERATUR

- L. W. ANDERSON/D. R. KRATHWOHL u. a. (Hg.), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York 2001.
- G. BECKER, *Planung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik. Teil 1*. Weinheim - Basel ⁷1997.
- B. S. BLOOM (Hg.), *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim - Basel 1972.
- K. BUSCHMANN/Th. SCHWENDNER, War er „der Große“?, in: *Praxis Geschichte* 4/2000, 30-33.
- K. FUCHS/N. RITZER, Prüfungen – Visitenkarten des Geschichtsunterrichtes, in: *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik* 07. Hg. v. J. Hodel/B. Ziegler. Bern 2009, 268-276.
- R. GIRMES, [Sich] Aufgaben stellen. Seelze-Velber 2004.
- H. GÜNTHER-ARNDT, *Arbeitsaufgaben in Schulgeschichtsbüchern. Mögliche Auswirkungen auf die Rezeption im Unterricht und das Geschichtsbewusstsein. Eine Pilotstudie*, in: G. Schneider (Hg.), *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen*. Pfaffenweiler 1988, 193-204.
- Ch. HEUER, Für eine neue Aufgabenkultur – Alternativen für historisches Lehren und Lernen an der Hauptschule, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9 Jg./2010, 79-97.
- R. KRAMMER/Ch. KÜHBERGER, *Geschichte und Politik im Fächerverbund*, in: *Historische Sozialkunde* 1/2009, 3-13.
- L. KELLER, *Leistungsmessung und Beurteilung im GW-Unterricht. Von der W-Frage zum transparenten Testformat. Teil I*, in: *GW-UNTERRICHT* 114/2009, 25-34.
- A. KÖRBER/W. SCHREIBER/A. SCHÖNER (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007.
- KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, *Operatorenkatalog für die Fächer Geschichte, Gemeinschaftskunde, Geographie und Wirtschaft*. <http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/geschichte/operatoren/> (14.9.2010).
- Ch. KÜHBERGER, *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Innsbruck - Wien 2009.
- Ch. KÜHBERGER, *Welches Wissen benötigt die politische Bildung?*, in: *Informationen zur Politischen Bildung* 30/2009, 52-56.
- Ch. KÜHBERGER, „Offizielle Erzählungen“. *Zur Darstellung des Faschismus und Nationalsozialismus in italienischen, deutschen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern. Befunde zu Medien historischen Lernens*, in: M. Gehler/M. Guiotto (Hg.), *Italien, Österreich und die Bundesrepublik Deutschland in Europa* [erscheint voraussichtlich 2011].
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM, *Operatoren im Fach Deutsch und den Fächern des Fachbereichs II*. http://www.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/22b/22b60044-ff6a-da01-be59-2697ccf4e69f,22222222-2222-2222-2222-222222222222 (14.9.2010).
- F. E. WEINERT, *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: F. E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Basel 2001, 17-31.
- B. WENZEL, *Aufgaben im Geschichtsunterricht*, in: *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2007, 77-86.
- E. WINDISCHBAUER, *Leistungsfeststellung im kompetenzorientierten historisch-politischen Unterricht*, in: *Historische Sozialkunde* 1/2009, 14-24.
- G. ZIENER, *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber ²2008.

Die Vorwissenschaftliche Arbeit im Fach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“

In den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass die Gesamtanzahl der Fachbereichsarbeiten (FBA) – mit Ausnahme des letzten Schuljahres 2009/10 – stetig gestiegen ist. Wurden im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung im Schuljahr 2003/04 in Wien noch 99 FBA verfasst, waren es im Schuljahr 2008/09 schon 147. (Internes Papier des Wiener Stadtschulrates). Die Absicht des Bundesministeriums für Unterricht, Kultur und Kunst (bmukk), nun alle SchülerInnen beim Abschluss an einer Allgemeinbildenden höheren Schule mit der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) zu erreichen, ist sicher eine der größten Änderungen der neuen Reifeprüfung, die mit dem Schuljahr 2013/14 in Kraft treten wird. Dem Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung wird dabei vermutlich eine gesteigerte Bedeutung zukommen, da sich aus den Erfahrungen der letzten Jahre ableiten lässt, dass in diesem Fächerbündel besonders gerne derartige Abschlussarbeiten geschrieben werden. Die genauen Richtlinien für die VWA – die laut Auskunft des bmukk (Stand Jänner 2011) kaum noch verändert werden – findet man unter dem Link: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.xml>.

In diesem Beitrag soll auf die wichtigsten Veränderungen in Bezug auf die „alte“ Fachbereichsarbeit hingewiesen werden, um anschließend exemplarische Einblicke in die intendierte Ausrichtung der VWA zu skizzieren. Ziele, die seitens des bmukk mit der VWA in Verbindung

gebracht werden, sind u. a.: (a) eine angemessene Themenstellung, (b) Selbstständigkeit, (c) sinnvolle Fragestellungen, (d) logisches und kritisches Denken, (e) Ausdrucks- und Diskursfähigkeit und vor allem (f) Arbeit mit Quellen und (vor)wissenschaftlichen Methoden. In einer zentralen Passage heißt es dazu: „Die Vorwissenschaftliche Arbeit darf sich nicht allein in der Verarbeitung von Informationsquellen erschöpfen, sondern muss deutlich zeigen, dass die Schülerin/der Schüler imstande ist, eigene Schlussfolgerungen zu ziehen und beides, eigenen und fremden Anteil (Rechercheergebnisse, Daten, Informationen) zu verknüpfen. Das Hauptaugenmerk liegt dabei darauf, eine relevante Fragestellung zum Thema (Forschungsfrage) zu formulieren und diese in sachlogischer, stringenter Argumentation am Schluss zu beantworten.“ (bmukk 2011)

Eine der Hauptneuerungen betrifft die Auswahl des Betreuers/der Betreuerin. Die VWA kann nicht nur bei einer für die Klasse zuständigen Fachlehrkraft geschrieben werden, sondern bei allen fach- und sachkompetenten LehrerInnen. Es dürfen allerdings nur fünf VWA pro Lehrkraft betreut werden.

Ein weiterer Unterschied zur bisherigen FBA ist das Beurteilungsverfahren. Wurde bisher nur die schriftliche Arbeit bewertet, bezieht man nun auch die Präsentation der Arbeit und die Diskussionsfähigkeit/Argumentationskompetenz der KandidatenInnen mit ein. Der Umfang der Arbeit soll 45.000-60.000 Zeichen umfassen (exklusiv

ve Inhalts-, Literatur- und Bilderverzeichnis).

Der Mehrwert für die SchülerInnen liegt mit Sicherheit darin, dass sich nun alle mit den Grundlagen (vor)wissenschaftlichen Arbeitens auseinandersetzen müssen. Ein eigenes Pflichtfach, welches die SchülerInnen auf diese neue Herausforderung vorbereitet, wird es nicht geben. An vielen AHS-Standorten wird dennoch bereits jetzt ein Gegenstand angeboten, der sich mit „wissenschaftlichem Arbeiten“ auseinandersetzt. Ein Aspekt, der jedenfalls beachtet werden sollte, ist aber die Entwicklung einer einheitlichen schulinternen Strategie, um zu vermeiden, dass FachlehrerInnen ihre jeweils eigenen Vorstellungen von wissenschaftlichem Arbeiten einbringen, respektive dass dieses Thema überhaupt nicht behandelt wird.

Eine große Bedeutung wird auch die Themenvergabe durch die Lehrkraft einnehmen. Im Optimalfall kann man bereits am Titel und der Fragestellung einer FBA und später einer VWA erkennen, ob – wie es durch die Reform der Reifeprüfung angestrebt wird – ein kompetenzorientiertes Arbeiten angestrebt wurde. Um optimale Ergebnisse bei der Erstellung von VWA zu erreichen, erscheint es daher notwendig, dass den Arbeiten bereits von Beginn an eine kompetenzorientierte Ausrichtung zugrunde gelegt wird. Eine VWA mit dem Titel „Das Leben Napoleons“, in welcher die Biographie des Herrschers aus verschiedenen Monographien zusammengeschrieben wird, ist dabei jedoch nicht jener Zugang, der mit der Reform intendiert wird. Werden hingegen verschiedene Biographien auf ihre unterschiedlichen Darstellungsmodi und Interpretationen hin untersucht (Aspekte der historischen De-Konstruktion) oder – um ein anderes Beispiel zu nennen – die Briefe Napoleons an seine Geliebte Josephine (i.e. historische Quellen) analysiert und entlang einer schlüssigen Fragestellung in einen historischen Kontext eingearbeitet (historische Re-Kons-

truktion), entspräche dies schon viel mehr der angestrebten Kompetenzorientierung, wie es sie auch im Regelunterricht zu positionieren gilt. Als Vorbereitung zur Anbahnung der notwendigen historischen und politischen Kompetenzen für die SchülerInnen muss ein solches Arbeiten auch in den herkömmlichen Geschichts- und Politikunterricht der Oberstufe integriert werden. Da der Lehrplan der Oberstufe derzeit noch keine fachspezifischen Kompetenzen ausweist, ist es sicherlich hilfreich, jene historischen und politischen Kompetenzen zu vertiefen, die der Unterstufenlehrplan vorsieht. Dem Analysieren von historischen Quellen und Darstellungen bzw. von politischen Manifestationen (fachspezifische Methodenkompetenzen) wird dabei ein bedeutender Schwerpunkt zukommen müssen. Wichtig wäre es dabei, diese Kompetenz auch schriftlich zu überprüfen, stellte dies doch für die SchülerInnen eine enorme Hilfestellung dar. Zudem kommt in Hinblick im Bereich der gesamten Oberstufe schriftlichen Arbeiten der SchülerInnen, die sich mit fachspezifischen Problemen befassen (z. B. Schreibwerkstätten im Rahmen von Projekten), eine besondere Aufmerksamkeit zu. Ein stufenweiser und systematischer Aufbau von fachspezifischen Denkmustern und adäquaten stilistischen Formulierungen bei der Beschreibung der Vergangenheit oder der Analyse von Geschichte oder Gegenwart (Verfassen von fachlichen Sachtexten) wird dabei anzustreben und zu thematisieren sein. Denn neben fachlichen Aspekten, die es im Rahmen einer wissenschaftsorientierten Arbeit zu berücksichtigen gilt (u. a. Perspektivität, Quellenauswahl, Quellenkritik, kritische Belege, Rezeption von fachlichen Einschätzungen/Erkenntnissen) wird es eben auch darum gehen, die Lernenden mit speziellen Momenten von historischen Narrationen bzw. politisch-sozialwissenschaftlichen Analysen/Darstellungen (u. a. Sprachhaltung, Einsatz von Fachtermini, Konjunktivverwendung) vertraut zu ma-

Abb. 1: Handlungsfelder zum Erwerb methodisch-instrumenteller Fähigkeiten (Oberstufe)

reales Handeln: Erkundigungen, Befragungen von Expertinnen und Experten, Straßeninterviews, Projekte/Initiativen, Fall-, Sozialstudien, Wahl von Schulsprecherinnen und Schulsprechern, Schülerzeitung usw.

simulatives Handeln: Rollenspiele, Planspiele, Entscheidungsspiele, Konferenzspiele, Pro- und Kontra-Debatte, Hearing, Tribunal, Zukunftswerkstatt usw.

produktives Gestalten: Tabellen/Schaubilder erstellen; Flugblatt, Plakat, Wandzeitung; Reportage, Hörspiel, Diareihe, Video; Homepages, Referate und Berichte, Ausstellung, Fotodokumentation, Rätsel, Quiz, Lernspiele; Arbeitsblätter erstellen usw.

chen (vgl. Literaturhinweise Abb. 4). Der aktuelle Oberstufenlehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung sieht bereits drei Handlungsfelder vor, in denen derartige methodische Verfahren in den Unterricht eingebracht werden sollen (vgl. Abb. 1).

Wie bereits angesprochen, soll sich eine VWA „nicht alleine in der Verarbeitung von Informationsquellen erschöpfen“ (bmukk 2011). So könnten Interviews mit ExpertInnen, aber auch unter SchülerInnen oder in der Region durchgeführte Umfragen miteinander verglichen werden, um sie in ein historisches und/oder politisches Umfeld einzuarbeiten. Mit derartigen Vorgangsweisen, die sich auf noch nicht systematisch erschlossene oder neu geschaffene Quellenbestände beziehen, könnte auch Plagiatskonstellationen im Zusammenhang mit der VWA begegnet werden. Denn erwartungsgemäß werden eigene elektronische Themenbörsen entstehen, welche abgeschlossene VWA österreichweit digital zur Verfügung stellen und von den SchülerInnen bei sorgloser Betreuung der Arbeiten sicher genutzt werden. Wenn dieser Sachverhalt hingegen bereits bei der Themenvergabe zur VWA durch die Lehrkraft berücksichtigt und den SchülerInnen zumindest ein minimales Set an zu analysierenden Materialien vorgegeben wird, kann dieses Risiko minimiert und ein bloßes „Abschreiben“ oder „Kopieren“ aus im Internet gefundenen Materialien erschwert werden.

Regional- und lokalhistorische bzw. aktuelle politische Aspekte

könnten für derartig strukturierte VWA, die dem Problem des „copy and paste“ entgehen möchten, ein fruchtbares Feld darstellen. Die Geschichte der eigenen Schule zur Zeit des Dollfuß-Schuschnigg-Regimes wäre ebenso ein denkbare Thema wie die aktuellen Entwicklungen bei der Subventionsvergabe für die Zillertaler (Berg)Bauern. Die Analyse von Texten aus verschiedenen Schulbüchern über bestimmte Herrscher/Ereignisse erscheint ebenso geeignet wie die kritische Auseinandersetzung mit Reden von PolitikerInnen in Wahlkampfzeiten, welche etwa auf Merkmale der politischen Manipulation untersucht werden könnten. Bei solchen Analysen gilt es insbesondere darauf zu achten, dass sie kriteriengeleitet durchgeführt werden.

Beispiele

Man wird sich bei der Vergabe der Fragestellungen für die VWA ein Stück weit von „klassisch-historischen“ Themen lösen müssen, weil diese fast ausschließlich das historische Reproduzieren von Fakten zum Thema machen und kaum auf kompetenzorientiertes Arbeiten abzielen. In der Folge werden drei Beispiele skizziert, wie mögliche Aufgabenstellungen für Schüler/innen aussehen könnten.

Aufgabenstellung 1

Thema: Geschichte der Kindererziehung

Methode: Dem Schüler/der Schülerin werden zwei historische Zitate zur Verfügung gestellt, in der sich

Abb. 2: Erziehungsgrundsätze in verschiedenen historischen Epochen

1. „Man darf seinem Kind nicht zuviel Liebe erzeigen, denn davon wird es hochmütig und leitet davon das Recht ab, Schlechtes zu tun. Wenn man erkennt, daß es im Begriff ist, Schlechtes zu tun, soll man es streng zurechtweisen und mit Worten tadeln; und falls es dann nicht davon abläßt, soll man es mit der Rute züchtigen; und wenn dies nichts hilft, soll man mit Gefängnis drohen: Denn wenige Kinder gehen durch Züchtigung zugrunde; die meisten, weil sie eine schlechte Erziehung genossen haben [...]“

(Philipp von Novara : „Les quatre de l'homme“ – Die vier Lebensalter, 1260)

2. „Nie in meinem Leben werde ich vergessen, wie ich einmal Augenzeuge gewesen bin, als eine Amme einen dieser unbequemen Schreihälse auf diese Weise mißhandelte. Er schwieg sofort, weshalb ich ihn für eingeschüchtert hielt. Das wird einst, sagte ich mir, eine knechtische Seele werden, von der man Alles nur durch Strenge wird erhalten können. Aber ich hatte mich getäuscht; das unglückliche Kind drohte zu ersticken, der Athem war ihm ausgegangen, ich sah, wie es immer röther wurde. Einen Augenblick darauf brach es in ein durchdringendes Geschrei aus. Alle Zeichen des Unwillens, der Wuth, der Verzweiflung dieses Alters gaben sich in diesen Tönen zu erkennen. Ich befürchtete, daß es bei dieser heftigen Aufregung den Geist aufgeben würde. Hätte ich sonst daran gezweifelt, daß das Gefühl für Recht und Unrecht dem Menschen angeboren wäre, dieses einzige Beispiel würde mich eines Besseren belehren haben. Ich bin völlig überzeugt, daß diesem Kinde ein glühender Feuerbrand, welcher demselben zufällig auf die Hand gefallen wäre, weniger Schmerzen verursacht hätte, als dieser nur ganz leichte, aber in der unverkennbaren Absicht, es empfindlich zu strafen, gegebene Schlag [...]“

(Jean-Jacques Rousseau: *Emile oder über die Erziehung*, 1762)

(selbsternannte?) Experten der jeweiligen Zeit zu Themen der Erziehung äußern. Die KandidatInnen sollen in der Lage sein, die Quellen zu analysieren, eigene Rückschlüsse zu ziehen und eine (persönliche) Bewertung zu treffen. Anhand dieser Quellen soll versucht werden, die historische Bedeutung von „Kindheit“ in unterschiedlichen Zeitepochen einzuordnen und zu analysieren, wie diese (Fach-)Meinungen entstehen konnten.

Wie in der „modernen“ Aufgabenarchitektur üblich (vgl. Kühberger 2011 in diesem Heft), soll den SchülerInnen ein Erwartungshorizont präsentiert werden: Welche Zielsetzungen bei der Erarbeitung der VWA sind realistisch, welche vielleicht zu schwierig? Der Erwartungshorizont sollte dabei nicht nur auf den inhaltlichen Teil beschränkt werden, sondern vor allem auch den methodischen Zugang mit einschließen. Die Erwartungen dürfen aber nicht so eingengt werden, dass dem Lernenden die Inhalte der VWA bereits vorgegeben werden. Gemeinsame schulinterne Richtlinien in Bezug auf den Erwartungshorizont für for-

male Kriterien, aber auch fachgruppenspezifische Kriterien sollten formuliert werden, damit die SchülerInnen wissen, an welchen Maßstäben sie gemessen werden.

Aufgabenstellung 2 – Beobachtung eines aktuellen Wahlkampfes

Methode: Arbeiten im Bereich New Media – mittels „youtube“-Videos, Blogs von Parteien, Nutzung von Social Media Netzwerken wie „facebook“ oder „twitter“ durch die Parteien. Unten stehend finden sie Bei-

spiele für Links auf „youtube“, wobei unterschiedliche Gesichtspunkte abgefragt werden könnten. Analyse der Wahlkampf-Rhetorik der einzelnen Parteien (z. B. im Vergleich mit historischen Wahlkämpfen). Eine weitere Möglichkeit wäre eine Beurteilung, welche Partei es am besten versteht, New Media zu nutzen – wichtig schiene hier eine Definition mit Einschluss der Bewertungsmerkmale. In diesem Beispiel könnte man anhand vorgegebener Links den Wiener Gemeinderatswahlkampf der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ) und der Sozialdemokratischen Partei (SPÖ) analysieren (siehe Abb. 3).

Aufgabenstellung 3

Als weiteres Beispiel könnte man SchülerInnen über einen gewissen Zeitraum Tageszeitungen zu bestimmten Themenstellungen beobachten lassen. Ziel wäre es, sich ansatzweise über unterschiedliche Aspekte der österreichischen Zeitungslandschaft zu informieren, politische Schwerpunkte bestimmter Printmedien zu erkennen oder zu analysieren, wie häufig bestimmte Themen von bestimmten Medien behandelt werden und welche Absicht dahinter steckt.

Ausblick

Die Vorwissenschaftliche Arbeit ist eine weitreichende Neuerung des österreichischen Schulsystems. Bis

Abb. 3: Exemplarische Manifestationen des Politischen für die Analyse

FPÖ

1. Heinz-Christian Straches Rede (Wiener Gemeinderatswahlkampf 2010) am Viktor Adler Markt (2/10): <http://www.youtube.com/watch?v=GrHckUCGOWs&feature=related>
2. Homepage des Vorsitzenden der FPÖ Heinz-Christian Strache inklusive Blog, Wahlkampftagebuch, Facebook-Postings u. a.: <http://www.hcstrache.at/2010>
3. Straches Auftritt auf „twitter“: http://twitter.com/hc_strache

SPÖ

1. Rede des Wiener Bürgermeisters Michael Häupl (Video der SPÖ Wien): http://www.youtube.com/watch?v=UfK_7sDCKyM&feature=related
2. Homepage der SPÖ Wien: <http://www.wien.spoe.at/>
3. SPÖ Wien auf „twitter“: http://twitter.com/SP_Wien

jetzt konnten sich besonders begabte und interessierte SchülerInnen freiwillig zu einer Fachbereichsarbeit im Rahmen der Reifeprüfung melden. Nun müssen alle SchülerInnen eine VWA verfassen. Diese Reform wird – wie die gesamte Neugestaltung der Reifeprüfung – nur dann auch Erfolge bringen, wenn das Arbeiten mit den Kindern und Jugendlichen modifiziert wird. Wie beim kompetenzorientierten Lernen im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung wird es auch bei der Gestaltung der VWA wichtig sein, die SchülerInnen an dieses Feld heranzuführen. Wenn nicht bereits zuvor kompe-

tenzorientiert gearbeitet wurde, beziehungsweise die SchülerInnen sukzessive mit wissenschaftlichen

Arbeitsmethoden vertraut gemacht wurden, wird sich vermutlich nicht viel ändern.

Abb. 4: Geschichte schreiben – Fachdidaktische Hilfestellungen

Zur Vorbereitung des historischen Schreibens in der Oberstufe können auf bereits bestehende Modelle/Übungen zurückgegriffen werden:

Barricelli, Michele, Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2005.

Memminger, Josef, Schüler schreiben Geschichte. Schwalbach/Ts. 2007.

Kühberger, Christoph, „Das Schwein von Salzburg“. Provokation als Mittel der unkonventionellen Partizipation. Oder: Wenn SchülerInnen über ein Schwein schreiben – Rekonstruktion im Geschichtsunterricht, in: Historische Sozialkunde 3/2010, 39-46.

Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede, „Uni-Ferkelei“. Die 68er-Bewegung in Österreich, in: Geschichte Lernen 133/2009, 38-43.

LITERATUR

M. BARRICELLI, Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2005.

C. KÜHBERGER, „Das Schwein von Salzburg“. Provokation als Mittel der unkonventionellen Partizipation. Oder: Wenn SchülerInnen über ein Schwein schreiben – Rekonstruktion im Geschichtsunterricht, in: Historische Sozialkunde 3/2010.

C. KÜHBERGER/E. WINDISCHBAUER, „Uni-Ferkelei“. Die 68er-Bewegung in Österreich, in: Geschichte Lernen 133/2009.

J. MEMMINGER, Schüler schreiben Geschichte. Schwalbach/Ts. 2007.

J. ROUSSEAU, Emile oder über die Erziehung. O.O. 1762.

LINKS

http://gutenberg.spiegel.de/index.php?id=5&xid=4428&kapitel=7&cHash=1&hilite=%22knechtische%20seele%22#gb_found

http://twitter.com/hc_strache

http://twitter.com/SP_Wien

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.xml>

<http://www.hcstrache.at/2010>

<http://www.sbg.ac.at/ges/people/janotta/sim/kindheit.html#>

<http://www.wien.spoe.at/>

<http://www.youtube.com/watch?v=GrHckUCGOWs&feature=related>

http://www.youtube.com/watch?v=UfK_7sDCKyM&feature=related

Zurück an den Start?

Überlegungen zum zweimaligen Durchlauf der Geschichte an österreichischen Schulen

Eigentlich stellt sich die Situation paradox dar und es ist verwunderlich, dass kaum jemand in Österreich daran Anstoß nimmt: Nachdem die SchülerInnen die Geschichte in der Unterstufe der AHS oder in der Hauptschule im chronologischen Eilschritt durchgemessen haben und günstigstenfalls im 20. Jahrhundert angekommen sind, heißt es zu Beginn der Oberstufe: „Zurück an den Start“ oder besser „Zurück in die Antike“. Das Missvergnügen, das die EdukandInnen verspüren, wenn sie die bewältigte Wegstrecke noch einmal vor sich sehen, ist ebenso wahrscheinlich wie verständlich. Die inhaltlichen Markierungen im Lehrplan der Oberstufe sind allerdings nicht völlig ident mit jenen in der Unterstufe und viele davon sind erfreulich und begrüßenswert. Die Anregungen für einen fächerübergreifenden Unterricht, die auf die Überwindung des „Schubladendenkens“ zielen, die Verpflichtung auf kontroverse Darstellung all dessen, was auch in der Wissenschaft und in der Politik kontrovers gesehen wird und Einseitigkeit, vielleicht sogar Parteilichkeit des historisch-politischen Lehrens verhindern soll, die Zieleinstellung auf Urteils- und Kritikfähigkeit, das alles ordnet den Geschichtsunterricht in ein pädagogisches Gesamtkonzept ein, das sich an jenen Kompetenzen orientiert, die SchülerInnen durch historisches Lernen erwerben sollen. Die eingeforderten vielfältigen Methoden und Arbeitsweisen, die SchülerInnen dazu befähigen, mit Fragen und Problemen der Vergangenheit und Gegenwart selbstbestimmt

umgehen zu können: Auch sie stellen einen großen pädagogischen Fortschritt dar, dessen Realisierung aber von der Enge der Chronologie, in die der „Lehrstoff“ gepresst wird, deutlich erschwert zu werden droht. „Von der griechisch-römischen Antike bis zum Ende des Mittelalters“ und „Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg“, so lauten z. B. die Schlaglichter, die der Lehrplan auf den zu bewältigenden Stoff wirft. Dass der Lehrplan aber den Lehrenden sehr wohl eine verantwortungsbewusste Selektion und eine sinnvolle Gewichtung der Inhalte ermöglicht, wird dabei oft nicht deutlich genug gesehen: „Die Themenbereiche sind durch exemplarische Fallstudien, Quer- oder Längsschnitte, Gegenwartsbezüge und chronologische Darstellungen zu behandeln.“ (Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung; AHS – Oberstufe, www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf, 9.1.2011)

Kompetente GeschichtslehrerInnen sollten die Optionen des Lehrplans zu nutzen wissen: Zwar stellt die Chronologie den Rahmen für die Anordnung der Inhalte dar, verhindert aber nicht die Anwendung des exemplarischen Prinzips – das ein großes Gesamtgeschehen durch den möglichst repräsentativen Einzelfall verdeutlichen soll. Auch die Konzentration auf ein spezielles Thema, das durch die Geschichte im Längsschnitt verfolgt wird oder auf ein historisches Phänomen, das zur gleichen Zeit an verschiedenen Orten in ähnlicher oder unterschiedlicher Form aufgetreten ist (Quer-

schnitt), ist nicht nur möglich, sondern durch die Formulierung im Lehrplan wünschenswert. Beide Zugänge haben Vorteile gegenüber der herkömmlichen Chronologie: Veränderungen werden durch einen längsschnittartigen Zugang besser sichtbar, der durch den historischen Querschnitt möglich gemachte Vergleich kann historischen Phänomenen schärfere Konturen verleihen.

Ein Blick in die neueren Geschichtsschulbücher für die Oberstufe zeigt, dass SchulbuchautorInnen daraus schon ihre Konsequenzen gezogen haben, indem sie – meist am Ende eines Bandes – Längsschnitte als Zusatzangebot anbieten (z. B. Gutschner/Rohr 2009). Inwieweit diese Angebote am Ende des Buches im Unterricht tatsächlich genutzt werden, oder ob sie nicht dem obligaten Zeitdruck zum Opfer fallen, sei dahingestellt.

Vorzüge und Nachteile des chronologischen Durchgangs

Das chronologische Prinzip bedeutet, dass historische Erzählungen „die zuvor zusammenhanglose(n) einzelne(n) Vorfälle, Ereignisse oder beschreibbare(n) Handlungen der Vergangenheit wie Perlen auf einer Schnur aufreihen und zueinander in Beziehung setzen“, und das jeweilige Geschehen aus dem vorhergehenden erklären (Baricelli 2010, 47f.). Als positiver Effekt werden dem chronologischen Durchlauf z. B. die effiziente Vermittlung eines Überblickswissens über den „großen Gang“ der Geschichte und die Förderung eines Temporalbewusstseins zugeschrieben (Michler 2002, 29f.).

Die chronologische Anordnung des Lernstoffes kann aber eben – und darauf weist die Geschichtsdidaktik seit längerem hin (z. B. Rohlfes 1997, 236f.) – mit nicht unerheblichen Problemen verbunden sein. Ein ausschließlich chronologisches Vorgehen im Geschichtsunterricht kann zu einer stark vereinfachten Vorstellung vom Ablauf der Geschichte führen: Geschichte

wird zum determinierten Geschehen, zum geradlinigen Fortschrittsmodell, bei dem sich ein „Faktum“ linear aus dem anderen erklärt und sich die „großen“ Menschen und Ideen durchsetzen. Die Geschichte wird im Wesentlichen auf die politische Geschichte reduziert, die die „wichtigen“ Ereignisse im klassischen zeitlichen Dreischritt „Ursachen, Geschehen, Folgen“ präsentiert (vgl. Baricelli 2010, 49; Michler 2002, 30). Insbesondere für die Oberstufe wird aus diesen Gründen der Einsatz von Längsschnitten, die ein genaueres Behandeln bestimmter Themen ermöglichen, als sinnvoll erachtet (Erdmann 2002, 23).

Trotz der chronologischen Anordnung der Inhalte durch den Lehrplan bleibt die Verantwortung für die letztendliche Auswahl, Strukturierung und Gewichtung der Inhalte beim Lehrer und der Lehrerin. Eine gewisse Relativierung der Chronologie resultiert zudem aus dem Bedeutungsverlust der politischen Ereignisgeschichte, die den Geschichtsunterricht seit jeher dominiert hat. Das historistische Paradigma des großen Ereignisses brauchte noch die Chronologie, während die neuen „Geschichten“ – Geschlechter-, Mentalitäts-, Umwelt- und Alltagsgeschichte etwa – zwar zeitliche Markierungen benötigen, aber nicht an eine rigide Chronologie gebunden sind. Je mehr der Geschichtsunterricht sich von der Fokussierung auf die Politikgeschichte löst, umso realistischer erscheinen andere als chronologische Ordnungsfaktoren.

Strukturierungsprinzipien und reflektiertes und (selbst)reflexives Geschichtsbewusstsein

Die Lehrpläne sehen heute den „Aufbau eines reflektierten und (selbst)reflexiven historischen und politischen Bewusstsein(s)“ vor (z. B. der Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Allgemeinbildende Höhere Schule, Unterstufe: www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf, 9.1.201). Das heißt auch: Abkehr von der alleinigen Ausrichtung auf einen Wissenskanon, über den SchülerInnen verfügen sollen und der heute aus mehreren Gründen ein unrealistisches Ziel darstellt. Zum einen hat die Anhäufung von Wissen um seiner selbst Willen einen unangenehmen Nebeneffekt: Es ist ihm das Ablaufdatum eingeschrieben. Wenn sich aber das Resultat jahrelanger Lehr- und Lernbemühung mit großer Verlässlichkeit wieder verflüchtigt, dann muss das Unternehmen Geschichtsunterricht insgesamt in Frage gestellt werden. Zum anderen ist es heute nicht mehr so einfach, die Inhalte des zu vermittelnden Wissens verbindlich festzulegen. Waren es früher noch die zumindest überschaubaren traditionellen Schwerpunkte der politischen Ereignisgeschichte, die dem Gedächtnis der SchülerInnen im Unterricht überantwortet werden sollten (und für die das chronologische auch schon das logische Prinzip darstellte), so stellt sich die Situation heute verändert dar: Die in der Gegenwart zu lösenden Probleme sind

es, die Fragen an die Vergangenheit auslösen. Historische Kompetenzen erwerben heißt auch sich in Gegenwart und Zukunft besser orientieren zu können (vgl. Schreiber 2006, 20-27). Geschichte auf den üblichen Kanon politischer Ereignisse zu reduzieren, ist in vielen Fällen unbefriedigend: Geschlechtergeschichte, Umweltgeschichte, Mentalitätsgeschichte – diese „Geschichten“ nehmen auf solche Fragen Bezug und verlangen eine Antwort auf die zentrale Frage „Was ist wichtig“? Allein, die inhaltliche Dimension des historischen Lernens ist nicht das einzige zu lösende Problem. Zu fragen ist eben auch: Welche historische Kompetenzen können sich SchülerInnen durch die Arbeit an diesen Themen aneignen?

Die kompetente Planung von Geschichtsunterricht beinhaltet mehr als die bloße Verteilung ausgewählter Inhalte auf das Schuljahr, sie berücksichtigt stärker die Lernprozesse, stellt die Optionen in Rechnung, die SchülerInnen bei der Aneignung der domänenspezifischen und der allgemeinen Kompetenzen zu unterstützen und rückt die dazu geeigneten didaktischen und methodischen Arrangements in den Vordergrund.

Alternativen zum chronologischen Prinzip

Zwar ist die Chronologie das im Geschichtsunterricht am weitesten verbreitete Strukturierungsprinzip, Alternativen liegen jedoch vor und

Abb. 1: Überblick über Alternativen zum chronologischen Strukturierungsprinzip (Auswahl nach Baricelli 2010, 50ff.)

Längsschnitt	Querschnitt	Fallanalyse	Konstellationsanalyse
An einzelnen profilierten Stellen der Geschichte wird ein vertiefender Blick auf historische Zustände zu bestimmten Zeitpunkten geworfen. Beispiel: Friedensmodelle und Friedensschlüsse in der Geschichte	Eine eindeutig begrenzte Zeitspanne wird von mehreren Seiten betrachtet, um die Komplexität der Geschichte <i>auf ein Mal</i> deutlich werden zu lassen. Beispiel: Die europäische Stadt des Mittelalters	Anhand eines zeitlich und räumlich begrenzten historischen Falles wird exemplarisch ein allgemeines Problem dargestellt. Beispiel: Der „Kalte Krieg“ am Beispiel Berlins	Das Zusammenwirken „natürlicher Elemente, sozialer Akteure und struktureller (oft technischer) Voraussetzungen“ (Baricelli 2010, 59) wird analysiert und die Zusammenhänge werden visualisiert. Beispiel: Interessenkonflikte der europäischen Kolonialmächte in Afrika um 1900.

werden in den Lehrplänen auch eingefordert.

Im Lehrplan für die Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen wird in den didaktischen Grundsätzen explizit gefordert, dass die Themenbereiche durch „exemplarische Fallstudien, Quer- und Längsschnitte, Gegenwartsbezüge und chronologische Darstellungen zu behandeln“ seien (www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf, 9.1.2011)

Insbesondere für die Strukturierung des Lehr- und Lernstoffes in Form von Längsschnitten liegen Modelle vor. Themen der Mentalitäts- und Umweltgeschichte, Themen die in Beziehung zur Lebenswelt der SchülerInnen stehen, oder Inhalte die sich aus aktuellen Anlässen und Problemen ergeben, rücken dabei in den Mittelpunkt (Erdmann 2002, 23f.). Aber auch epochaltypische Schlüsselprobleme – wie Krieg und Frieden, Umwelt, Ungleichheit etc. – eignen sich für eine längsschnittartige Behandlung im Geschichtsunterricht (Krimm/Sachse 2002, 47f.; Barricelli 2010, 52). Melichar nennt drei Typen von Längsschnitten, welche sich in einem Tiroler Projekt als besonders geeignet zur Förderung von reflektiertem und (selbst)reflexivem Geschichtsbewusstsein erwiesen haben: Instrumentalisierungs- oder Rezeptionslängsschnitte, welche sich z. B. mit der Instrumentalisierung von „Helden“ oder Mythen beschäftigen; Längsschnitte zu The-

men der Politischen Bildung; Längsschnitte, die sich mit Modellen zur Lösung von sozialen, wirtschaftlichen oder politischen Problemen von Gesellschaften auseinandersetzen (Melichar 2006, 21).

Möglichkeiten der Planung eines an den Kompetenzen ausgerichteten Längsschnittes für die Sekundarstufe II: Darstellungen des Nationalsozialismus in Spielfilmen seit den 1940er Jahren

SchülerInnen werden in ihrer Lebenswelt durch Fernsehdokumentationen, Spielfilme, Erzählungen von Peers und Eltern, Computerspiele, Internetseiten und Schulbücher mit „fertigen Geschichten“ konfrontiert. Diese so vorgefundenen Geschichten erfüllen stets eine spezifische Funktion, sie sind mit bestimmter Intention entstanden und jeweils von den Interessen, dem (Nicht-)Wissen und den Absichten der-/desjenigen geprägt, der/die sich an der Rekonstruktion vergangener Realität versucht (dazu Krammer 2006).

Geschichtsunterricht kann und muss SchülerInnen dazu befähigen, solche Geschichten nach den ihnen zugrunde liegenden „Geschichtsbildern“, nach den Kriterien für die Selektion der transportierten Informationen, nach den Deutungsmustern und Intentionen zu befragen, die dafür verantwortlich sind, wie und mit welcher Bedeutungszuweisung die aus Quellen bezogenen Informatio-

nen zur Vergangenheit zu einer Erzählung zusammenfügt wurden. Es geht also um die Fähigkeit zur Dekonstruktion solcher Geschichte(n). Hierzu genügt es nicht, die Filme auf ihre „historische Wahrheit“, auf ihren Authentizitätsgrad und ihre geschichtliche Plausibilität hin zu analysieren und zu interpretieren. Das Blickfeld sollte erweitert werden: Die durch die Filme begründeten oder weitergegebenen Geschichtsbilder sollten in den Blick genommen, ideologische Konzepte, die die Geschichtsdarstellung beeinflussen, und politische Sympathien und Antipathien, die die Erzählung prägen, analysiert werden. Im Hinblick auf die Rezeption von Filmen bedeutet reflektiertes und (selbst)reflexives Geschichtsbewusstsein auch und vor allem: der Suggestivität widerstehen zu lernen und Gläubigkeit gegenüber der Faszination bewegter Bilder abzubauen. Eine bedeutende Kategorie ist hierbei jene der Zeitebenen, welche beim Betrachten eines Films mit historischem Inhalt eine Rolle spielen.

Seit dem „Großen Diktator“ von Charlie Chaplin (1940) haben viele RegisseurInnen in Spielfilmen – als „Kinder ihrer Zeit“ unter dem Eindruck gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Diskurse über Aspekte des Nationalsozialismus – unterschiedliche Themenbereiche des Nationalsozialismus in unterschiedlichen Perspektiven und Deutungen in Szene gesetzt (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Zeitebenen beim Betrachten eines Films mit historischem Inhalt (Krammer 2006, 28-41)

Die Zeit, in der der Film gesehen wird: Sie prägt die Interessen, die die Zuschauer mit dem Thema des Filmes verbinden, die Erwartungen, die sie an ihn herantragen und die Urteile, die sie über Handlung, Schauspieler und eben auch die Darstellung der Vergangenheit, fällen.

Die Zeit, die der Film darstellt: Es gibt unterschiedliche Funktionen der dargestellten Zeit. So kann sie als bloße Staffage der (fiktiven) Handlung erscheinen, als sorgsam restauriertes Kolorit mit Authentizitätsanspruch für eine semi-fiktive Handlung oder sie erscheint als sorgsam rekonstruiertes Sujet mit dem Anspruch, übereinzustimmen mit dem ‚Wie es eigentlich gewesen ist‘.

Die Zeit, in der der Film gedreht wurde: Sie bestimmt die Sichtweisen auf die Geschichte und die Fragen, die der Regisseur an die Vergangenheit stellt und wie er sie beantwortet. Sie gibt die in der Gesellschaft oder Teilen von ihr vorherrschenden Ängste, Träume und Sehnsüchte wieder. Deshalb erfährt man in vielen ‚historischen Spielfilmen‘ – ein denkbar unglücklicher und missverständlicher, hier aber wegen seiner Gebräuchlichkeit trotzdem verwendeter Begriff – mehr über die Zeit des Entstehens des Filmes als über die verfilmte Zeit.

Da es in einem kompetenzorientierten Unterricht eben nicht darum gehen kann, solche Filme in erster Linie zur Veranschaulichung des Geschehens einzusetzen (z. B. indem Informationen über Themen wie Jugend im Nationalsozialismus, Alltag, Zweiter Weltkrieg, Holocaust usw. entnommen werden sollen, wobei meist unterstellt wird, dass die Darstellung im Film auch wirklich dem Geschehen entspricht), sondern darum, diese Filme (bzw. Filmausschnitte) selbst zum Gegenstand der Analyse zu machen, sollen im folgenden Beispiel die filmischen Darstellungen des Nationalsozialismus längsschnittartig genutzt werden, um zeitgenössische Perspektiven, Deutungen und Darstellungselemente zu erkennen und einzuordnen. Die Auswahl von Spielfilmen möchte keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Aufgenommen wurden primär sogenannte „Klassiker“, also Filme, die international oder national eine gewisse Verbreitung und Anerkennung erlangten (vgl. Abb. 3).

Der Längsschnitt könnte in vier Phasen verlaufen:

1. Phase: Filmanalyse
2. Phase: Recherche zu gesellschaftlichen/wissenschaftlichen Diskursen über den Nationalsozialismus während der Entstehungszeit des Films/Alternative Methode: Lehrervortrag

Abb. 3: Auswahl von Spielfilmen über den Nationalsozialismus

Der große Diktator, USA 1940
Die Brücke, D 1959
Jakob der Lügner, DDR 1974
Der Bockerer, Ö 1981
Auf Wiedersehen Kinder, F 1987
Sidonie, Ö 1991
Schindlers Liste, USA 1993
Das Leben ist schön, I 1997
Jakob der Lügner, USA 1998
Der Pianist, F/UK/D/P 2002
Sophie Scholl – die letzten Tage, D 2005
Die Fälscher, A/D 2007
Inglourious Basterds, USA 2009

3. Phase: Präsentation und Diskussion der Gruppenergebnisse
4. Phase: Klassendiskussion über Kontinuitäten, Brüche, Entwicklungen usw. in der Rezeption des Nationalsozialismus in Spielfilmen

1. Phase: Filmanalyse mit Hilfe eines Analyserasters

Diese Phase könnte in Form einer weitgehend selbstständigen Gruppenarbeit vonstatten gehen: Jede Gruppe wählt je einen Film, der in voller Länge gesehen wird. Dies bedeutet, dass mehrere Laptops oder TV-Geräte zur Verfügung stehen müssen (mit Kopfhörern) und dass allein für das Anschauen des Films mindestens zwei Unterrichtseinheiten eingeplant werden müssen, falls die Filme im Rahmen des Unterrichts angeschaut werden sollen. Darüber hinaus müssen die SchülerInnen Zeit und Gelegenheit zur Recherche erhalten. Für die Bearbeitung steht ein Filmanalyse-Raster wie der unten angeführte (möglicherweise adaptiert oder ergänzt) zur Verfügung.

2. Phase: Recherche zu gesellschaftlichen/wissenschaftlichen Diskursen über den Nationalsozialismus während der Entstehungszeit des Films

Die Aufgabe der SchülerInnen besteht darin, sich über gesellschaftli-

Filmanalyseraster (Vorschlag)

Titel des Films:
Entstehungsjahr:
Entstehungsort:
Regisseur/in:
Zusammenfassung des Inhaltes:
Darstellung der Opfer/der Täter:
Rolle der Musik/Geräusche:
Rolle von Symbolen:
Besonderheiten:
Aussage des Films:
Persönliche Bewertung des Films:
Rezeptionsgeschichte/Kritiken:
Auswahl eines aussagekräftigen Filmausschnittes, der den MitschülerInnen gezeigt wird

che Diskurse zu informieren, welche zur Entstehungszeit des Films über den Nationalsozialismus geführt wurden. Die folgenden Literaturverweise und Internetquellen, welche keinen Anspruch auf Vollständigkeit stellen, können diese Arbeit unterstützen.

Alternativ zur selbstständigen Erarbeitung durch die SchülerInnen könnte diese Phase auch in Form eines Lehrervortrags erfolgen, was einerseits den Anteil der Selbstständigkeit der SchülerInnen einengt, andererseits aber den Zeitaufwand erheblich verringern würde. Auch in leistungsschwächeren Klassen könnte der Lehrervortrag gewählt werden, da die selbstständige Recherche hohe Anforderungen an die Fähigkeit der SchülerInnen stellt, historische Fachliteratur zu lesen und zu verstehen und die Ergebnisse zusammenzufassen. In diesem Fall müsste den SchülerInnen im Anschluss an den Lehrervortrag genug Zeit eingeräumt werden, um die Erkenntnisse aus dem Lehrervortrag in einen Zusammenhang mit ihren Analyseergebnissen zu bringen.

Literatur und Internetquellen zum Erinnerungsdiskurs:

Bergem, Wolfgang, Die NS-Diktatur im deutschen Erinnerungsdiskurs. Opladen 2003.

Fischer, Torben/Lorenz, Matthias N., Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945. Bielefeld 2007.

Herz, Thomas/Schwab-Trapp, Michael (Hg.), Umkämpfte Vergangenheit. Diskurse über den Nationalsozialismus seit 1945. Opladen 1997.

Reichel, Peter, Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit. Frankfurt am Main 1999.

Reichel, Peter (Hg.), Der Nationalsozialismus – die zweite Geschichte. Überwindung – Deutung – Erinnerung. München 2009.

http://www.bpb.de/themen/AZCRN2,0,0,Geschichte_und_Erinnerung.html, 9.1.2011

<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Online-Lernen/content/8176/2010-04-27-Filmische-Erinnerungskultur-Zur-Darstellung-des,9.1.2011>

3. Phase: Präsentation und Diskussion der Gruppenergebnisse

Für die Präsentation der Ergebnisse muss den Gruppen genügend Zeit zur Verfügung gestellt werden, da jeweils Filmausschnitte (hier empfiehlt es sich jedoch, Zeitvorgaben zu machen) gezeigt werden sollen. Die Ergebnisse könnten auch in Form einer Zeitleiste zur Rezeption des Nationalsozialismus in Spielfilmen zusammengefasst werden.

Mögliche Vorgaben für die Präsentationen:

- Inhalt des Films übersichtlich zusammenfassen und präsentieren
- Filmausschnitt von max. 10 Minuten auswählen und zeigen, die Auswahl begründen
- Informationen zum zeitgenössischen gesellschaftlichen/wissenschaftlichen Diskurs über die NS-Zeit liefern
- Ergebnisse der Filmanalyse präsentieren

4. Phase: Klassendiskussion über Kontinuitäten, Brüche, Entwicklungen usw. in der Rezeption des Nationalsozialismus in Spielfilmen

Diese abschließende Diskussion könnte in Form einer Fishbowl durchgeführt werden, bei der jeweils ein/e Vertreter/in jede/r Gruppe in der Mitte sitzt. Ziele der Diskussion sind einerseits eine Zusammenchau und Wiederholung der Ergebnisse, andererseits die Stärkung der Urteilsfähigkeit der SchülerInnen, indem sie in der Debatte ihre Meinung artikulieren und gegenüber anderen Meinungen vertreten.

Anleitung für eine Fish-Bowl-Debatte (Windischbauer 2010, 76)

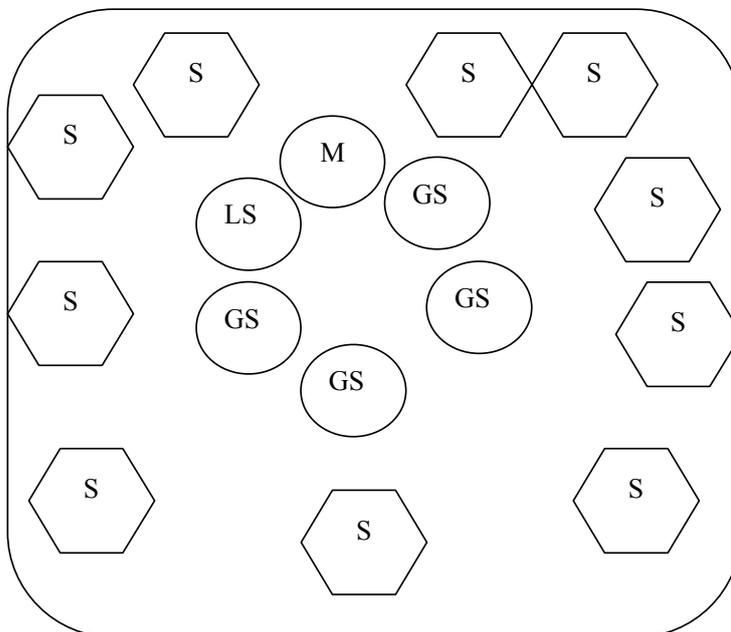
Fish-Bowl

Ein Fish-Bowl (wörtlich: „Fisch-Kugelglas“, Aquarium) ist ein Verfahren zum Austausch und zur Diskussion von Gruppenarbeitsergebnissen.

Anders als im herkömmlichen Unterricht werden die Arbeitsergebnisse von Gruppen nicht nacheinander von ein oder zwei Gruppensprechern vor der Klasse vortragen, sondern der Vortrag und die Diskussion der Gruppenergebnisse erfolgen durch Gruppensprecher in einem Innenkreis. An der Debatte können sich jederzeit auch die zuhörenden SchülerInnen aus dem Außenkreis beteiligen, indem sie den leeren Sessel nutzen. Der Lehrer/die Lehrerin oder ein Schüler/eine Schülerin leiten und moderieren die Diskussion.

Ablauf:

- Die Gruppen diskutieren die vorgegebene Frage und halten ihre Ergebnisse in Stichworten fest.
- Eine Sprecherin/ein Sprecher aus jeder Gruppe nimmt im inneren Sitzkreis Platz. Ein Stuhl für den Moderator/die Moderatorin und ein zusätzlicher freier Stuhl werden im Innenkreis aufgestellt. Die übrigen SchülerInnen und Schüler bilden den äußeren Sitzkreis.
- Reden dürfen nur die Personen im inneren Kreis, und zwar in Form einer direkten Diskussion. Die GruppensprecherInnen tragen nun die Diskussionsergebnisse aus ihren Gruppen vor. Es gibt keine strenge Abfolge der Beiträge. Wer zu Äußerungen eines Gruppensprechers etwas aus seiner Gruppe ergänzen möchte oder eine widersprüchliche Ansicht vortragen will, kann direkt an den Vorredner anschließen.
- Die Personen im Außenkreis hören zu, können aber jederzeit in den Innenkreis gehen und mitdiskutieren. Wenn sie etwas zu der Diskussion im Innenkreis äußern möchten, setzen sie sich auf den leeren Stuhl und bringen ihren Redebeitrag vor. Anschließend gehen sie wieder in den Außenkreis zurück.



M = ModeratorIn
 GS = GruppensprecherIn
 LS = leerer Stuhl
 S = übrige SchülerInnen

Vgl. www.bpb.de/files/VSMKZW.pdf

LITERATUR

- M. BARRICELLI, Thematische Strukturierungskonzepte, in: H. Günther-Arndt (Hg.), *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin ³2010, 46-62.
- E. ERDMANN, Thematische Längsschnitte im Geschichtsunterricht, in: E. Erdmann (Hg.), *Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe*. Neuried 2002, 11-24.
- P. GUTSCHNER/Ch. ROHR, *geschichte.aktuell 1 AHS*. Linz 2009.
- R. KRAMMER, De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht, in: W. Schreiber (Hg.), *Geschichte im Film*. Neuried 2006, 28-41.
- St. KRIMM/M. SACHSE, Die Bedeutung historischer Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der Oberstufe des Gymnasiums, in: E. Erdmann (Hg.), *Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe*. Neuried 2002, 43-72.
- BMUKK, Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung; Oberstufe: www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf, 9.1.2011
- BMUKK, Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Allgemeinbildende Höhere Schule, Unterstufe: www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf, 9.1.2011
- F. G. MELICHAR, FUER und Längsschnitte, in: F. G. Melichar (Hg.), *LängsDenken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte*. Neuried 2006, 20-28.
- A. MICHLER, Längsschnitte im Geschichtsunterricht – Versuch einer Typologie, in: E. Erdmann (Hg.), *Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe*. Neuried 2002, 25-42.
- J. ROHLFES, *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen 1997.
- W. SCHREIBER/A. KÖRBER/B. v. BORRIES/R. KRAMMER u. a., *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried 2006.
- E. WINDISCHBAUER, Sidonie – Anregungen zur De-Konstruktion eines Filmausschnittes in der Sekundarstufe 1, in: W. Schreiber/A. Wenzl (Hg.), *Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz*. Neuried 2006, 84-86.
- E. WINDISCHBAUER, Schweigen und Vergessen – die Kehrseite des Erinnerns. Am Beispiel Spanien, in: *Informationen zur Politischen Bildung* 32/2010, 68-77.
-

Bilingualer Geschichtsunterricht in der Oberstufe

Geschichte und Sprache – Der Kontext der Diskussion

Das Nachdenken über Geschichte und Sprache hat eine lange Tradition, und nicht nur die Narrativitätsdebatte und der *linguistic turn* rückten diese Beziehung neu ins Blickfeld, auch die Diskussion um den bilingualen Geschichtsunterricht ist in diesen Kontext einzuordnen. Dabei geht es nicht allein um Fragen der Darstellung von Geschichte, sondern auch um die sprachliche Bedingtheit historischen Denkens und um Möglichkeiten und Grenzen historischer Erkenntnis.

Im Hinblick auf die Förderung interkultureller Kompetenzen zum einen, einen europäischen Arbeitsmarkt zum anderen findet der bilinguale (Geschichts-)Unterricht auch in der Bildungspolitik zunehmend Akzeptanz und wird mehr und mehr in Curricula integriert. Diese Entwicklung geht Hand in Hand mit der Einführung bilingualer Züge und Profile an den Schulen.

Impulse für eine Didaktik und Methodik des bilingualen Unterrichts kamen zunächst aus der Fremdsprachendidaktik und wurden von Sachfachern wie Geschichte aufgegriffen. Daraus entstanden eigene Überlegungen zum bilingualen Geschichtsunterricht, insbesondere die Forderung nach der Entwicklung eines didaktischen Konzepts und einer Methodik, bei denen Sachfach und Zweitsprache gleich gewichtet werden und gleichberechtigte Ziele verfolgen (Bach 2002, 13ff.) – zumal deutlich wurde, dass bilingualer Geschichtsunterricht es erlaubt, zentrale geschichtsdidakti-

sche Prinzipien wie Multiperspektivität und Alteritätserfahrung facettenreich umzusetzen. Auch die Notwendigkeit triftiger Ergebnisse aus der Empirie ist mittlerweile Konsens. In diesem Artikel wollen wir einen kurzen Überblick über die aktuelle Diskussion und die einschlägigen Überlegungen zum bilingualen Geschichtsunterricht bieten.

Didaktische Konzepte

Unter den bislang entwickelten Definitionen und Konzepten für den bilingualen Unterricht lassen sich in methodischer Hinsicht zwei Haupt-Richtungen feststellen, die beide die Zweisprachigkeit zum Ziel haben:

(1) Das *Immersionsmodell*: Der gesamte Unterricht findet in der Fremdsprache, besser gesagt, in der Zweitsprache statt, etwa in den Auslandsschulen (Deutsche Schulen und Lycées français im Ausland, britische Internatsschulen) oder im Immersionsunterricht in Kanada. Der Begriff wird in der Literatur unterschiedlich verwendet, führt aber letztlich auf das kanadische Modell zurück. Eine übersichtliche Zusammenfassung der verschiedenen Verwendungen des Begriffs hat Müller-Schneck (2006, 30f.) erstellt. Helbig (2001) merkt kritisch an, dass der Begriff der „Immersion“ in der deutschen Diskussion oft übernommen und mit „bilingualem Unterricht“ gleichgesetzt wird; dies entspricht jedoch nicht der Realität der Umsetzung im Unterricht, da der bilinguale Geschichtsunterricht in Deutschland – auch in der Oberstufe – dem Modell einer Teilimmersion folgt.

(2) *Content and language integrated learning (CLIL)*: Unter CLIL versteht man einen integrierten, zweisprachigen Fremdsprachen- und Sachfachunterricht. Die deutsche Kultusministerkonferenz definiert CLIL als „teaching of a current subject other than foreign languages in more than one language“. Die Zielsprache dient dabei als Arbeitssprache für die Beschäftigung mit den Inhalten des Sachfachs – hier: mit historischen Problemstellungen –, bei Bedarf kann und soll jedoch auch die funktionale Beschäftigung mit sprachlichen Formen möglich sein (Vollmer 2002a).

Während das Immersionsmodell den Einsatz einer Bezugssprache nicht zulässt oder nicht zulassen kann (im Falle heterogener Rahmenbedingungen, wie z. B. einer multinationalen Klassenzusammensetzung), folgt der zweisprachige Unterricht des CLIL dem Prinzip einer „aufgeklärten Einsprachigkeit“ bzw. dem angemessenen Einsatz der Erstsprache im bilingualen Sachfachunterricht. Das Konzept der „aufgeklärten Einsprachigkeit“ geht auf Butzkamm zurück und stellt sich gegen die dogmatische Verwendung der absoluten Einsprachigkeit (Butzkamm 1973).

In inhaltlicher Hinsicht stellte Bach (2002, 14) drei curriculare Vernetzungsmodelle vor, in denen bilingualer Unterricht bis dahin gedacht wurde: das *lineare*, das *parallele* und das *integrative Modell*.

Beim *linearen Modell* ist das Ziel ein Sachfachunterricht in der Fremdsprache. Dem Fremdsprachenunterricht kommt daher eine vorbereitende Aufgabe zu.

Das *parallele Modell* ist am fächerverbindenden Unterricht orientiert; hier wird die stetige Vernetzung zwischen Sprach- und Sachfachunterricht angestrebt.

Das *integrative Modell* baut auf dem inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht auf mit dem Ziel einer Instrumentalisierung der Fremdsprache „durch“ das Sachfach.

Diese Modellentwürfe – die je nach den Gegebenheiten unterschiedlich zur Anwendung kommen – beruhen letztlich alle auf dem *Bilingual Triangle* von Hallet. Hallet (1998) geht davon aus, dass Sprachenlernende künftig auch in alltäglichen (zumindest jedoch beruflichen) Kommunikationssituationen zunehmend Sprechern anderer Sprachen begegnen werden. Unter dem Aspekt des kulturellen Einflusses anderer Sprachen auf unsere Gesellschaft entwickelte er daher ein Modell mit drei Zielfeldern mit thematischen Bezügen. Ausgangspunkt ist Feld I, das „the own country and culture“ im Sinne von Basiskenntnissen über die eigene Kultur und Gesellschaft beinhaltet. Feld II beinhaltet „other countries and cultures“, Phänomene und Sachverhalte der ziel- bzw. zweitsprachlichen Kulturen und Gesellschaften, und Feld III schließlich die „intercommunity“ mit globalen und universalen, kulturunabhängigen oder -übergreifenden Phänomenen und Dimensionen. Alle drei Felder münden in Ziele und Inhalte des bilingualen Sachfachunterrichts und müssen laut Hallet stets beachtet werden.

Für und Wider den bilingualen Geschichtsunterricht

Skeptische Haltungen gegenüber dem bilingualen Geschichtsunterricht beziehen sich zum einen auf die (noch) mangelnde Zusammenarbeit zwischen Fremdsprachen- und Geschichtsdidaktik, die sich laut Breidbach (2002) in Bezug auf Lehr- und Lernziele noch weitgehend getrennt voneinander bewegen.

Zum ändern wird zwar kaum noch bestritten, dass der bilinguale Sachfachunterricht Fremdsprachenkompetenzen fördere (vgl. z. B. Wode 1996), es bleibt aber zu klären, ob der Einsatz einer Fremdsprache einen Mehrwert für das historische Lernen bietet. Laut Hasberg (2004, 228) kann weder der empirische noch der theoretische Stand der Forschung diese Frage beantworten.

Zudem beobachtet Hasberg in bisherigen Publikationen zum Thema ein Übergewicht normativer Überlegungen. Da Prozesse des Verstehens und Erklärens menschlichen Verhaltens in der Vergangenheit durch die Versprachlichung in der Fremdsprache erschwert würden, bilde der Einsatz einer Fremdsprache eine Barriere im Prozess des historischen Lernens. SchülerInnen seien dadurch überfordert und der Aspekt des historischen Lernens stehe nicht mehr im Zentrum des Lernprozesses. Namentlich unterschiedliche Konnotationen der Begriffe in den jeweiligen Sprachen könnten zu Missverständnissen führen (Hasberg 2004, 231). Auch die Diskussion auf der Meta-Ebene, die Reflexion über den Geschichtsunterricht an sich, erweise sich aufgrund sprachlicher Defizite der Lernenden in der Fremdsprache als kompliziert (Hasberg 2004, 222).

Es gibt aber auch eine positive Sicht auf mögliche Einschränkungen: Zum einen erfolgt der bilinguale Geschichtsunterricht ja in zwei Sprachen (und nicht allein in der Zweitsprache) und die Wahl der Sprache kann je nach Schwierigkeits- oder Komplexitätsgrad des zu behandelnden Themas der Lehrkraft und/oder der Klasse überlassen werden. Indem darüber hinaus Begrifflichkeiten und ihre Konnotationen zum Thema des Unterrichts gemacht werden, kann diese Auseinandersetzung auch Multiperspektivität fördern.

Zum anderen – so z. B. Baricelli/Schmieder – werde der Geschichtsunterricht durch die Zweitsprache zwar verlangsamt, dies eröffne aber auch neue Räume für eine vertiefende Betrachtung der historischen Themen (Baricelli/Schmieder 2009, 208).

Lamsfuß-Schenk (2002) beobachtet, dass SchülerInnen einer bilingualen Klasse einen historischen Kontext wesentlich präziser beschreiben als die Vergleichsgruppe, und wertet die erhöhte Sprachkompetenz vor dem Hintergrund verschiedener Definitionen von „Geschichtsbewusst-

sein“ als ein „Mehr“ an Geschichtsbewusstsein. Auch wenn diese Folgerung diskutierbar bleibt, weist Lamsfuß-Schenk zumindest darauf hin, dass die Anwendung differenzierter Strategien der Textanalyse und die Erzeugung von Bedeutung durch die Kombination intertextueller Bezüge mit historischem Vorwissen der historischen Methode entsprechen.

Zieldimensionen

Von Anfang an einleuchtend war der Gewinn an interkultureller Kompetenz bei den Lernenden (von Reeken 2003, 237-240). Interkulturelles Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht zielt zum einen auf Kommunikationsfähigkeit in mindestens zwei europäischen Sprachen, zum anderen darauf, kulturelle Differenz nicht als Problem, sondern als kulturelles Kapital im Sinne Bourdieus zu sehen (von Reeken 2003). Damit ist im Sinne eines gegenseitigen Lernens der Kulturen voneinander vor allem die Fähigkeit verbunden, mit unterschiedlichen Interessen, Werthaltungen und Deutungsmustern umgehen zu können und Abwehrhaltungen gegenüber ‚Fremden‘ (bei sich selbst und anderen) als Ergebnis kultureller Sozialisation zu sehen. Zur Sensibilisierung und Schulung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel kann die Arbeit an originalsprachlichen Quellen beitragen, die den Vorteil größtmöglicher Authentizität haben. Im Übrigen wird damit auch den Prinzipien der Multiperspektivität und Alteritätserfahrung Rechnung getragen, die auf Fremdverstehen und Entwicklung einer eigenen Identität abzielen.

Für den europäischen Kontext ist in diesem Zusammenhang häufig auch von „Europakompetenz“ im Sinne einer Mehrsprachigkeit als Kulturkompetenz die Rede (Bach 2002, 11). Während *bilingual education* in zwei- oder mehrsprachigen Gesellschaften auf die Integration in den entsprechenden sozialen Kontext angelegt ist (Bach 2002, 16),

galten für deutsche und französische Schulen mit bilingualem Profil zunächst die Konzepte des „inhaltsbezogenen Fremdsprachenlernens“, bzw. des „fremdsprachlichen Sachfachunterrichts“ (Bach 2002, 17). Dem Bestreben, den Interessen und Inhalten beider Fächergruppen gleichgewichtig Rechnung zu tragen, ist schließlich das didaktisch-methodische Konzept des CLIL zu verdanken (Vollmer 2002a).

Als gemeinsamer Nenner der Sprach- und Sachfächer gilt neben der mündlichen Kommunikationsfähigkeit in zwei Sprachen auch das Ziel der Textkompetenz (Zydatis 2004). Als fächerübergreifende Kompetenz war diese schon bald Gegenstand einer empirischen Untersuchung. Helbig versteht unter der Fähigkeit zu zweisprachiger Textarbeit neben methodischen Kompetenzen der Textanalyse insbesondere auch die Lesefähigkeit in zwei Sprachen (Helbig 2001, 318).

Obwohl die Steigerung sprachlicher Kompetenzen durchwegs als positiv bewertet wird und die genannten Kompetenzen auch im monolingualen, erstsprachlichen Geschichtsunterricht wichtige Ziele sind, wird in der Geschichtsdidaktik nachdrücklich auf genuin geschichtsdidaktische Überlegungen zu Zielen des bilingualen Unterrichts hingewiesen. Von Reeken (2003) etwa stellt die Frage, welche historische Orientierung Menschen in einer europäischen Gesellschaft brauchen, die zunehmend durch Multi-Ethnizität und Globalisierung geprägt ist und inwiefern der bilinguale Geschichtsunterricht zu dieser Orientierung beitragen könne.

Auch aus der Diskussion über spezifische Kompetenzen historischen Denkens ergeben sich wichtige Perspektiven für Zielsetzungen im bilingualen Geschichtsunterricht. Neu in den Blick kommt die Begriffs- und Konzeptbildung (Dodson 1968; Gruner 2010; Pflüger [im Druck]), die bereits im Kontext von Immersionsmodellen von großem Interes-

se war und nun im Zusammenhang mit Fragen des kategorialen Denkens wieder an Bedeutung gewinnt. Ziel ist demzufolge nicht allein historisches Lernen in zwei Sprachen, sondern auch sprachbezogenes historisches Lernen und Denken.

Mit dem Bereich der „Sachkompetenz“ im Sinne konzeptuellen und kategorialen Denkens beinhaltet z. B. das Kompetenz-Strukturmodell von Körber/Schreiber (Körber/Schreiber u. a. 2007) einen Bereich der Überschneidung von historischem und sprachlichem Denken (Scherfer 2000; Pflüger [im Druck]), Vollmer 2002a), der ein Ausgangspunkt näherer Zielbestimmungen für den bilingualen Geschichtsunterricht sein kann.

Bislang konzentrieren sich entsprechende Überlegungen auf folgende Ziele: Verfügung über Fachvokabular mit den jeweiligen Konnotationen in zwei Sprachen, Kenntnis spezifischer Kategorien sowie die Fähigkeit, Unterschiede historischer Entwicklungen in zwei Sprachen zu beschreiben (Rautenhaus 2002).

Für die Entwicklung einer differenzierten Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts ist jedenfalls deutlich zu unterscheiden zwischen Sprache im Sinne von „Vokabular“, der Fähigkeit, in Kommunikationssituationen über dieses Vokabular in zwei Sprachen zu verfügen, sowie konzeptuellem Denken.

Während der Zuwachs an sprachlichen und methodischen Kompetenzen im bilingualen Unterricht verschiedentlich empirisch nachgewiesen wurde, stellt Geschichtsbeusstsein nach wie vor ein weniger leicht greifbares Ziel und Ergebnis des bilingualen Geschichtsunterrichts dar, obwohl aus geschichtsdidaktischer Perspektive die Entwicklung und Förderung der verschiedenen Dimensionen des Geschichtsbeusstseins (Jeismann 1977; Rösen 1983; Borries 2001; Pandel 2007) zentrale Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts darstellen.

Lamsfuß-Schenk (2002) ist der Ansicht, der bewusste Prozess der

sprachlichen Analyse historischer Texte fördere das Zeit- und Historizitätsbewusstsein. Auch wenn das methodische Design ihrer Untersuchung diskutiert wird und das Ergebnis noch kaum verallgemeinerbar ist, macht sie doch auf die zentrale Rolle der Sprache als kognitives Werkzeug im Prozess der Entwicklung von Geschichtsbeusstsein aufmerksam, namentlich im Prozess der Interpretation, der Bedeutungsfindung und -zuschreibung und der Rekonstruktion (Lamsfuß-Schenk 2002, 195).

Methodische Konzepte

Die Erarbeitung und Ausdifferenzierung einer eigenständigen Methodik für den bilingualen Geschichtsunterricht wird eines der zentralen Anliegen künftiger Überlegungen zum bilingualen Unterricht sein. Da der bilinguale Unterricht mittlerweile auch im „mainstream“ des Bildungssystems und im „mittleren Begabungs- und Leistungsbereich“ von Schülerinnen und Schülern angekommen sei (Thürmann 2002, 79), könne man sich methodisch nicht mehr allein auf die Erfahrungen einer kleinen Zahl erfahrener (Gymnasial-)Lehrkräfte stützen, so Thürmann, der in Anlehnung an Otten (1993) ausdrücklich eine eigene Methodik fordert. Zwar gibt es mittlerweile einige publizierte Materialsammlungen, eine spezifische Theorie und Methode des bilingualen Sachfachunterrichts ist aber in der Tat noch Desiderat.

Gleichwohl werden verschiedene Ansätze diskutiert. Helbig (2001) etwa untersucht die Arbeit mit Textquellen, während Bonnet (2004) auf einen konstruktivistisch geprägten Prozess-Begriff der „Bedeutungsaushandlung“ zurückgreift und die Interaktionskompetenz von Schülerinnen und Schülern ins Zentrum der Überlegungen stellt. Der Prozess der (fremdsprachlichen) Bedeutungsaushandlung führe zu einer Steigerung sowohl sachfachlicher als auch fremdsprachlicher Kompe-

tenzen, zugleich steigern sich auch die Interaktionskompetenz.

Im Folgenden werden in einer Überblickstabelle einige in der Literatur diskutierte methodische Konzepte zusammengestellt, verbunden mit dem Hinweis auf die jeweiligen Akzentsetzungen. Eine an den Zielbereichen „Rezeption“, „Produktion“ und „Selbständigkeit“ orientierte Zusammenstellung findet sich bei Thürmann (2002, 82-91).

Unterrichtsmaterialien

Da sämtliche großen Schulbuchverlage mittlerweile Materialien für den bilingualen Sachfachunterricht, namentlich für den bilingualen Geschichts- und Geographieunterricht in den Sprachen Englisch und Französisch in ihren Programmen haben, kann hier keine umfassende Zusammenstellung sämtlicher publizierter Materialien erfolgen. Vie-

le Materialien entstehen auch im Rahmen von Kooperationsprojekten zwischen universitärer und schulischer Lehrerbildung, in Österreich z. B. in Graz (deutsch-ungarisches Material).

Als innovatives Projekt sollte auch das Deutsch-Französische Geschichtsbuch erwähnt werden. Hier werden dieselben Inhalte in beiden Sprachen dargeboten. Die Bände sind abgestimmt auf die Lehr- und

Zugriff	Methodenkonzepte	Autoren
Textorientiert	<p><i>Textrezeption, Quellenarbeit (Erschließung, Kritik, Interpretation)</i> Helbig unterscheidet nach: <i>Bereitstellungsstrategien</i> (vor und während der Lektüre): z. B. Erklärung von Schlüsselwörtern, Erläuterung des Vorgehens, um Zugriff auf den Text zu erleichtern; <i>Erschließungsstrategien</i>: auf Wortebene: Semantisierung; auf Satzebene: Klärung logischer Verknüpfungen, Analyse komplexer Sätze; auf Textebene: Klärung der Argumentationsfolge, Thesen des Autors usw. <i>Verarbeitungsstrategien</i>: Bezug zu außertextuellen Zusammenhängen</p> <p><i>Schulung von Lesefertigkeiten (Umgang mit Quellen und darstellenden Texten)</i>: (a) Grundfertigkeiten; (b) fachspezifische und (c) fachübergreifende Lesefertigkeiten (z. B. extensives Lesen)</p> <p>Kritischer Umgang auch mit <i>visuellen Quellen</i></p>	<p>Helbig (1998 und 2001); Imgrund (2000); Krechel (2005); Näpel (2006); Müller-Schneck (2006); Zydatis (2004)</p>
Kommunikations- und Interaktionsorientiert	<p><i>Language support</i>: Bereitstellung von Wörtern, Redemitteln und „basic functions“ für die Kommunikation im Unterricht („language exponents“)</p> <p><i>Bridging, Prompting, Code-Switching</i>: Momentaner Sprachwechsel und kurze Zuhilfenahme der Erstsprache in problembezogenen Diskussionen, zentrale Begriffe werden erfragt.</p> <p><i>Bedeutungsaushandlung</i> Beruhend auf einem konstruktivistischen Ansatz: Bedeutungskonstruktion in der Interaktion</p> <p><i>Task-based-Learning</i> (sprachdidaktische Perspektive) und <i>projektorientiertes Arbeiten</i> (geschichtsdidaktische Perspektive)</p>	<p>Butzkamm (1998), Bonnet (2004); Vollmer (2002b); Thürmann (2002)</p>
Inhaltlich orientiert (Semantik; Fachvokabular)	<p><i>CLIL</i> Integratives Inhalts- und Sprachlernen (Verbindung von Lehr-, Lern- und Arbeitsweisen aus dem Repertoire zweier didaktisch unterschiedlich angelegter Unterrichtsfächer)</p> <p><i>Begriffsarbeit und Wortschatzarbeit</i>: Auseinandersetzung mit historischen und wissenschaftlichen Konzepten in beiden Sprachen; Aneignung von und Umgang mit Fachvokabular (historische und wissenschaftliche Fachtermini)</p> <p><i>Bedeutungsaushandlung</i> Beruhend auf einem konstruktivistischen Ansatz: Bedeutungskonstruktion in der Interaktion</p>	<p>Bonnet (2004) Fuchs (2005) Lamsfuß-Schenk (2002) Rautenhaus (2002) Vollmer (2002a)</p>

Bildungspläne in Frankreich und in der Bundesrepublik und beinhalten umfangreiches Quellenmaterial in den Originalsprachen. Für den bilingualen Geschichtsunterricht benötigt man allerdings beide Ausgaben, da neben den darstellenden Texten auch die Textquellen jeweils übersetzt wurden.

Außerdem werden Materialien und Handreichungen von verschie-

denen Weiterbildungsinstitutionen publiziert, etwa vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München sowie von Inter Nationes Bildungsmedien und Film Bonn.

Und nicht zuletzt finden sich zahlreiche Materialien im Internet. Eine Kriterienliste für die Beurtei-

lung publizierter Materialien hat Elke Müller-Schneck (2006, 226-231) erstellt.

Viele Materialien entstehen jedoch nach wie vor in Eigenarbeit – so können sie individuell am besten auf Niveau und Bedürfnisse der jeweiligen Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden.

LITERATUR

- D. ABENDROTH-TIMMER, Mehrsprachiger und mehrsprachiger Modulunterricht als Ort kultureller Begegnung und Reflexion, in: H.-L. Krechel (Hg.), *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Tübingen 2005, 185-208.
- G. BACH, Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen, in: G. Bach/S. Niemeier, (Hg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. V.)*. Frankfurt am Main ²2002, 11-23.
- G. BACH, S. NIEMEIER (Hg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven, (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. V.)*, 2. überarb. und erw. Auflage. Frankfurt am Main 2002, ³2005.
- M. BARRICELLI/U. SCHMIEDER, Über Nutzen und Nachteil des bilingualen Sachfachunterrichts. Fremdsprachen- und Geschichtsdidaktik im Dialog, in: D. Caspari/W. Hallet/A. Wegner/W. Zydati (Hg.), *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. XXIX.)*. Frankfurt am Main ²2009, 205-220.
- A. BONNET, Kompetenz durch Bedeutungsaushandlung. Ein integratives Modell für Bildung und sachfachliches Lernen im bilingualen Unterricht, in: A. Bonnet/St. Breidbach (Hg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. II.)*. Frankfurt am Main 2004, 115-126.
- B. v. BORRIES (unter Mitarbeit von A. KÖRBER), Geschichtsbewusstsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, in: J. Rüsen (Hg.), *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde (Beiträge zur Geschichtskultur Bd. XXI.)*. Köln - Weimar - Wien 2001, 239-280.
- W. BUTZKAMM, Code-Switching in a Bilingual History Lesson. The Mother Tongue as a Conversational Lubricant, in: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* Bd. 1, H. 2/1998, 81-99.
- W. BUTZKAMM, Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg 1973.
- C. J. DODSON (Hg.), *Towards Bilingualism. Studies in Language Teaching Methods*. Cardiff 1968, 17-77.
- E. FUCHS, Integrierter Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Sicht einer österreichischen Lehrerin, in: H.-L. Krechel (Hg.), *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Tübingen 2005, 149-167.
- C. GRUNER, Entwicklung historischer Begriffs- und Strukturierungskompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht. Analysebeispiel aus einer empirischen Studie, in: S. Handro/B. Schönemann (Hg.), *Geschichte und Sprache (Zeitgeschichte – Zeitverständnis Bd. XXI.)*. Münster 2010, 93-112.
- W. HALLET, The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* H. 2, Jg. 45/1998, 115-126.
- W. HASBERG, Historisches Lernen im bilingualen Geschichtsunterricht (?), in: A. Bonnet/S. Breidbach (Hg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd II.)*. Frankfurt am Main 2004, 221-236.
- B. HELBIG, Texterschließungstechniken und Strategien bei der Arbeit mit authentischen Textmaterialien im Anfangsunterricht der dritten Schulfremdsprache, in: K.-R. Bausch u. a. (Hg.), *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer. Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache*, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest 1998, 131-146.
- B. HELBIG, Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Sachfachunterricht aufgezeigt am Beispiel von Texterschließungstechniken, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 4/1998, 44-48.
- B. HELBIG, Das bilinguale Sachfach Geschichte. Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten, (*Forum Sprachlehrforschung* Bd. III.). Tübingen 2001.
- B. IMGRUND, Zur Didaktik und Methodik im Fach Geschichte als ersteinstanzendem bilingualen Sachfach. Ein Erfahrungsbericht aus Thüringen, in: *Praxis* 47 (2000), 272-280.
- K.-E. JEISMANN, Funktionen des Geschichtsbewusstseins im Selbstverständnis der Gegenwart, in: K.-E. Jeismann, *Geschichte als Horizont der Gegenwart*. Paderborn 1977, 13-17.
- A. KÖRBER/W. SCHREIBER/A. SCHÖNER (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 2)*. Neuried 2007.

- H.-L. KRECHEL, Textrezeption und Kommunikation im mehrsprachigen Fachunterricht, in: H.-L. Krechel (Hg.), *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Tübingen 2005, 173-184.
- S. LAMSFUSS-SCHENK, Geschichte und Sprache – Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein?, in: S. Breidbach/G. Bach/D. Wolff (Hg.), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. I.)*. Frankfurt am Main u. a. 2002, 191-206.
- G. LE QUINTREC/P. GEISS (Hg.), *Histoire – Geschichte. Deutsch-französisches Geschichtsbuch, gymnasiale Oberstufe*. Stuttgart (u. a.) 2006, Klett-Schulbuchverlag.
- E. MÜLLER-SCHNECK, *Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. III.)*. Frankfurt am Main 2006.
- O. NÄPEL, Der Erste Weltkrieg – bilingual. Destroy this Mad Brute! Forms, Functions and Consequences of „Gräuelpropaganda“. Ein Unterrichtsvorschlag für den bilingualen und fächerverbindenden Geschichtsunterricht, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 34. Jg, 2006 H. 1/2, 54-61.
- E. OTTEN, Towards a content-specific methodology in bilingual education – Integrating language and content learning and teaching, in: E. Thürmann/H. Helfrich (Hg.), *Report of Workshop 12 A. Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects through a Foreign Language*. Strasbourg, Council of Europe 1993, 73-79.
- H.-J. PANDEL, Geschichtsbewusstsein als Ziel, in: H.-J. Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Forum Historisches Lernen)*. Schwalbach/Ts. 2007, 8-23.
- C. PFLÜGER, Chancen des bilingualen Geschichtsunterrichts – Überlegungen zu Grundlagen und Zielen frühen bilingualen historischen Lernens, in: S. Mebus/W. Schreiber u. a. (Hg.), *Geschichte denken statt pauken II (Siebeneichener Diskurse 3, hg. vom Sächsischen Bildungsinstitut Meissen)* (im Druck).
- H. RAUTENHAUS, Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte, in: G. Bach/S. Niemeier (Hg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven, (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. V.)*. Frankfurt am Main 2002, 115-126.
- D. v. REEKEN, Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht, in: H. Günther-Arndt (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2003, 233-241.
- J. RÜSEN, *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen 1983.
- P. SCHERFER, La notion de conscience linguistique, in: G. Holtzer/M. Wendt (Hg.): *Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel – Stratégies – Conscience langagière (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Band 4)*. Frankfurt am Main 2000, 169-184.
- E. THÜRMAN, Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?, in: G. Bach/S. Niemeier (Hg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven, (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. V.)*. Frankfurt am Main 2002, 75-93.
- H. J. VOLLMER, Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und Sprachlernen, in: G. Bach/S. Niemeier (Hg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven, (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. V.)*. Frankfurt am Main 2002, 51-73 (Vollmer, 2002a).
- H. J. VOLLMER, Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht, in: G. Bach/S. Niemeier (Hg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven, (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. V.)*, Frankfurt am Main 2002, 139-158 (Vollmer, 2002b).
- M. WILDHAGE/E. OTTEN (Hg.), *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlin 2003.
- M. WILDHAGE, Von Verstehen und Verständigung – Möglichkeiten und Grenzen des bilingualen Geschichtsunterrichts, in: *Praxis Geschichte* 1/2002, 4-10.
- H. WODE/P. BURMEISTER/A. DANIEL/K.-U. KICKLER/M. KNUST, Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein. Ein erster Zwischenbericht, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7 (1) 1996, 15-42.
- D. WOLFF, Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa, in: G. Bach/S. Niemeier (Hg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven, (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. V.)*. Frankfurt am Main 2002, 159-172.
- W. ZYDATIS, Überlegungen zur fächerübergreifenden Evaluation des bilingualen Unterrichts: Textkompetenz als Schlüsselqualifikation fremdsprachigen Sachfachlernens, in: A. Bonnet/S. Breidbach (Hg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Bd. II.)*. Frankfurt am Main 2004, 91-102.
-

„I should like to have you come over here very much“ – Irische Auswanderung im 19. Jahrhundert

Annäherungen für den bilingualen Sachfachunterricht

Die vorliegenden Unterrichtsbausteine für einen bilingualen Sachfachunterricht stellen die Lebenswelt von Mary Garvey in den Mittelpunkt. Mitte des 19. Jahrhunderts wanderte sie aus Irland in die USA aus, wo sie als Hausmädchen arbeitete. Neben einer authentischen linguistischen Begegnung mit einem Brief von Mary Garvey, der nicht nur einen Einblick in ihre Lebensumstände und Gefühlswelten ermöglicht, sondern auch in die Verschriftlichung eines besonderen Sprachstils, wird die Gattung *personal letter* im historischen und aktuellen Kontext erschlossen. Die hier vorgestellten Bausteine für die Oberstufe bieten dazu Aufgabenformate an, die sowohl aus der Perspektive des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts (u. a. Quellenkritik/Rekonstruktion, Gattungs-

kunde) als auch aus der Perspektive eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts (u. a. Lesekompetenz, Gattungskunde) entwickelt wurden, ohne dass ein Fach das andere überflügeln möchte. Eine Problematisierung aus geschichtswissenschaftlicher Sicht sowie eine Anregung zur Internetrecherche hinsichtlich der historischen Kontextualisierung versuchen das Fallbeispiel unter Nutzung der Fremdsprachenkenntnisse in einen größeren Zusammenhang zu stellen.

Am Beginn der Beschäftigung sollte der Brief von Mary Garvey stehen (Kasten 1). Nach dem Lesen und einer inhaltlichen Erschließung des Briefes (Kasten „Leseverständnis/Texterschließung“*), die sich an den methodischen Zugängen des Sprachunterrichts orientiert, könnte einerseits versucht

werden, die persönliche Geschichte der Auswanderung und ihre Gründe in ein konzeptionelles Geflecht aus prinzipiellen Motiven für Emigration zu betten und diese auch im Hinblick auf gegenwärtige Phänomene zu durchdenken (Kasten 2). Andererseits soll eine stärker inhaltlich ausgerichtete Thematisierung in Hinblick auf die irische Geschichte versucht werden (Kasten 5). Um der Gattung des *personal letter* genügend Platz einzuräumen, sollten einerseits seine Funktion und seine Intentionen auf einer allgemeinen Ebene besprochen werden – durchaus mit einem Blick auf die Anforderungen des standardisierten Fremdsprachenunterrichts, der diese Textsorte im Kompetenzbereich „Schreiben“ behandelt (Kasten 3). Andererseits sollten derartige Briefe im Rahmen einer historischen Quellenkritik auch hinsichtlich des Quellenwertes und der möglichen Aussagekraft richtig eingeordnet werden (Kasten 4). Der Brief entspricht nämlich teilweise jener Briefkultur vergangener Jahrhunderte, bei der das Abfassen nicht in jedem Fall eine (intime) selbstständige Tätigkeit war, sondern von schreibkundigen Personen unterstützt und/oder durchgeführt wurde (vgl. Schulze 1996; Sokoll 1997, 134).

* Der gesamte Beitrag – inkl. des aus Platzgründen nicht aufgenommenen didaktischen Materials zum/zur „Leseverständnis/Texterschließung“ – findet sich auf unserer Internetseite <http://vgs.univie.ac.at/>

LITERATUR

W. SCHULZE (Hg.), Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte. Berlin 1996.

T. SOKOLL, Old Age in Poverty. The Record of Essex Pauper Letters. 1780–1834. In: Th. Hitchcock/P. King/P. Sherpe (Hg.), Chronicling Poverty. The Voices and Strategies of the English Poor. 1640–1840. Houndmills - London 1997, 127–154.

Kasten 1: Brief von Mary Garvey an ihre Mutter (1850)/ im Sprachstil unverändert

Mary Garvey, an Irish immigrant, was the servant of Rescarrick Moore Smith, a Hightstown businessman and New Jersey State Treasurer. This letter was dictated to and transcribed by Smith's daughter, Mary Elizabeth.

My Dear Mother,

Hightstown Oct. 24, 1850

I write these few lines to you hoping that you are now and will continue to be in good health when these shall reach you. How is Uncle and how are the children? Do they still continue to be in good health? And how is sister Margaret and brother Owen and Brother Thomas? Do they all still enjoy good health?

[...] Dear Mother I fear that you think that I have forgotten you but this is no the case for I think of you every day of my life. [late and early] The cause of my not writing to you sooner was because we have had sickness in the family that I live in for a long time. I have left the place that I was at when I last wrote you and am now living in Hightstown about four miles from where I was before. I feel very uneasy about you all for fear that you may be sick or dead or that you may be suffering for the want of the comforts of life. I am going to send home to you four and I hope that you will not want for any more necessary things, for I will work and earn money enough while God speaks my life and strength that I have asked after him. I hope you wont forget to tell my Uncle for I love him as much as I could my own father and I hope you will give him some of the four pounds for I don't want to hear of him or any of his children suffering for anything more than I would myself. I should like to have very much my Uncles two daughters Mary and Bessy Elizabeth out here with me for I know that they could make a very good living in this country. [...]

Dear Mother, I should like to know whether this has been a deer summer. I am afraid that it has been. I want to know also how my Uncle is getting along with his trade? Is he earning plenty of money to support his family if he is not I think he had better come over to this country for here he can make a good living and perhaps get rich. I like to be in this country very much great deal better than in Ireland is a poor place and I would not live one weeks in it again if I had money to take me over here.

Dear Mother I should like to have you come over here very much if you think that you would be strong enough to stand the voyage. I hope you will leave that starved country and come over here in the spring. I am happy now but I should be still more happy if I could see you once more and have you here with me. [...] I want to write soon and let me know if you will come and if you do what about what time in the spring I may expect you. When you arrive in New York you must go to Henry Murtha's No. 7 Harvard Street New York and let me know from there by letter so that I can come to your or Id send for you to come out here. [...] If Mother is dead I want the money to go to my sister Margaret and if she is not it is for her and may do what she pleases with it. I have to tell you the death of Henry Murtha's wife. She was buried on Good Friday last. I have not seen any of my comrade girls since I left New York. I have been very lonesome since I have seen no one that I knew. I was very sorry when I heard the death of Uncle Jimmy. I live in Hightstown as I said before with R.M. Smith Esq. It is a large family. He keeps a hotel and quite a large one too. I like it here very much indeed. I get 5 dollars a month which is two more than I got at the other place. There are 6 children and Mr. And Mrs. Smith beside all the boarders and help. The children are two girls and four boys. The babe which is a little girl has been very sick for the last three months so that we have not thought that she could live but she is getting better now. She is very fond of me and I of her. There is a nice young irish men in the employ of Mrs. Smith. His name is Noble Colter and there is an Irish girl living opposite here in another Hotel names Hannah.

I am little acquainted with her but she appears to be very nice.

Dear Mother it will be necessary for you to take some provisions with you that you will not be likely to get on sea. They are some salt heron some fresh eggs and some potatoes. These will be all that you will need for you will get m[word illegible] ship of everything else than you can use.

[...] You will tell me in your next letter.

I was not sick on sea at all. I thought it was very pleasant until the last week or two when I became tired and began to want to see land. I hope you will fare as well as I did but I am afraid that you will not as you are more aged. I hope you will let me know when you are coming about 1-two months before you start so that I can procure you a good place near by me. If you need more money to come well you must let me know in the next letter so that I can send it to you in time. [...]

The boys get ten dollars a month for driving stage in this country so of course do not get as much as this but according to their goodness and age. Girls get from three to 8 dollars a month according what they can do. Cooks only get eight dollars a month. I get good wages for what I do.

Dear Mother you had better get you a good warm shawl a red plaid one before you come over. The different kinds of victuals that we have on the table every day are beef, pork, lamb, chicken, ducks, turkeys, veal, sweet potatoes and Irish potatoes, cabbage, onions, beets, tomatoes, corn, beans, peas, cranberries, apples, pies, puddings and many other things to tedious to mention. The prices of eggs are a shilling a dozen. Beef 10 cents a pound ham a shilling a pound, butter 14 cents corn, oats flour three dollars for a hundred potatoes. Now Dear Mother I must close for I that I have written you a long letter [words illegible] I am afraid that it will tire your patience. How is little Ellen? Is she still living? May love to you my Dear Mother above all and to all the rest of the family. Good bye I remain your ever loving daughter Mary Garvey.

http://mss3.libraries.rutgers.edu/dlr/TMP/rutgers-lib_3434-PDF-1.pdf (20.2.2011)

Kasten 2: Gründe für die Auswanderung

Conditions that drive people to leave their home country and attract people to a new area

language – love – fears/ worries – courage –
 family/friends – contact with new country – emigration restrictions –
 expenses – dreams/ wishes – famine – religious persecution – war – social injustice –
 economic situation – jobs – career perspectives – etc.

Task 1: Which of the reasons above were responsible for Mary Garvey's emigration to the US? Give reasons based on her letter.

Task 2: Which of the reasons above make people migrate to Austria today? Try to think of suitable examples to support the reasons.

Kasten 3: Einstieg zur Problematisierung des Briefes und der Gattung (Sachtext)

Personal letters as genre and historical source

A personal letter provides a written communication usually between two people. They are often called "friendly letters" because they create a very intimate sphere between writer and recipient.

Personal letters are written in informal language depending on the level of intimacy. People tend to write such letters to obtain information from an individual, to inform somebody about the current circumstances or to communicate with a family member or a friend in order to maintain or reinforce the social relationship.

Personal letters are an important source of information about the lives of the people in the past. They are useful to the study of micro-history or 'history from below'. These letters conserve individual experiences and conceptions, cultural values and practices as well as feelings and perceptions of the writer's everyday life. As such letters give a very close personal insight into someone's life they belong to the so called "Ego documents" like diaries, reports on a journey, memories or autobiographies. To understand them it is central to consider the influencing conditions (i.e. age, sex/ gender, origin, education, experiences, historical context).

Throughout time personal letters have changed in reference to style, use of language, structure etc. In the 19th century letters were in parts more formal than today. In the 21st century personal letters tend to be influenced by digital communication such as emails and text messages.

Vgl. <http://www.worldlingo.com/ma/dewiki/en/Ego-Dokument> (22.2.2011)

Kasten 4: Quellengattung „Auswandererbriefe“ (Sachtext)

Letters in Ireland

Millions of letters were sent back from Irish emigrants to their friends and relatives at home in the nineteenth century. It is estimated that one million letters were sent to America from Ireland in 1854 alone. On its maiden voyage the Titanic collected 1385 bags of letters at Cobh which were destined for America. Letters home were often accompanied by remittances or other items such as tickets, clothes or photos. It has been calculated that € 260million was sent home to Ireland in the nineteenth century. Thus the “American Letter” led to “chain migration” as emigrants provided the fare for their relatives to cross the Atlantic and join them in the New World.

The letters mainly discussed family and friends, but also provided an insight into the emigrant’s view of their new country. They often painted an unrealistically bright picture of the life which awaited their friends and relatives across the Atlantic. As James Charles Roy has observed, “The written letter was an indispensable tool for the entire emigrative process: it informed the ignorant, reassured the hesitant and often contained the ultimate inducement to seal a person’s resolve - passage money”. The arrival of an “American letter” generated huge excitement. Yet few have survived probably due to the fragility of the medium and the lack of importance ascribed to them by subsequent generations who often disposed of them with little thought.

“This is a splendid country”, wrote one Mayo emigrant from Minneapolis in the 1870s, “I can sit at a table as good as the best man in Belmullet thank God that I left that miserable place”. While some letters tended to over exaggerate the new world, most appeared to be reasonably free of embellishment and hyperbole. Where this occurs it could be due to the over enthusiasm of the newly arrived. For example Mary McCarthy, a young girl who landed in New York in 1850, sung the praises of the new world in her first letter to her father: My Dr. Father I must only say that this is a good place and A good Country for if one place does not Suit A man he can go to Another and can very easy please himself... but any man or woman without a family are fools that would not venture and Come to this plentiful Country where no man or woman ever Hungered or ever will and where you will not be Seen Naked”

It is noteworthy that she recommends those without a family to emigrate. Old people were often warned to stay away from a country which required such hard work. For example, Andrew Pauley, a young worker in Philadelphia, wrote to his uncle in Ulster in 1854 that “any young person that could get along well there would do well to come her, if they intended to conduct themselves decently... but old people have no great chance here.”

<http://www.emigrantletters.com/IE/output.asp?CategoryID=6579> (22.2.2011)

Tasks: Read the text below. Based on the text, focus on the following points:

1. Which picture of the past do letters of migrants portray?
2. Critically discuss in which way the letters influenced the people’s view in Ireland on America?
3. Discuss the personal letter as a historical source and its problems as a means of communication. Can readers trust the letters they receive?

Kasten 5: Kontextualisierung/ Internetrecherche

Tasks:

1) A high number of Irish people emigrated to the US in the 19th century. Thus, the experience of Mary Garvey was no exception. Browse the net and find some information on what the social circumstances were like in Ireland at that time. Then give possible reasons for the Irish wave of migration overseas. Don’t forget to quote your sources (websites/ urls).

2) Browse the net and find an example of a diagram on the Irish emigration to the US in the middle of the 19th century. Analyse and interpret the diagram focussing on the peaks. Support your arguments with information gained in task 1.

3) Write an article of about 150-180 words for an internet forum whose target readers are hobby historians. The title of your article should be “The Irish Migration to the US in the 19th century”. Back up your article with knowledge gained from Mary Garvey’s letter and your internet research. Elaborate on the following points:

- Give reasons why many Irish people left their home country and moved to the US.
- Point out what life was like as an Irish immigrant (e.g. Mary).
- Refer to the results from the diagram on Irish Migration to the US.

Don’t forget to quote your sources at the end of your article!

Politische Bildung in der Oberstufe Kompetenzen für Demokratie

Es gibt mehrere Kompetenzmodelle für politische Bildung, die zwar miteinander konkurrieren, aber doch auch nah genug beieinander stehen, dass sie alle den Wert „Mündigkeit“ als letzten Bezug der Demokratie-Kompetenzen teilen. Ich werde im Folgenden die fünf Kompetenzen benutzen, die die Fachgruppe Sozialwissenschaften (Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004, 337) für die Kultusministerkonferenz in Deutschland vorgeschlagen hatte:

- 1) Perspektivenübernahme/Rollenübernahme: Kompetenz zur Wahrnehmung und Übernahme der Handlungsperspektiven Anderer, auch Dritter [...].
- 2) Konfliktfähigkeit: Kompetenz zur diskursiven Klärung konkurrierender und konfligierender Ideen und Interessen und zum Aushandeln von Konfliktregelungen [...].
- 3) Sozialwissenschaftliches Analysieren: Kompetenz zur problemorientierten Analyse struktureller Bedingungen und institutioneller Ordnungen [...].
- 4) Politisch-moralische Urteilsfähigkeit: Kompetenz zur Einschätzung und Bewertung gesellschaftlicher Problemlagen [...] sowie zum reflektierten Gebrauch von Urteilkriterien.
- 5) Partizipation/politische Handlungsfähigkeit: Kompetenz zur Beteiligung an [...] Initiativen, informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung.

Mir erscheint dieser Set von Kompetenzen aus mehreren Gründen sehr fruchtbar (vgl. Petrik 2010; Reinhardt 2010): (1) Die Konfliktfähigkeit trifft den demokratischen Pro-

zess im Kern und ist deshalb sehr domänenspezifisch, wobei es hier um die Konfliktfähigkeit nicht nur im sozialen Bereich geht, sondern auch im institutionellen und im Systembereich (soziales Lernen ist nicht zugleich politisches Lernen). Auch die anderen Teilkompetenzen sind in entfalteter Form für mündige Bürger der Demokratie leitend und spezifisch. (2) In der Fachdidaktik der politischen Bildung finden sich zahlreiche Unterrichtsprinzipien und Lehrstrategien, die planerisch und evaluativ auf die Kompetenzen bezogen werden können (vgl. Reinhardt 2005). (3) In ganz unterschiedlichen Disziplinen (Entwicklungspsychologie, Politikwissenschaft, Sozialisationsforschung u.a.) existieren Forschungsinstrumente, die Operationalisierungen für die empirische Messung bereitstellen könnten (man denke an die Autoren Selman und Flavell für die Perspektivenübernahme). Für qualitative Forschung formulieren die Kompetenzen einen hermeneutischen Sinn- und Beobachtungszusammenhang. (4) Schließlich kann die graduelle Entfaltung der Kompetenzen, also der Prozess ihres Lernens, über Niveaus oder Stufen beschrieben werden.

Die Stufung, die Niveaus der Kompetenzen (Graduierung)

Die fünf Kompetenzen entwickeln sich im Laufe der Lerngeschichte, indem sie ihre Perspektive ändern. Das erste Niveau hat die Perspektive der einzelnen Person zum Zentrum und dreht sich um ihre Bedürfnisse, ihren Nahraum und ihren sozialen

Umgang. Von hier aus wird die Welt erschlossen, z. B. werden Staat und Politik personalisiert. Das mittlere Niveau erweitert (integriert) die Perspektive in den Zusammenhang von Regeln und Institutionen, die die Person übergreifen und das Zusammenleben oder die Konflikte einer Vielzahl von Personen koordinieren. Das dritte Niveau erfasst systematische Zusammenhänge sowie den Standort der Person und der Institutionen in diesem Gesamtzusammenhang. Dieses reflexive Niveau ist auch selbst-reflexiv, indem z. B. das Werden und die Verwendung von Wissenschaft, die der Analyse von Zusammenhängen dient, betrachtet und beurteilt werden. Diese Stufung lässt sich sehr genau mit den „Lernkorridoren“ im österreichischen Kompetenzmodell vereinbaren (Krammer u. a. 2008, 11-14).

Diese Abfolge in drei Stufen oder Niveaus (Reinhardt 2005, 165-167) kann weiter differenziert werden (wann dies zweckmäßig ist, entscheidet die Planungs- oder Forschungsfrage):

Person:

Bedürfnis, Nahraum (Mikro-Ebene)

Institution:

Regeln (Meso-Ebene). Hier lassen sich solche Institutionen identifizieren, die von den Lernenden selbst ge-/erlebt werden, z. B. die Schule. Handeln und reflektierende Verarbeitung können sich so aufeinander beziehen, dass die Chance auf eine Verknüpfung von Erleben und Unterricht besteht. Andere Institutionen sind nur im Ausnahmefall zugänglich und häufig nur über Medien sichtbar (z. B. Gerichte) oder sie sind nur in Teilrollen dem Alltagshandeln zugänglich (z. B. SchülerInnen als KonsumentInnen auf dem Markt). Diese distanzierten Institutionen können nur über Unterricht ‚eingeholt‘ werden.

System:

Reflexion aus Distanz mit Hilfe von Wissenschaft (Makro-Ebene). Hier

kann die Reichweite unterschieden werden, was für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe Sinn macht. Einmal geht es um gesellschaftliche Teilsysteme und ihre je eigenen Logiken (z. B. Recht, Wirtschaft), zum anderen geht es um die Betrachtung des Gesamtsystems (z. B. Kapitalismus, Demokratie, Moderne) und die Betrachtung der Betrachtung (Wissenschaft und Methodologie). Die Makro-Ebene von Gesellschaft kann in der Form von Teilsystemen schon in der Mittelstufe zum Gegenstand und zur Perspektive werden. Der Versuch, die Gesamtgesellschaft auf einen (oder konkurrierende) Begriffe zu bringen und diesen Versuch propädeutisch als wissenschaftliches Arbeiten zu verstehen, ist der Oberstufe vorbehalten (mit allen Ungenauigkeiten, die solche Zuordnungen enthalten).

Die Entfaltung der Stufen demontiert die jeweils vorherigen nicht, sie behalten ihren Eigenwert, werden aber integriert in der doppelten Bedeutung von „aufgehoben“ (bewahrt und überwunden). Der Sinn politischer Bildung ist ja nicht das Lernen von Abstraktionen, sondern der Umgang mit Politik, was immer konkrete Probleme und Schicksale und auch die distanzierende und wissenschaftliche Verarbeitung beinhalten kann. Deshalb wechselt Unterricht in der Oberstufe zwischen den Ebenen: das Lebendige und Konkrete wird begrifflich, moralisch und methodisch generalisiert, die abstrakte Theorie wird wiederum re-konkretisiert und am Leben geprüft. Dieses Wechselspiel macht den Unterricht relevant, anspruchsvoll und interessant.

Beispiel: Das Planspiel „Wir suchen eine Wohnung“

Das Planspiel „Wir suchen eine Wohnung“ (Weinbrenner/Reinhardt – <http://www.zsb.uni-halle.de/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen>) ermöglicht den Lernenden die Arbeit auf ihren je besten verfügbaren Kompetenzstufen, es passt

sich den Lernenden an. Meine Unterrichts- und Hospitationserfahrungen zeigten diese Unterschiede (Details bei Reinhardt 2005, 138-140 und 162-163):

Lernende einer 6. Klasse (also etwa 11 Jahre alt) beschrieben in der Auswertungsphase ganz konkret, was im Spiel passiert war: Welche Familie hatte wie gehandelt und welches Ergebnis hatte das gebracht? Auf die Frage, was sie bei der nächsten Suche nach einer Wohnung oder einem Mieter besser machen würden, überlegten sie, wie sie sich im eigenen Interesse geschickter anstellen würden, d. h. ob sie die Zeitung oder den Makler oder die Aushänge im Stadtteil früher nutzen würden und welche Entscheidungen, z. B. über die zu zahlende/zuerlösende Miete, sie eher revidieren würden. Es ging ihnen also um die angepasste Handhabung der Regeln auf dem Markt, ohne dass diese Regeln und ihr institutioneller Zusammenhang thematisiert wurden.

Lernende der 8. und 10. Klassen interessierten sich in erster Linie für die Regeln auf dem Markt, also die Konstruktion dieser Institution. Diese Regeln wurden auf ihre Konsequenzen für die beteiligten Anbieter und Nachfrager befragt, auch wurde das Spielmodell zuerst auf seine Realitätsgültigkeit befragt und dann wurden Alternativen zum Modell erdacht. Staatliche Sozialpolitik kam in den Blick und wurde mit konkreten Ideen gefüllt – die dann wiederum ansatzweise befragt wurden. (Zur Oberstufe habe ich keine Erfahrungen gesammelt.)

StudentInnen eröffnete sich die Möglichkeit zur Reflexion auf das Gesamtsystem Wirtschaft mit seinen Regeln und Institutionen und deren konkrete Konsequenzen und politische Rahmenbedingungen (das System funktioniert ja nur unter gesetzlich verbindlichen Regeln: z. B. verbindliches Vertragsrecht, Kartellverbote). Dabei konnten die Kriterien für die Analyse und das Werten expliziert und sogar beurteilt werden (z. B. spielen bei dieser System-

betrachtung die Kriterien der Effizienz und Gerechtigkeit eine Rolle). Alternatives Denken kann Systemänderungen als politische Frage thematisieren, z. B. die Frage, was soziale Marktwirtschaft bedeutet bzw. bedeuten sollte, allgemeiner die Frage nach der Beziehung von Wirtschaft und Staat.

Während auf der ersten Stufe konkrete Personen miteinander und gegeneinander handeln (Familien, die Wohnungen suchen oder vermieten wollen, und Makler und Zeitung, die vermitteln wollen und u. U. können), werden auf dem zweiten Niveau abstrakte Größen in eine Beziehung gebracht. Die Konflikte zwischen Anbietern und Nachfragern sowie ihre Konkurrenz auf dem koordinierenden Markt resultieren in Preisbildungen. Auf der dritten Stufe wird das System insgesamt betrachtet, hypothetische Größen werden ins Spiel gebracht und alternative Konstruktionen werden überlegt und bewertet.

Die Vorgänge des Denkens und der emotionalen Betroffenheit werden abstrakter bzw. weiter, in die Perspektive werden zunehmend auch andere, hypothetische Dritte und schließlich auch die Sicht des generalisierten Anderen, des Systems, aufgenommen. Konflikte sind dann nicht mehr nur der Streit zwischen Personen, sondern durch Institutionen geregelte Prozesse, und sie sind im Gesamtsystem nicht nur zerstörerisch, sondern auch produktiv. Es wäre nicht schwierig (nur mühsam), die fünf Kompetenzen in ihrer Graduierung auf dieses Beispiel hin zu formulieren. Die dritte Stufe kann in der Mittelstufe des Gymnasiums manchmal angebahnt werden, in der Oberstufe wird sie verfügbar und mit den anderen Stufen sinnhaft verknüpft bzw. in ein Verhältnis gesetzt.

Wissenschaftspropädeutik als fachdidaktisches Prinzip

Politische Bildung in der Oberstufe hat die Aufgabe, für die Bearbei-

tung ihrer Gegenstände nicht nur wissenschaftliche Kenntnisse zu nutzen (im Sinne von Fakten, die in der Form von Begriffen, Daten und Theorien bereitgestellt werden), sondern diese Nutzung auch zu reflektieren. Das heißt, dass auf die Verwendung von Begriffen kritisch geschaut wird (fruchtbar? interessengeleitet? ökonomisch?) und dass nicht nur gefragt wird, ob ein Begriff ‚richtig‘ von den Lernenden benutzt wurde. Am Beispiel des Fachbegriffs „Sozialprodukt“ (Begriff auch in Krammer u.a. [2008, 9] aufgeführt) können Unterrichtserfahrungen dies zeigen (Reinhardt 2005, 168-170).

Ein Leistungskurs entnahm aus dem Schulbuch, dass das Sozialprodukt ermittelt wird, indem der auf dem Markt gezahlte Preis für die Güter und Dienstleistungen addiert wird. Allmählich entwickelte sich unter den Mädchen ein Tumult: Das bedeute ja, dass ganz viel Frauenarbeit in der Familie (der Unterricht liegt lange zurück, die Jungen fühlten sich nicht betroffen) gar nicht zum Volkswohlstand zähle, wenn sie nicht marktvermittelt sei. So ist das auch heute noch – wenn wir Arbeit der Erziehung, Bildung und Pflege wegen der zunehmenden Berufstätigkeit von Frauen aus der Familie ausgliedern, erhöhen wir automatisch, da statistisch, das Sozialprodukt. Der Protest der Mädchen führte damals zu einem Brief an das entsprechende Ministerium, was aber (natürlich) nichts änderte (man bedauerte, man kenne das Problem, es gebe keine anderen Verfahren).

Die Wut der Mädchen betraf vier zentrale Fragen wissenschaftlichen Arbeitens:

- 1) Wie wird der Gegenstand, das Objekt der Betrachtung, interpretiert?
- 2) Wie wird das Objekt präzise gemessen?
- 3) Wird der Gegenstand durch die Messung tatsächlich erfasst?
- 4) Welche Perspektiven, Interessen und Wertungen leiten das wissenschaftliche Vorgehen?

Die erste Frage meint den hermeneutisch-sinnhaften Verständigungsprozess einer Gesellschaft, der das Produkt einer Volkswirtschaft als relevantes Wissen um ihren Wohlstand einstuft. Die zweite Frage meint die Operationen zur Messung des Wohlstandes (in Deutschland durch das Statistische Bundesamt), die die Reproduzierbarkeit und damit Objektivität als Entfernung vom Subjekt meint. Die dritte Frage zielt darauf, dass die Messung den Gegenstand in einem Ausschnitt erfasst, ihn aber nicht umfasst. Die vierte Frage offenbart die Vorentscheidungen, dass nach dieser Messung nur marktgebundenes Arbeiten um Wohlstand gehört und nicht die viele andere Arbeit, dass nur die rechenhafte Größe wichtig ist (die Quantität) und nicht Sinn oder Unsinn (die Qualität), weshalb auch z. B. umweltzerstörerische Produktion als Wohlstand gemessen wird.

Der propädeutische Umgang mit Wissenschaft meint also nicht nur die ‚kleine‘ Münze des richtigen Gebrauchs von Begriffen, Konzepten und Theorien, sondern meint auch die exemplarische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung dieses Tuns. Ich habe als Lehrerin nach der geschilderten Erfahrung niemals mehr die Klassifikationen des Sozialprodukts und der Wirtschaftsbereiche behandelt, sondern habe dieses Beispiel genutzt, um den Glauben der Lernenden an die schlichte Wahrheit von Wissenschaft zu erschüttern (in der Folge werden auch die technischen Seiten solcher Berechnungen viel interessanter, weil bedeutungsvoller). Sobald Zahlen und Formeln auftauchen, scheint das Geschehen besonders wissenschaftlich zu sein. Diese Verdinglichung wissenschaftlichen Arbeitens kann in der Oberstufe relativiert werden. Ein weiteres Beispiel: Die Mathematisierung von „Armut“ bewirkt nicht das Ende wertender kontroverser Diskussionen, auch wenn die Berechnung (scheinbar) objektiv vorgeht. Vohns (2010) zeigt, wie sich in den Berech-

nungen der deutschen Regelsätze nach dem sog. Hartz-IV-Gesetz positive Folgen (Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit) und negative Folgen (Pauschalisierung, Abstraktion) gegenseitig bedingen. „Keine mathematisch gewonnene Beurteilungs- und Entscheidungsgrundlage ist bereits aufgrund ihrer Mathematikhaltigkeit sakrosankt (...)“ (S. 367) Auch mit diesem Beispiel kann die rechenhafte Positivierung der Wirklichkeit in Entscheidungsprozesse rückübersetzt und damit entzaubert werden.

Die Methoden der Wissenschaftspropädeutik

Der sinnvolle Gebrauch von Begriffen und Konzepten ist ein Ziel für alle Schulstufen, was sich in der Graduierung der Kompetenzen niederschlägt. Spezifisch für die Oberstufe des Gymnasiums dürfte der Umgang mit theoretischen Texten und mit komprimierten Theorien sein. Das didaktische Problem ist auch hier, die Brücke zwischen dem Leben der Lernenden und jenen Texten und Theorien herzustellen. Gelingt dies nicht, resultiert daraus bestenfalls totes Wissen, häufiger aber Desinteresse und Fehlverstehen.

Drei Methoden können hier unterschieden werden (Reinhardt 2005, 173-188): Die Lektüre einer wissenschaftlichen Originalschrift – Instrumente und Verfahren reflexiv einsetzen – Lehrforschung. Die größte Herausforderung stellt vermutlich die Lektüre wissenschaftlicher Originaltexte dar, die ich deshalb ausführlicher mit Beispielen kommentiere. Fünf Wege können vom Leben zum Text und zurück führen.

Die Lektüre wissenschaftlicher Texte

Subjektive Alltagszugriffe und politische Konfliktfälle führen in den Text.

David Teller hat am Beispiel des Luftsicherheitsgesetzes 2009 das di-

daktische Spannungsfeld von „Mündigkeit“ und „Herrschaftslegitimation“ in der politischen Bildung diskutiert. Das Luftverkehrsrecht gab 2005 staatlichen Organen das Recht, unbeteiligte Dritte zu töten, um durch den Abschuss eines entführten Flugzeugs das Leben anderer zu retten. Das Bundesverfassungsgericht hat 2006 geurteilt, dass das Gesetz gegen Grundrechte verstößt. Der Fall stellt ein moralisch nicht lösbares Dilemma dar, das politisch durch die Grundrechtsbindung des Staates beantwortet und geregelt wird. Der Theoretisierung der aufgeworfenen Probleme zum Verhältnis staatlicher Organe und dem Verhältnis zwischen Bürger und Staat dienen bei Teller Klassiker der politischen Philosophie (Locke, Hobbes, Kant, Rousseau – Auszüge in Stiller 2002). In diesem Beispiel ist die Theorie motiviert worden durch eine Verfassungsbeschwerde und einen Konflikt von Verfassungsorganen, der ein relevantes moralisches Dilemma betraf.

Simulationen und Gedankenspiele führen in den Text

Die Simulation einer Gründungssituation stellt die Lernenden vor große konstruktive Probleme. So verwickelt Petrik (2007) seine SchülerInnen in die gedachte Situation einer Dorfgründung in Frankreich. Die Auseinandersetzungen sind lebhaft und, für die Schüler häufig ganz überraschend, äußerst kontrovers. Irgendwann brauchen die Gründer die Hilfe von ExpertInnen, die ihnen Systematisierungen und neue Ideen geben können. Smith, Burke, Marx und Proudhon beraten in Form von Texten. Sie verschaffen den Lernenden historisch gewachsenes Theorie-Wissen, das das mitgebrachte Alltags-Wissen organisiert und transformiert.

Die Fragen oder das Scheitern einer Theorie leiten durch oder über den Text hinaus.

Texte und Theorien sind ihrerseits motiviert durch Fragen und Prob-

leme, die sich den Autoren stellten. Diese Fragen und Probleme können bei der Lektüre eruiert werden und so die LeserInnen in Spannung zum Text setzen. Für das immanente Aufschließen des Textes schlägt Engartner (2010, 135f.) ein Werkzeug vor, das den SchülerInnen für die selbstständige Arbeit an die Hand gegeben wird (PQ4R: Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review – jeweils mit konkreten Anweisungen). Bei manchen Texten ist es auch für Lernende gut möglich, den Text in Frage zu stellen, wenn z.B. die Anwendung der konventionellen Rollentheorie auf ihr Alltagsleben unbefriedigend bleibt, weil keine Begriffe und Zusammenhänge für Rollenkonflikte bereitgestellt werden, und so zu anderen Theorien weiterzugehen (Reinhardt 1997, 109-139 zum „Homo sociologicus“ von Dahrendorf). Ein anspruchsvolles Werkzeug stellt Zurstrassen (2009) für die problemorientierte Theorie-Analyse zur Verfügung, indem die Fragen zuerst die immanente Klärung verfolgen und dann zur Prüfung der Theorie und ihrer Verwobenheit mit Erfahrungen, Interessen und politischen Implikationen übergehen.

Die Lektüre führt zu einer Begegnung.

Die Lektüre provoziert Nachfragen, die möglicherweise von ExpertInnen (z.B. einem Autor/einer Autorin) beantwortet werden können.

Der Text wird übersetzt in eine andere Gestalt.

Mit Verfahren der Handlungsorientierung kann ein wissenschaftlicher Text lebendig werden, indem die Lernenden den Text umwandeln in eine andere Gestalt. So ‚übersetzen‘ die Dorfgründer Petriks ihren jeweiligen Theoretiker in eine szenische Präsentation, in der sie zeigen, wie die Anwendung der jeweiligen Theorie sich im Dorfalltag auswirken würde. Die Erstellung fiktiver Interviews zu einem Text von Keynes (Hoffmann 2009) führte durch die dynamische Verarbei-

tung der Theorie zu viel besseren Lernergebnissen als der quasi-experimentell durchgeführte Unterricht mit fragend-entwickelndem Unterrichtsgespräch, dessen engagierte Lenkung durch die Lehrenden die eigenen Zugänge der SchülerInnen zum Text verhinderte. Die Beispiele zeigen, dass ein dynamischer Umgang mit Text und Theorie es den Lernenden ermöglicht, sich selbst in eine Beziehung zum Text zu setzen und so auch den Text in eine Beziehung zum Subjekt zu bringen.

Reflexiver Einsatz wissenschaftlicher Instrumente

Die zweite Methode ist der reflexive Einsatz wissenschaftlicher Instrumente. Hier geht es darum, dass die Lernenden ein wissenschaftliches Theoriestück kennengelernt haben oder im Verlaufe der Arbeit kennenlernen und als Instrument zur Analyse anwenden. Als Beispiel nutze ich meine Unterrichtserfahrungen mit dem Stufenmodell Kohlbergs zur Entwicklung von moralischen Urteilsstrukturen, das für die Analyse gesellschaftlicher Realität nicht als Modell der Entwicklung diente, sondern als Modell zur Klassifikation von Handlungsmotivationen. Lernende, die das Modell kannten, fragten in einer Unterrichtsreihe zu Wirtschaft ganz spitz, wie denn die moralische Qualität unseres Wirtschaftssystems beschaffen sei (Details bei Reinhardt 1999, 78-87). Aus dem kritischen Impuls ergab sich eine Analyse, nach der die Stufe 2 (Wie du mir, so ich dir) die Basismotivation der Teilnahme am wirtschaftlichen Geschehen in einer Konkurrenzwirtschaft abgibt, dass aber auch die Stufe 3 der Loyalität und des Wohlverhaltens und die Stufe 4 der Rücksicht auf die soziale Ordnung zu beobachten sind. Und schließlich sind auch moralisch-politisch reflektierte Boykotte und Kaufentscheidungen möglich, die sich durch die Stufen 5 und 6 beschreiben ließen. Die gesamtwirtschaftliche Betrachtung der Ko-

ordinationsmechanismen, wie sie die „unsichtbare Hand“ von Adam Smith mit ihrer Trennung der subjektiven Motivation von den objektiven Konsequenzen anregt, führt in ein systematisches Denken, das nicht mehr die Bewertung der Intentionen, sondern der Folgen aufdrängt, das in Gestalt des Volkswohls moralische Qualitäten zeigt. In diesem Beispiel ist ein fachwissenschaftliches Konstrukt aus der Entwicklungspsychologie in der Fachdidaktik verfremdet und für einen analytischen Zweck eingesetzt worden.

Lehrforschung

Die dritte Methode – die Lehrforschung – macht sich die Neugier der Lernenden und ihre Handlungsfähigkeit zunutze und lässt sie Forschung simulieren. Sie machen kleine Projekte so, als seien sie Forscher (was sie natürlich nicht sein können, denn weder sind sie auf dem Stand der Theorie, noch der Forschung). Sie entdecken z. B. mit probeweise eingesetzten Mitteln der empirischen Sozialforschung Wirklichkeiten, die ihnen wichtig sind. Das Probieren ermöglicht Erfahrung und die anschließende Reflektion dieses Tuns (Details bei Reinhardt 2005, 182-187).

Fazit

Politische Bildung in der Oberstufe hat nicht lediglich weitere, in den vorherigen Schulstufen nicht behandelte Gegenstände zum Inhalt. Auch werden die Gegenstände nicht nur komplexer bearbeitet, wie es die

Graduierung der Kompetenzen beschreibt. Hinzu tritt die spezifische Perspektive der Wissenschaftspropädeutik, die sehr direkt der Kompetenz des sozialwissenschaftlichen Analysierens zuzuordnen ist, aber auch Akzente für die Entfaltung der anderen Kompetenzen setzt. Mündige und deshalb auch aufgeklärte BürgerInnen in der Demokratie

nutzen die Wissenschaften für die Klärungen und Bewertungen politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Fragen und Probleme. Die SchülerInnen fördern damit zugleich ihre Fähigkeit zum Studieren und betreten so eine Brücke von ihrer SchülerInnenrolle zu ihrer möglichen Zukunft als Studierende.

LITERATUR

- G. C. BEHRMANN/T. GRAMMES/S. REINHARDT, Politik – Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. in: H.-E. Tenorth (Hg.), Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik – Geschichte, Politik. Expertisen im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim 2004, 322-406.
- T. ENGARTNER, Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts. Paderborn 2010.
- I. JUCHLER (Hg.), Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2010.
- D. HOFFMANN, Sozialwissenschaftliche Texte im Oberstufenunterricht: Erfahrungen mit unterschiedlichen Verfahren, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 1/2009, 147-158.
- R. KRAMMER/Ch. KÜHBERGER/E. WINDISCHBAUER u. a., Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien 2008.
- A. PETRIK, Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen – Farmington Hills 2007.
- A. PETRIK, Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. Ein Vorschlag zur Aufhebung falscher Polarisierungen unter besonderer Berücksichtigung der Urteilskompetenz, in: I. Juchler (Hg.) 2010, 143-158.
- S. REINHARDT, Didaktik der Sozialwissenschaften. Opladen 1997.
- S. REINHARDT, Werte-Bildung und politische Bildung. Opladen 1999.
- S. REINHARDT, Politik-Didaktik. Berlin 2005 (3. Aufl. 2009).
- S. REINHARDT, Die domänenspezifische Kompetenz „Konfliktfähigkeit“ – Begründungen und Operationalisierungen, in: I. Juchler (Hg.) 2010, 128-141.
- E. STILLER (Hg.), Dialog SoWi 1 – Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften. Bamberg 2002.
- D. TELLER, Politisch-moralische Urteilsbildung am Beispiel des Luftsicherheitsgesetzes – zwischen „Mündigkeit“ und „Herrschaftslegitimation“, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 4/2009, 579-589.
- A. VOHNS, Relative Armut, relative Menschenwürde – relatives Desinteresse?, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 3/2010, 367-375.
- P. WEINBRENNER, Wir suchen eine Wohnung. Ein Planspiel. Ravensburg 1975 – S. Reinhardt, Revision des Planspiels 2003 in: Didaktischer Koffer (<http://www.zsb.uni-halle.de/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen>).
- B. ZURSTRASSEN, Social Theory: Who Needs It? A Didactic Substantiation of Social Theories in Lessons, in: Journal of Social Science Education 4/2009, 2-10 (www.jsse.org).

Qualitätsjournalismus für die Network-Generation

Journalistische Lesevermittlung in der Oberstufe

Zeitunglesen hat positiven Einfluss auf schulischen Erfolg

Zeitunglesen unterstützt den Lernerfolg in vielfältiger Weise. Zeitunglesen leistet einen nachhaltigen Beitrag zur Förderung der Lesekompetenz als lebenslange Schlüsselfertigkeit, um ökonomische, soziale und kulturelle Zukunftschancen von jungen Menschen zu erhöhen und sie in ihrer Teilnahme am demokratiepolitischen Diskurs zu bestärken (vgl. Bock/Bergmüller 2009, 359f; Linnakylä 2006, 4). In Zusammenarbeit mit allen österreichischen Kauf-tages-, Wochenzeitungen und Magazinen betreibt der Verein *Zeitung in der Schule* (ZiS) seit 1995 österreichweit journalistische Lesevermittlung. Mit diesem europaweit einzigartigen Kooperationsmodell bekommen Kinder und Jugendliche einen umfassenden Einblick in die österreichische Medienlandschaft. Alle ZiS-Projekte verfolgen das Ziel, bei jungen Menschen die Lust am Zeitunglesen zu wecken und im Sinne von *Media Literacy* Printmedien als Quelle der Information und Unterhaltung zu vermitteln. Wie auch eine Studie der finnischen Universität Jyväskylä belegt, fördert regelmäßige Zeitungslektüre nicht nur die Lesekompetenz, sondern hat auch auf das Abschneiden in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern positiven Einfluss (Linnakylä 2006, 4f.).

Lese- und Textverständnis durch ZiS-Zeitungsprojekt & ZiS-Zeitungsvergleich

Für die Entwicklung der Lese- und Medienkompetenz von Jugendlichen ist es wesentlich, Qualitätsjourna-

lismus und Informationen aus verschiedenen Zeitungen einordnen und bewerten zu können. In Zusammenarbeit mit den Zeitungsverlagen bietet ZiS u. a. das „Zeitungsprojekt“ und den „Zeitungsvergleich“ an. Österreiche Lehrpersonen und Lehrer aller Schulstufen und -typen können damit eine Tageszeitung, eine Wochenzeitung oder ein Magazin vier Wochen lang gratis für den Unterricht bestellen. Das Lesen und Verstehen von Zeitungstexten, das Kennenlernen der Ressorts und der verschiedenen Elemente einer Nachricht stehen dabei im Vordergrund und können je nach Schwerpunktthema mit den ZiS-Unterrichtsmaterialien kombiniert werden. An den ZiS-Zeitungsprojekten nehmen jährlich bis zu 120.000 SchülerInnen im Alter von 8 bis 18 Jahren teil.

IFES-Evaluierung der ZiS-Zeitungsprojekte 2009/10

Die jährliche Evaluierung der ZiS-Zeitungsprojekte durch das Meinungsforschungsinstitut IFES bestätigt eine erhöhte Lesekompetenz bei VolksschülerInnen und SchülerInnen ab der 5. Schulstufe. Im Schuljahr 2009/2010 hat IFES in zwei Erhebungswellen SchülerInnen vor und nach dem Zeitungsprojekt anhand schriftlicher Selbstausfüllfragebögen befragt. Ziel der Befragung war es, zu überprüfen, inwiefern sich das Projekt auf die Lesemotivation und die Einstellung der TeilnehmerInnen zu den Printmedien niederschlägt.

Analog zu den VolksschülerInnen, zeigt sich auch bei SchülerInnen ab der 5. Schulstufe, dass die ZiS-Zeitungsprojekte zu einer signifikant

gesteigerten Lesemotivation hinsichtlich der Tages- und Wochenzeitungen führen. Der Zuwachs der Lesebereitschaft beträgt bei Tageszeitungen 9% und bei den Wochenzeitungen 6%. Rund 8 von 10 SchülerInnen ab der 5. Schulstufe hielten das ZiS-Zeitungsprojekt für interessant und rund drei Viertel würden es gerne wiederholen (IFES 2010, 5).

Auch für die PädagogInnen hat sich der Aufwand im Zuge des Projektes durchwegs gelohnt. Drei Viertel haben registriert, dass sich die Lesebereitschaft der SchülerInnen erhöht hat. Rund 45% der LehrerInnen sahen positive Auswirkungen auf deren Lesevermögen (IFES 2010, 7).

Kritisches Zeitunglesen im Unterricht

Die Veränderung der Kommunikationskultur führt mit der zunehmenden Digitalisierung zu einer grundlegenden Veränderung im Leseverhalten. Sowohl beim analogen wie beim digitalen (Zeitung-)Lesen benötigen Kinder und Jugendliche ein ausgewogenes Vermittlungsangebot, das die crossmediale Mediennutzung berücksichtigt. Das Image der Zeitung ist bei Jugendlichen deutlich besser, als die Nutzung vielleicht erwarten lässt. Die JIM-Studie 2009 belegt, dass Jugendliche Zeitungen glaubwürdiger finden als jene Medien, die sie deutlich häufiger nutzen, wie Fernsehen, Internet und Radio. (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009, 14 und 2008, 22)

Wie Zeitungen auf vielseitige Art und Weise in den Unterricht einbezogen werden können, zeigen die diversen Unterrichtsmaterialien von *Zeitung in der Schule*. Schritt für Schritt wird dabei Kindern und Jugendlichen vermittelt, wie man sich Zeitungen erschließt, sie lesen und verstehen lernt, Artikeln Sinn zuordnet, Berichte und Kommentare unterscheidet und wie Fotos, Karikaturen oder Diagramme zu lesen sind.

Abb. 1: Interaktives Zeitungsquiz

Mit dem wöchentlich aktualisierten „Junior-“ oder „Profi-Quiz“ können Kinder und Jugendliche ihr Wissen auf www.zis.at online testen. Alle Fragen beziehen sich auf aktuelle Ereignisse, die man als aufmerksame/r Zeitungsleser/in mitverfolgen kann. <http://www.zis.at/index.aspx?id=25>

Abb. 2: „Infoklick“: Bei diesem interaktiven Spiel steht das Lesen und Verstehen von Säulen, Balken und Kurven in Diagrammen im Mittelpunkt

Infoklick: www.zis.at

Anteile der Treibhausgase

Anteile am natürlichen Treibhauseffekt

Anteile am anthropogenen Treibhauseffekt

Emissionen von Kohlendioxid (CO₂) entstehen vor allem durch die Verbrennung fossiler Energieträger, wie Kohle, Koks, Erdöl oder Erdgas zur Energiegewinnung. Methan (CH₄) wird neben dem Reisanbau und der Erdgasgewinnung vor allem bei intensiver Rinderhaltung frei. Distickstoffoxid (N₂O) entsteht durch Bodenbakterien. Fluorchlorkohlenwasserstoff (FCKW) kommt in der Natur gar nicht vor, inzwischen gilt ein weitgehendes FCKW-Verbot.

Quelle: Der Standard, 27.11.2010, www.derstandard.at.

Beispiel/Auswahl:

Die Herausforderung der globalen Erwärmung

1. Frage: Wieviel Kohlendioxid erzeugt die Natur?
Wenn der richtige Teil des Tortendiagramms angeklickt wird, erscheint die nächste Frage.

2. Frage: Wieviel Kohlendioxid erzeugt die Menschheit?
Wenn die Antwort falsch ist, hat der/die Spieler/in einen weiteren Versuch.

Gedanken zur Verwendung von Zeitungsartikeln im Unterricht

Zeitgemäße Unterrichtsmaterialien, besonders in einem Fach wie Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, sollten sich nicht auf Schulbuch, Quellentexte, Fernsehreportagen und Dokumentationen beschränken. Das vielfältige Angebot der Medien sollte in den Unterricht einbezogen werden. Allerdings erfordert dies auch ein entsprechendes ‚Training‘ der SchülerInnen, um der Gefahr zu entgehen, von der Fülle des Informationsangebotes überwältigt zu werden und aufzugeben.

Zeitungen in der Print- oder Online-Variante sind nach wie vor wesentliche Elemente der Informationsvermittlung. Sie konstituieren unsere Wahrnehmung nicht erlebter Ereignisse und sind wichtige Filter für die Bewältigung der Informationsflut. Besonders bei der Behandlung politischer Themen sind sie den meisten Unterrichtsmaterialien durch ihre Aktualität überlegen.

Die Entwicklung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit ist

eine zentrale Aufgabe des Unterrichts im Bereich Politische Bildung. Sie ist im österreichischen Schulwesen einerseits eng mit dem Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung verknüpft, andererseits aber als Unterrichtsprinzip in den meisten anderen Fächern ebenfalls präsent. Ein fächerverbindender Einsatz von Zeitungsartikeln – besonders mit dem Sprachunterricht – erscheint günstig. Die Einführung des Kompetenzmodells im Fach Deutsch bietet im Bereich „Lesen“ zahlreiche Anknüpfungspunkte (BMUKK 2009).

Die unterschiedlichen Elemente einer Zeitung und die verschiedenen Textsorten sollten den SchülerInnen entweder bereits bekannt sein oder im Rahmen eines „Zeitungsprojektes“ erarbeitet werden. Besondere Aufmerksamkeit sollte den in Zeitungen verwendeten grafisch-optischen Mitteln gewidmet werden. Heutige Zeitungen – vor allem die Online-Ausgaben – setzen diese extrem stark ein. Sie dem Betrachter bewusst zu machen, ist daher eine zentrale Aufgabe der Medien-

Abb. 3: Anbahnung von Fähigkeiten

Die Verwendung von Materialien aus Zeitungen ist geeignet, folgende Fähigkeiten bei SchülerInnen zu entwickeln:

- Sich selbstständig über wirtschaftliche, rechtliche und gesellschaftliche Fragen zu informieren.
- Fragen der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung unter Sach- und Wertaspekten zu analysieren und reflektiert zu beurteilen.
- Argumentationsstrategien kennenzulernen und den entsprechenden eigenen Fähigkeiten einzuverleiben.

erziehung. Entsprechende Kompetenzen erhöhen die Motivation der SchülerInnen, sich mit Materialien auseinanderzusetzen (vgl. Abschnitt „Schlagzeile“ und Abschnitt „Karikatur“).

Beispiele für die Umsetzung Glosse

Diese Form eines Zeitungsartikels gehört zu den anspruchsvollen und

Anreiz Arnautovic

Ein flüchtiger Einblick ins Redaktionsgeheimnis: Wo auch immer „Arnautovic“ draufsteht, steckt Interesse drin. Zahlen lügen selten. Und die Zugriffszahlen auf unserer Homepage www.kurier.at erzählen Bände.

Der Luftikus aus Floridsdorf mag polarisieren und spinnen, die deutschen Medien mögen zetern und zürnen, Experten wie KURIER-Kolumnist Peter Stöger mögen noch so streng und skeptisch sein – die Fußball-Fans nehmen es zur Kenntnis. Haken es ab. Und filtern das heraus, was ihnen am allerwichtigsten ist. Dass da nämlich endlich wieder einer ist, der das Zeug zum ganz Besonderen hat. Nicht hätte, sondern hat.

In der Fachsprache heißt das Grundschnelligkeit, herausragende Ballbehandlung und -kontrolle, Übersicht, Torinstinkt, Unbekümmertheit, Ideenreichtum, Beidbeinigkei und eine Schusstechnik, der Teamgoalie Jürgen Macho sogar Einzigartigkeit attestiert.

Auf die Gefühlsebene transportiert heißt das schlicht und einfach: Starpotenzial. Österreichs Fußball-Interessenten warten seit Toni Polster auf einen, der auch im Ausland für Aufsehen sorgt. Die Sehnsucht nach Heldentum ist so groß, dass die Eskapaden des Marko Arnautovic einstweilen noch als lästige, aber unvermeidliche Hürden auf dem Weg nach oben gesehen werden. Weil keiner glauben will, was Experten so sehr fürchten. Dass ein Riese mit solch beagnadeten Beinen über so ein Häufchen Hirn stolpern könnte.

- A.H.

adi.himmelstoss@kurier.at

Quelle: Kurier, 9. Dezember 2010.

ist daher für geübte ZeitungslernerInnen gedacht. Ihr zentrales Kennzeichen ist die satirisch-witzige Form der Formulierung. Ähnlich dem Kommentar handelt es sich um einen betont subjektiv gefärbten Text. Die Glosse spitzt die Argumentation bis zur Pointe am Ende zu. Im Sportteil der Tageszeitungen finden sich relativ oft gute Beispiele für Glossen, deren politischer Gehalt sich erst dem/der geübten, aufmerksamen LeserIn erschließt.

Informationen über Spitzensportler werden zumeist unter dem nationalen Aspekt transportiert. Besonders in den Massensportarten ist das

Bedürfnis nach einem „nationalen Helden“ groß. Bedauerlicherweise fehlt Österreichs Fußball ein geeigneter Spieler seit langem. Die Funktion nationaler Identifikationsfiguren zu erkennen und zu hinterfragen, ist ein wichtiger Aspekt der Politischen Bildung.

Schlagzeile

Die Funktion der Schlagzeile ist SchülerInnen meist bekannt, kaum jedoch die Mechanismen, mit denen hier gearbeitet wird. Zusammen mit dem Deutschunterricht lässt sich gerade durch die Analy-

Arbeitsaufgaben

- Analysiere die Glosse „Anreiz Arnautovic“:
 - a) Notiere die verwendeten rhetorischen Mittel.
 - b) An welche Zielgruppen richtet sich der Autor?
 - c) Liste die Eigenschaften (positive und negative), welche dem Fußballer Arnautovic attestiert werden, auf.
 - d) Warum wünschen sich Fußball-Fans eines Landes besonders gute Spieler aus dem eigenen Land – welche Funktionen soll er übernehmen?
 - e) Worin liegt die Pointe des Artikels und welche Schwäche weist sie auf?
- Informiere dich über ehemalige Fußball-Idole Österreichs und notiere ihre Stärken und Schwächen. Gib an, warum sie als Identifikationsfiguren geeignet waren und für wen.
- Erkläre die Funktion und beurteile die Überschrift für die vorliegende Glosse.
- Verfasse eine eigene Glosse zum Themenbereich: „Nationales Idol“

se von Schlagzeilen eine markante Verbesserung der Urteilskompetenz erzielen.

Schlagzeilen eignen sich außerdem gut als Einstieg in ein Thema/eine Unterrichtseinheit. Sie machen neugierig und motivieren SchülerInnen zur Informationsbeschaffung. Dabei besteht die Gefahr, dass das Vorwissen der SchülerInnen überschätzt wird und diese inhaltliche und/oder sprachliche Aspekte der Schlagzeile nicht verstehen. Besonders mit dem Stil der Zeitungen nicht vertraute SchülerInnen wenden sich sofort dem Text der Anreißerzeile zu und beachten die Schlagzeile kaum oder nur in Teilen. Es kann dadurch zu Fehlinterpretationen kommen. Bei der Verwendung des nachstehenden Beispiels wäre ein zweistufiges Vorgehen sinnvoll. Zunächst erhalten die SchülerInnen nur die Schlagzeile und die Anreißerzeile und erst in einem zweiten Schritt den ganzen Artikel.

EU-Präsidentschaft. Die Ungarn wollen die Benachteiligung der Roma im nächsten Halbjahr verstärkt diskutieren. Sie sitzen selbst auf einem sozialen Pulverfass. In einigen Regionen gibt es weder Polizei noch Schulen. VON CLAUDIA DANNHAUSER

Die Roma zogen ein und der Staat zog aus

Quelle: Die Presse, 7. Dezember 2010.

EU-Präsidentschaft. Die Ungarn wollen die Benachteiligung der Roma im nächsten Halbjahr verstärkt diskutieren. Sie sitzen selbst auf einem sozialen Pulverfass. In einigen Regionen gibt es weder Polizei noch Schulen. VON CLAUDIA DANHAUSER

Die Roma zogen ein und der Staat zog aus

[BUDAPEST] „So geht es einfach nicht weiter“, sagt Zoltán Balog. Er ist seit einem halben Jahr ungarischer Staatssekretär für den „sozialen Aufstieg“ und damit Hauptverantwortlicher für Roma-Fragen. Er sitzt auf einem sozialen Pulverfass, das sich bereits mehrfach entladen hat – unter anderem in einer brutalen Mordserie an Roma oder in paramilitärischen Aufmärschen der mittlerweile verbotenen rechtsextremen „Ungarischen Garde“.

Ungarn ist von der Integration der Roma weiter entfernt denn je und so gesehen dem französischen Staatspräsidenten Nicolas Sarkozy mehr als dankbar. Balog wundert sich zwar, dass sich die Zahl der Roma in der EU innerhalb von Jahren auf zwölf Millionen verdoppelt haben soll. Die Zwangsabschiebungen der Franzosen hätten aber gezeigt, dass die Roma-Frage nicht allein Sache der Ungarn, Slowaken, Rumänen oder Bulgaren ist. Deshalb macht Ungarn sie zu einem Hauptthema seiner EU-Ratspräsidentschaft, die im Jänner beginnt. Viele Staaten mit einer großen Minderheit können sich die EU-Förderungen in Zeiten der Krise (dank obligatorischer Kofinanzierung) schlicht nicht leisten oder setzen andere Prioritäten. Deshalb sind andere Lösungen gefragt.

80 Prozent sind arbeitslos

Das Bild, das Balog zeichnet, ist trist. 700.000 Roma leben in Ungarn – sieben Prozent der Bevölkerung. Im Durchschnitt sind 80 Prozent arbeitslos, bei den Frauen sogar 90 Prozent. In manchen Regionen hat niemand einen Job – und das in zweiter Generation. Zu Zeiten des Kommunismus mussten viele Roma in der Schwerindustrie arbeiten. Sie bekamen aber nur einfache Arbeiten und erreichten nie ein Bildungsniveau, das ihnen einen Aufstieg ermöglichte.

Mit der Wende waren sie die Ersten, die ihre Arbeit verloren. In zehn Jahren verschwanden 300.000 Jobs. Die restliche Bevölkerung verließ die benachteiligten Regionen, die Roma übernahmen ihre billigen Siedlungen. Im Nordosten Ungarns finden sich Städte mit 100 Prozent Roma-Anteil. Es gibt keine Schule



Roma-Kinder in Ungarn. Oft hatten weder ihre Eltern noch ihre Großeltern jemals einen Job.
[Foto: Fotostudio]

dort, keine Post, keine Polizeistation. „Die Roma zogen ein, der Staat zog aus“, bringt es Balog auf den Punkt. Was blieb, nennt der Staatssekretär, der evangelischer Pfarrer war, „Überlebenskriminalität“. Auch in Miskolc, mit 170.000 Einwohnern die drittgrößte Stadt Ungarns, regierten Armut und Gewalt. Und wer arbeite, bekomme im Höchstfall die Hälfte dessen, was er in Budapest verdienen würde.

Was will Balog dagegen tun? „Positive Diskriminierung und Armutsbekämpfung, wobei das für mich dasselbe ist.“ Um Bildungsprogramme für Roma zu entwickeln, ist allerdings eine Grundfrage zu lösen: Wer ist Roma und wer nicht? Minderheitenfeststellungen sind aber verpönt, entweder weil sie als diskriminierend angesehen werden oder weil die Bekennerrate gering ist. Oder weil sich plötzlich 100 Prozent als Roma sehen. So geschehen bei einem Jahrgang von Medizinstudenten, bei dem es spezielle Roma-Förderungen gab.

Schon beschlossen ist, dass künftig alle öffentlichen Jobs, auch in der Polizei, zu 30 Prozent mit Roma besetzt werden. Das ist der rechtsradikalen Opposition ein Dorn im Auge. Die Jobbik, die bei

der letzten Wahl 17 Prozent der Stimmen erhielt und nun die zweitstärkste Kraft im Parlament ist, hat ganz andere Ideen. Abgeordneter Zoltán Bálczo will arbeitslose Roma zu gemeinnütziger Arbeit zwingen und die Kinder unter der Woche in Internaten unterbringen, um sie aus ihren desolaten Familienverhältnissen zu holen. Außerdem dürfe die Familienbeihilfe nicht mehr Hauptquelle des Einkommens sein. Die Regierungspartei Fidesz zeigt sich aber genau da großzügig: Für ein Kind bekommen Ungarn monatlich 30.000 Forint, für drei Kinder sogar 110.000. Das Durchschnittseinkommen liegt bei 130.000 Forint.

Zwölfjährige Mütter in die Schule

Balog hält die Jobbik-Vorschläge für „totalen Unfug“ und will nicht einmal darüber diskutieren. Zwangsmaßnahmen würden gar nichts bringen. Die Eltern müssten mitmachen – und zwar wörtlich. Balog will die Kinder mit ihren Müttern und Großmüttern in die Schulen holen. Schließlich bekämen Roma-Mädchen nicht selten mit zwölf Jahren das erste Kind, mit 35 seien sie Großmütter. Lesen können sie oft noch immer nicht.

Arbeitsaufgaben

- Analysiere, welche rhetorische Figur in der Schlagzeile zu finden ist und welche Wirkung damit erzielt wird. Was unterstellt die Autorin?
- Gib an, welche Informationen die Anreißerzeile vermittelt und versuche die Verbindung zur Schlagzeile herzustellen.
- Nennst in einem Brainstorming-Verfahren eure Gedanken nach dem Lesen der Schlagzeile, bzw. der Anreißerzeile.
- Wandelt Schlagzeile und Anreißerzeile gezielt ab und erprobt in eurer Klasse die sich ergebenden Veränderungen der Eindrücke. Versucht zu erkennen, welche Änderung welche Effekte auslöst.
- Recherchiert die gegenwärtige Situation der Roma in ungarischen Dörfern. Verfasst in Gruppen aus dem Material einen Zeitungsartikel, der zur gegebenen Schlagzeile und Anreißerzeile passt.

Zur Beantwortung der nächsten beiden Fragen benötigen Sie den Zeitungsartikel. Sie finden diesen auch zum Download unter www.zis.at

- Diskutiert, ob der gegebene Zeitungsartikel hält, was die Anreißerzeile und die Schlagzeile versprechen.
- Zeige, welche sprachlichen Mittel die Autorin einsetzt, die den LeserInnen ein Bild von der Situation der Roma in Ungarn vermitteln.

Karikatur

Karikaturen sind in Zeitungen eine beliebte Gattung und sie haben einen besonderen Unterhaltungswert. Sie sind immer stark subjektiv und wertend, arbeiten mit den Mitteln der Verfremdung und Übertreibung. Häufig werden Metaphern benützt. Durch die Verbindung zweier Sachverhalte oder Darstellungen, welche ursprünglich nichts miteinander zu tun haben, entstehen neue Blickwinkel. Der Betrachter wird zum Nachdenken angeregt.

SchülerInnen können Karikaturen oft nicht verstehen, da es ihnen an Wissen über den dargestellten Inhalt mangelt. Im Unterricht sollten Karikaturen daher eher in Aus-



Quelle: *Oberösterreichische Nachrichten (OÖN)*, 4. November 2010.

Arbeitsaufgaben

- Was fällt dir spontan zur Karikatur ein? Schreibe deine Eindrücke auf und vergleiche sie mit deinem Nachbarn/deiner Nachbarin.
- Nenne das Thema der Karikatur und gib an, welche Personen und Figuren dargestellt sind.
- Beschreibe den Bildaufbau und die Gestaltungsmittel und überlege, welche Vorbilder der Zeichner bewusst benützt.
- Gib an, welche Funktion der Text in der Darstellung hat.
- Deute die in der Karikatur verwendeten Symbole.
- Nenne die verwendeten Attribute der Figuren und erkläre, welche Wertungen sie ausdrücken.
- An wen wendet sich die Zeichnung und welche Ziele könnte der Karikaturist damit verfolgen?
- Erläutere die Aussagen der Karikatur und nenne die Hintergründe (achte auf das Erscheinungsdatum!).
- Welche Aussagen der Karikatur liegen klar auf der Hand und welche können dem Autor noch unterstellt werden?
- Überzeugt dich die Karikatur? Warum? Warum nicht?
- Entwirf eine neue Bildunterschrift für die Karikatur.
- Verfasse eine Glosse zum in der Karikatur thematisierten Sachverhalt.

Weiterführend vgl. *Reeken 2004*

nahmefällen als Einstieg in ein Thema benützt werden. Besser geeignet sind sie am Ende der Behandlung eines Themas. Die Erfahrung, dass man versteht, was dargestellt wird, wirkt sehr motivierend. Gelerntes kann überprüft werden.

ZiS – Unterrichtsmaterialien für die Oberstufe

Sich Informationen zu beschaffen, sie zu sortieren und vor allem be-

werten zu können, ist Teil des kritischen und selbstständigen Handelns, um mit Medien umgehen zu lernen. Die unterschiedlichen Materialien von ZiS unterstützen dabei, journalistische Codes entschlüsseln zu lernen, und bieten SchülerInnen die Möglichkeit, die qualitativen Kriterien des Journalismus, wie Vielfalt, Aktualität, Relevanz, Glaubwürdigkeit, Unabhängigkeit und Zugänglichkeit kennen und unterscheiden zu lernen. Alle Unterrichtsbe-

finden sich mit Beispielseiten auf der Website www.zis.at.

Ausgangspunkt für die Konzeption des aktuellen Unterrichtsbehelfs „DemokraZiS“ war die Überzeugung, dass die heranwachsende Generation hohe Bereitschaft und auch die entsprechenden Fertigkeiten mitbringt, sich mit ihrer Gesellschaft auseinanderzusetzen. Die Frage stellte sich, welche Lernangebote zur Verfügung gestellt werden sollten, um Jugendliche für die Mitwirkung an einer partizipativen Demokratie zu interessieren?

DemokraZiS – Die Zeitung für ErstwählerInnen

Zeitung für SchülerInnen ab der 8. Schulstufe mit vielfältigen Arbeitsaufgaben und Rätseln. Einsetzbar in den Fächern Deutsch, Geschichte/ Politische Bildung, Ethik, Geografie und Wirtschaftskunde: Mit „DemokraZiS“ ist einerseits eine Zeitung für SchülerInnen und ErstwählerInnen entstanden, die das Thema „Demokratie und Wahlen“ mit Beiträgen aus historischer und gegenwärtiger Sicht beleuchtet, mit zahlreichen Links zum Weiterrecherchieren aufruft und mit praktischen Übungen motiviert, Demokratie in der Klasse zu erleben. Andererseits bietet der 24-seitige Unterrichtsbehelf PädagogInnen eine politik- und kommunikationswissenschaftliche Sicht auf das Thema, zeigt die historische Entwicklung Österreichs zur demokratischen Republik und lädt mit zahlreichen journalistischen Beiträgen und Arbeitsaufgaben zu einer intensiven Auseinandersetzung mit demokratischen Grundwerten. U. a. mit Beiträgen von: Dr. Alexandra Förderl-Schmid, Der Standard (Chefredakteurin), Michael Fleischhacker, Die Presse (Chefredakteur), Christoph Wikus, Kronen Zeitung (Sportchef), Prof. Dr. Anton Pelinka, Politikwissenschaftler, Mag. Judith Denkmayr, Socialmediaexpertin – Digital Affairs.



Arbeitsimpuls Beispiel/Auswahl:
KLASSENPARLAMENT

- Wählt ein Thema, das euch betrifft (z. B. Rauchverbot in der Schule).
- Haltet eine Parlamentssitzung ab.
- Verteilt davor folgende Rollen: Abgeordnete der Parteien, Nationalratspräsident/in, Schriftführer/in, Ordner/in.

TIPPS & LINKS

Informationen zum Besuch einer Plenarsitzung des Nationalrats:
www.parlament.gv.at
www.reininsparlament.at

der der Erwachsenen anerkennen. Daher ist es für Kinder und Jugendliche wichtig, die Möglichkeit zu haben, die qualitativen Kriterien des Journalismus wie Vielfalt, Aktualität, Relevanz, Glaubwürdigkeit, Unabhängigkeit und Zugänglichkeit kennen und unterscheiden zu lernen, um sich am politischen und gesellschaftlichen Diskurs aktiv beteiligen zu können.

LITERATUR

BMUKK, Verordnung Bildungsstandards Deutsch 8. Schulstufe vom 2.1.2009,
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17534/bgbl_ii_nr_1_2009_anlage.pdf.

M. BÖCK/S. BERGMÜLLER, Lesegewohnheiten der SchülerInnen und Leseförderung an den Schulen, in: C. Schreiner/U. Schwantner (Hg.), PISA 2006 Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz 2009, 359-369.

IFES – Institut für empirische Sozialforschung, Studie der ZIS-Zeitungsprojekte im Schuljahr 2009/2010. Wien 2010,
<http://www.zis.at/index.aspx?id=564>.

P. LINNAKYLÄ, „Does Reading Newspapers Support Learning?“ Finnish Newspaper Association. Helsinki 2006, www.sanomalehdet.fi/files/439/newspapers_learning.pdf.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), JIM-STUDIE 2009 – Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart 2009,
<http://mpfs-neu.de.server422-han.de-nserver.de/index.php?id=161>.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), JIM-STUDIE 2008 – Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart 2008,
<http://mpfs-neu.de.server422-han.de-nserver.de/index.php?id=117>.

D. v. REEKEN, Arbeit mit Karikaturen. Bielefeld 2004,
http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/von_reeken_karikaturen.htm.

Im Rahmen von DemokraZiS wird im Schuljahr 2010/2011 zu einem Wettbewerb aufgerufen:

Zukunftsmodell: Leseförderung durch Public Private Partnership

Um der, nicht zuletzt durch den PISA-Test wieder aufgezeigten Leseschwäche möglichst früh Maßnahmen entgegenzusetzen, sind gemeinsame Anstrengungen von Schule, Eltern und Initiativen – wie

z. B. ZiS-Zeitung in der Schule – einerseits und von Seiten der Politik andererseits nötig. Im Sinne der Entwicklung eines breiten österreichweiten Angebots zur Leseförderung sollten öffentliche und private Bildungsinstitutionen ihre fachlichen und finanziellen Ressourcen partnerschaftlich mobilisieren.

Jugendliche sollen sich als Zielgruppe ernst genommen fühlen und Zeitungen und Magazine als Teil ihrer eigenen Lebenswelt, nicht nur



Wettbewerb :

SPEAKERS CORNER

Ein Anliegen und eine Kiste genügen, um einen Speakers Corner in eurer Schule einzurichten. Recherchiert im Internet, nach welchen Regeln der Speakers Corner funktioniert und haltet ihn nach diesem Muster ab. Schickt uns Videos mit den besten Reden!

TIPPS & LINKS

www.augenauf.net
www.aktion-zivilcourage.de

EINSENDESCHLUSS: Schicke uns Dein Video oder reichte gemeinsam als Klasse bis Juni 2011 ein. Die drei besten Videos werden von einer Jury gewählt und mit tollen Preisen ausgezeichnet!

Mitmischen funktioniert!

Wer sagt, das Volk, die Bürgerinnen und Bürger, also wir alle bei der Herrschaft mitmachen wollen? Das bedeutet nämlich Verantwortung zu übernehmen, hinzuschauen statt sich wegzudrehen. Dazu braucht es Mut, im Kleinen wie im Großen. Dieser Mut wird Zivilcourage genannt und steht am Anfang jeder Demokratie. Von Wolfgang Machreich

WISSEN

Der Begriff Zivilcourage setzt sich aus zwei Worten zusammen: „zivil“ (bürgerlich-bürgerlich), nicht militärisch, „courage“ (Mut). Zivilcourage ist das Wort, das wir brauchen, um in der Demokratie nicht nur als Zuschauer, sondern als Teilnehmer zu sein. Zivilcourage ist das, was es ermöglicht, sich in der Demokratie zu engagieren und sich für soziale Werte nach humanen und demokratischen Prinzipien einzusetzen.

SPEAKERS' CORNER

Ein Anliegen und eine Kiste genügen, um einen Speakers' Corner in eurer Schule einzurichten. Recherchiert im Internet, nach welchen Regeln der Speakers' Corner funktioniert und haltet ihn nach diesem Muster ab. Schickt uns Videos mit den besten Reden! Infos zum Wettbewerb findet ihr unter: www.augenauf.net

ÖSTERREICHISCHE PARTEIENLANDSCHAFT

Bildungsreihe zur Parteinäherung in Österreich nach 1945 und die Entwicklung der einzelnen Parteien, welche Parteien existieren heute noch?

Walter Sauer (Hg.)

Vom Paradies zum Krisenkontinent Afrika, Österreich und Europa in der Neuzeit

Wien 2010, ISBN 3-7003-1762-3

Rassismus und Kolonialismus haben über weite Strecken hinweg das europäische/österreichische Bild von Afrika geprägt. Wie solche Images konstruiert wurden und in welcher Weise sie mit politischem Agieren gegenüber Afrika und gegenüber Afrikaner/innen in Beziehung standen, ist Thema des vorliegenden Bandes. Die historisch gewachsene Beschränktheit heute gängiger Vorstellungen soll einem offenen, realistischen und solidarischen Verhältnis zu Afrika weichen.



Walter Sauer: Einleitung

Händler, Siedler, Diplomaten

Europas politischer Umgang mit Afrika in der Neuzeit

Amadou Lamine Sarr: Sklaverei und Sklavenhandel aus afrikanischer Sicht | Birgit Englert: Zwischen Rhodes und Mandela. Imperialismus, Siedlerkolonialismus und Widerstand im Südlichen Afrika | Christopher Walsch: Frankreichs Westafrikapolitik im Zeitalter der Dekolonisation | Kunibert Raffer: Die EU und Afrika – eine wirtschaftliche Beziehungsgeschichte

Kunst, Film und Zirkus

Fallstudien zur Wahrnehmung Afrikas

Walter Sauer: Afrikaklischees in der österreichischen Kunst im Zeitalter des Imperialismus | Sabine Grabner: Vom exotischen Motiv zur Orientmode. Die Rezeption des Fremden in der österreichischen Malerei des 19. Jahrhunderts | Werner Michael Schwarz: „Aschantifieber“ in Wien. Dramaturgie und Politik eines großstädtischen (Medien-)Spektakels um 1900 | Vida Bakondy/Renée Winter: „Omaru – eine afrikanische Liebesgeschichte“ revisited. Historische Spuren in Österreich und Kamerun

Zwischen Bildungshunger und Asylantrag

Afrikaner/innen in Österreich heute

Clément Mutombo: Die afrikanische Identität in der österreichischen Gesellschaft | Herbert Langthaler: Österreichische Asylpolitik im EU-Kontext

Abonnenten der Zeitschrift „Historische Sozialkunde“ können diesen Band zum
Sonderpreis von € 16,- (inkl. Porto)
bestellen.

Schriftliche Bestellungen richten Sie bitte an:
Institut für Österreichkunde, Hanuschgasse 3/Stiege 1/Fach 5, 1010 Wien
E-Mail: ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

Historische Sozialkunde

Sondernummern / Special Issues

Sondernummern in englischer Sprache

Diese Hefte sind vor allem für den Einsatz im fächerübergreifenden Unterricht gedacht; bei der Erstellung wurde auf gute Strukturierung und Lesbarkeit sowie auf die Einbeziehung von Quellentexten und Bildquellen Wert gelegt.

1998: The Islamic World and Europe during the Age of Crusades

1999: The Balkans. Traditional Patterns of Life

2000: Transitional Russia from a Historical and Didactic Perspective

2001: Teaching the Holocaust and National Socialism. Approaches and Suggestions

2002: International Migration. Problems – Prospects – Policies

2003: Human Rights in a Global Context. Theoretical Reflections and Case Studies



alle sechs Hefte im Paket um € 10,- (zuzüglich Versandkosten)

Bestellungen

VGS – Verein für Geschichte und Sozialkunde, c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Dr. Karl Lueger-Ring 1, A-1010 Wien
Tel.: ++43/1/4277/41330, Fax ++43/1/4277-9413
e-mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at
homepage: <http://vgs.univie.ac.at>