

Historische Sozialkunde

Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

2/2012



Geschichtsdidaktik
aus subjektorientierter Perspektive

VGS

Verein für Geschichte und Sozialkunde
42. Jg./Nr. 2 April–Juni 2012

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, Universitätsring 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, Universitätsring 1, A-1010 Wien

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

Aboverwaltung: +43-1-4277/41330 (Rainer 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 abgelden.

Titelbild:

© Ch. Kühberger 2012/ Ausschnitt Memorial in Pearl Harbor

Heftredaktion: Christoph Kühberger/Thomas Hellmuth

Layout/Satz: Rainer Oppel

AutorInnen:

Heinrich Ammerer, MMag. Dr., Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg

Thomas Hellmuth, Dr., Ass.-Prof. für Didaktik der Geschichte und politischen Bildung, Fachbereich Geschichte, Universität Salzburg.

Hanna Jurjevec, B.A., Studienassistentin am Fachbereich Geschichte, Universität Salzburg.

Sabine Hofmann, Mag., Dozentin für Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Wien

Katharina Kalcsics, Dr., Dozentin für den Bereich Sachunterricht an der PH Bern

Christoph Kühberger, Priv. Doz. Dr., Privatdozent für Neuere und Neueste Geschichte und ihre Didaktik am Institut für Geschichte/ Universität Hildesheim, derzeit Vizerektor für Sozial- und Gesellschaftswissenschaften / Pädagogische Hochschule Salzburg und Leiter der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung

Jörg van Norden, PD Dr., Privatdozent für Didaktik der Geschichte, Fakultät für Geschichte, Philosophie und Theologie, Universität Bielefeld.

Die wissenschaftliche Redaktion der „Historischen Sozialkunde“ wird auch im Jahr 2012 durch eine Förderung der Magistratsabteilung 7, Gruppe Wissenschaft, unterstützt.

Stadt  Wien 

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

Inhaltsverzeichnis

- Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger*
2 Editorial
- Heinrich Ammerer*
3 Geschichtsbewusstsein als grundlegende Kategorie der Geschichtsdidaktik
Geschichtsbewusstsein und historische Sinnbildung: Begrifflichkeiten – „Geschichtsbewusstsein“ in der fachdidaktischen Diskussion – Empirische Forschung – Fazit und Ausblick
- Jörg van Norden*
9 Der narrative Konstruktivismus als Paradigmenwechsel
Der positive Objektivismus – Der Konstruktivismus – Verbindlichkeit durch Triftigkeit
- Thomas Hellmuth/Hanna Jurjevec*
15 Instruktion und Konstruktion
Überlegungen zu einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik
Was bedeutet konstruktivistische Geschichtsdidaktik? – Objekt- und Subjektebene – Instruktion und Konstruktion – Lernverfahren und Methoden – Freies Lernen – ein Mythos? – Schlussbemerkung
- Katharina Kalcsics*
20 Subjektive Konzepte und ihre Rolle im Unterricht
Was SchülerInnen vor dem Unterricht denken – Grundlagen: Lernen, um kompetent zu werden – Unterricht auf Basis der subjektiven Konzepte planen: didaktische Rekonstruktion – Präkonzepte erheben – Strategien im Unterricht – Vollständige Lernprozesse – Postkonzepte
- Sabine Hofmann*
28 Kind und Zeit – Überlegungen zur Entwicklung des Zeitkonzepts
Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie – Schulbuchanalyse – Methodische Hinweise für den Unterricht
- Fachdidaktik**
- Christoph Kühberger*
31 Geschichte schreiben – Ansätze einer subjektorientierten
Geschichtsdidaktik
Rahmung – SchülerInnen erzählen Geschichte – Historische Darstellungen als unbekannte Textsorte – Umsetzungsbeispiele für den Geschichtsunterricht – Ergebnisse von SchülerInnen und geschichtsdidaktische Fragen

Editorial

Thomas Hellmuth Christoph Kühberger

Das vorliegende Heft eröffnet erneut eine geschichtsdidaktische Diskussion, in der es um die verstärkte Berücksichtigung der Lernenden als primäre Subjekte in fachspezifischen Aneignungsprozessen geht. Die theoretischen und empirischen Forschungsstränge der Geschichtsdidaktik besitzen in diesem Bereich durchaus Traditionen, an welche die neuen Fragestellungen anschließen, die u.a. im Umfeld der domänenspezifischen Kompetenzorientierung generiert wurden. Dazu gehören insbesondere die konstruktivistische Geschichtsdidaktik, Individualisierung und Differenzierung sowie die Neue Kulturgeschichte.

Für die Unterrichtspraxis des historischen Lernens stellt sich nämlich die drängende Frage nach den Optionen der Beförderung einer fachlichen Lernkultur, die es Lernenden ermöglicht, an ihre bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen und konzeptionellen Netzwerke anzuschließen, um damit die Subjekte des Lernens in den Mittelpunkt von Lehr-Lern-Prozessen zu stellen.

Dazu sind neben der Einbettung des Diskurses in die Theoriedebatte der Geschichtsdidaktik, wie sie Heinrich Ammerer rund um die Erforschung des Geschichtsbewusstseins vornimmt, vor allem auch allgemeine Rahmenbedingungen eines modernen historischen Lernens zu klären, wie dies Jörg van Norden versucht. Dabei bettet er die Geschichtsdidaktik in das wissenstheoretische Modell des Konstruktivismus ein. Er relativiert den Wahrheitsanspruch der Geschichte, indem er den „positiven Objektivismus“ einer kritischen Analyse unterzieht und ihm den Konstruktivismus entgegenhält. Dieser berücksichtigt das Subjekt und misst der individuellen Sinnstiftung, zu der Geschichte beiträgt, einen hohen Stellenwert bei. Menschen nehmen ihre Umwelt so wahr, wie es ihre kognitiven Schemata zulassen, die sie in Sozialisationsprozessen erworben haben.

Dem Vorwurf der Unverbindlichkeit und Beliebigkeit von Geschichte, dem der Konstruktivismus ausgesetzt ist, versucht van Norden mit dem Konzept der narrativen, empirischen und konsensualen Triftigkeit zu begegnen. Die Geschichtserzählung muss widerspruchsfrei sein sowie in einer „Verständigungsgemeinschaft“ Zustimmung finden. Zu dieser Verständigungsgemeinschaft zählen auch die Schüler und Schülerinnen, die ihre eigenen Konstruktionen in den Diskurs einbringen dürfen und sollen.

Die anderen Beiträge dringen bereits in speziellere Ebenen des historischen Lernens vor. So versuchen Thomas Hellmuth und Hanna Jurjevec, die Vorbehalte gegenüber dem Ansatz des Konstruktivismus zu entkräften. Dabei knüpfen sie an den Beitrag von van Norden an und verknüpfen Instruktion und Konstruktion miteinander. Sie beschreiben eine neue Lehr- und Lernkultur, die unter anderem von der Verbindung von Objekt- und Subjektebene, damit im Zusammenhang von einem handlungsorientierten Unterricht geprägt ist. Auf der Objektebene werden Informationen und methodische Werkzeuge angeboten, auf der Subjektebene können Erfahrungen gesammelt und eigene, freilich auf Triftigkeit beruhende historische Narrationen geschaffen werden. Zugleich müssen die Lernenden dazu befähigt werden, diese individuellen Narrationen immer auch einem Reflexionsprozess zu unterziehen.

Katharina Kalcsics betrachtet Lernen als Weiterentwicklung von subjektiven Konzepten. Lernende verfügen über individuelle Geschichtsbilder, an die im Unterricht angeknüpft werden sollte. Auf diese Weise lassen sich die historischen Kompetenzmodelle für den Unterricht methodisch umsetzen. Sie schlägt Methoden vor, mit denen subjektive Konzepte eruiert und durch Erkenntnisse aus der Fachwissenschaft erweitert werden können. Zudem berücksichtigt sie die Erhebung von Postkonzepten, d.h. eine Evaluierung des konzeptuellen Lernens.

Sabine Hofmann fokussiert am Beispiel des Zeitverständnisses den Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I anhand erster Erkenntnisse einer empirischen Studie. Christoph Kühberger stellt einen Reflexionsrahmen für die Aus-/ Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen vor, in dem das „Schreiben von Geschichte“ durch die Lernenden in den Mittelpunkt gestellt wird.

Geschichtsbewusstsein als grundlegende Kategorie der Geschichtsdidaktik

Auch wer mit Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik nicht viel am Hut hat, stolpert wohl früher oder später einmal über den Begriff „Geschichtsbewusstsein“. Politik und Medien bemühen den bedeutungsschweren Terminus gerne, wenn Personen oder Gruppen durch unliebsame politische Handlungen und Aussprüche auffallen, die nur mit einer unzureichenden historischen Bildung erklärt werden können, sodass den MissetäterInnen rasch ein „fehlendes“ oder „mangelhaftes“ Geschichtsbewusstsein attestiert wird. Einem „richtigen“ (z.B. demokratischen, emanzipatorischen, europäischen...) „Geschichtsbewusstsein“ wird dabei implizit ein „falsches“ (z.B. kommunistisches, neonazistisches, ...) gegenübergestellt und vom Geschichts- und Politikunterricht vermehrte Anstrengungen eingefordert, die jungen Menschen bei der Ausbildung eines je gewünschten „Geschichtsbewusstseins“ anzuleiten. Da Politik immer auch über die Erfahrungen der Vergangenheit legitimiert wird, ist diese Verquickung von historischer Bildung und politischer Einstellung nachvollziehbar, wenngleich nicht unproblematisch, da sie zwangsläufig normativ angelegt ist. „Lernen Sie Geschichte, Herr Reporter“ (Die Presse 2007) – die berühmten Worte Bruno Kreiskys aus 1981 verdeutlichen diesen Anspruch politischer DiskursträgerInnen, im Besitz einer historischen Deutungshoheit zu sein und definieren zu können, wie ein korrekt ausgestaltetes „Geschichtsbewusstsein“ aussehen müsste.

Freilich sind die Zeiten, in denen sich die Geschichtsdidaktik zur Vermittlung von festgezurrtten Geschichtsbildern und historischen Werturteilen vor den Karren spannen ließ, heute passé. Seit im Beutelsbacher Konsens 1976 die Mündigkeit der SchülerInnen zum obersten Ziel (geschichts- und) politikdidaktischer Bemühungen erklärt wurde, schwindet die Bedeutung der Normative und das Geschichtsbewusstsein rückt als eigener Forschungsgegenstand in den Fokus des Interesses. Geschichtsbewusstsein als geschichtsdidaktische Kategorie beschreibt die psychische Struktur und die je variable Erscheinungsform des historischen Denkens im Individuum. Wenn man unter „Bewusstsein“ allgemein die Existenz und die Selbstwahrnehmung geistiger Prozesse versteht, dann ist das Geschichtsbewusstsein jener Teil dieses menschlichen Bewusstseins, der die Deutung der Vergangenheit mit der Wahrnehmung und Interpretation der Gegenwart sowie mit den Erwartungen an die Zukunft verbindet. Die Geschichtsbewusstseinsforschung versucht demnach zu verstehen, nach welchen Gesetzmäßigkeiten Menschen Vergangenheit deuten, welche mentalen Modelle sie hierfür konstruieren und wie sie historische Entwicklungen für die Erklärung gegenwärtiger Phänomene und die Prognose künftiger Entwicklungen heranziehen, wie sie also historische Sinnbildung betreiben – und wie dieser Prozess durch äußere Einflüsse (z.B. auch durch den Geschichtsunterricht) beeinflusst wird.

Geschichtsbewusstsein und historische Sinnbildung: Begrifflichkeiten

Sobald sich Menschen mit Geschichte und Vergangenheit beschäftigen (beispielsweise beim Betrachten eines Geschichtsfilmes oder beim Lesen eines historischen Romans), entstehen durch das Zusammenspiel von Erzählung und Phantasie ganz automatisch Vorstellungen über die Vergangenheit. Diese Vorstellungen (bzw. mentalen Modelle) – etwa vom Leben auf mittelalterlichen Burgen oder von den Apachen im Wilden Westen – werden häufig als Geschichtsbilder bezeichnet. Das Geschichtsbild ist die Repräsentation der Vergangenheit im Kopf und damit die Basis für die Auseinandersetzung und für das individuelle Interesse an Geschichte. Abhängig vom Grad der individuellen Phantasie kann es blass oder bunt, langweilig oder lebhaft ausfallen. Selbst naive und wenig reflektierte Geschichtsbilder erfüllen eine wichtige Funktion: Das Denken in mentalen Modellen ist für das Subjekt notwendig, weil es sich so jenen Teil der Welt erschließen kann, den es nicht aus eigenem Erleben und aus eigener Anschauung, sondern nur mittelbar durch Erzählungen und aus Bruchstücken erfahren kann – in räumlicher Hinsicht etwa fremde Kulturen und ferne Länder, in zeitlicher Hinsicht Vergangenheit und Zukunft. Mithilfe seines Geschichtsbildes verarbeitet das Subjekt sein zunehmendes Wissen über die Vergangenheit und macht es sich anschaulich und verfügbar.

Wenn Menschen über die bloße Imagination von Vergangenheit hinausgehen und Geschichte auch auf ihr Leben und auf ihre Gegenwart beziehen, kann von Geschichtsbewusstsein gesprochen werden. Geschichtsbewusstsein beginnt dort, wo Zusammenhänge (z.B. Entwicklungen, Kausalitäten, Kontinuitäten, Brüche...) erkannt werden zwischen (der Erinnerung an die) Vergangenheit, (der Deutung von)

Gegenwart und (der Erwartung an die) Zukunft und entfaltet sich dort, wo sich das Subjekt selbst in Bezug zu diesen drei Ebenen setzen kann. Dadurch ist die Grundlage für historische Sinnbildung geschaffen: Die Beschäftigung mit der Geschichte ermöglicht dem Subjekt ein besseres Verstehen der Gegenwart, wirkt auf die individuelle Identität und erweitert die eigenen Handlungsoptionen am historischen Vorbild – man „lernt aus der Geschichte“.

Geschichtsbewusstsein setzt die Fähigkeit zu historischem Denken voraus, ist also vom mentalen Entwicklungsfortschritt abhängig. Es existieren verschiedene Modelle zum historischen Denken (etwa Bergmann 2001; Rösen 1997), stellvertretend wird hier auf den Ansatz des Kanadiers Peter Seixas (Seixas 1998) eingegangen. Seixas beschreibt sieben Kernprobleme, mit denen sich historisch Denkende beschäftigen:

- Die historische Epistemologie (welches Verhältnis habe ich / haben andere zur Vergangenheit?),
- die historische Bedeutsamkeit (was interessiert mich und andere an der Vergangenheit und warum gerade dieses?),
- Kontinuität/Wandel (was bleibt lange bestehen, was verändert sich?),
- Fortschritt und Verfall (welche Entwicklungen sind positiv, welche negativ?),
- das moralische Urteil (wie ist das Handeln früherer Menschen zu bewerten?)
- die historische Handlungsfähigkeit (wer ist für historischen Wandel verantwortlich?) und
- Empathie (welche Motive und Gründe hatten frühere Menschen für ihr Handeln?).

Das Geschichtsbewusstsein bildet den Rahmen, innerhalb dessen sich historisches Denken vollzieht.

Weil das historische Denken immer auch soziales Denken ist, müssen Geschichtsbewusstseins-Modelle neben geschichtlichen Bewusstseinsbereichen auch gesellschaftliche umfassen. Hans-

Jürgen Pandels Versuch, verschiedene Bereiche (Dimensionen) des Geschichtsbewusstseins voneinander abzugrenzen und zu beschreiben (Pandel 1987), hat sich in diesem Zusammenhang besonders etabliert. Demnach lassen sich zumindest sieben Dimensionen unterscheiden: Drei im engeren Sinne geschichtliche, welche die Grundlage für das Verstehen und Erzählen von Geschichte bilden, und (zumindest) vier gesellschaftliche, welche auf den ersteren aufbauen. Innerhalb dieser Dimensionen werden historische Ereignisse, Personen, Prozesse, Handlungen etc. kategorial zugeordnet, z.B. nach den Kategorien „arm“ vs. „reich“. Im Zuge der Entwicklung des Geschichtsbewusstseins fällt auch die kategoriale Zuordnung zunehmend differenzierter aus:

Geschichtliche Dimensionen:

- Temporalbewusstsein (Kategorien: gestern – heute – morgen): u.a. die Fähigkeit, die Zeitebenen und die zwischen ihnen bestehenden Zusammenhänge wahrzunehmen,
- Realitätsbewusstsein (Kategorien: real – fiktiv): u.a. die Fähigkeit, zwischen Fakten und Fiktionen unterscheiden zu können,
- Historizitätsbewusstsein (Kategorien: statisch – veränderlich): u.a. die Fähigkeit, Prozesse (Veränderungen) und das Überdauernde in Strukturen wahrzunehmen und zuzuordnen.

Gesellschaftliche Dimensionen:

- Identitätsbewusstsein (Kategorien: ich/wir – ihr/sie): u.a. die Fähigkeit, die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen zu reflektieren,
- Politisches Bewusstsein (Kategorien: oben – unten): u.a. die Fähigkeit, Machtstrukturen zu erkennen und zu beurteilen,
- Ökonomisches Bewusstsein (Kategorien: arm – reich): u.a. die Fähigkeit, die sozial-ökonomische Realität (z.B. Ungleichheit) zu erkennen und zu hinterfragen,

- Moralisches Bewusstsein (Kategorien: richtig – falsch): u.a. die Fähigkeit, moralische Normen der Gegenwart nicht auf historische Handlungs- und Denkweisen anzuwenden.

Über Geschichtsbewusstsein verfügen nun aber nicht nur Individuen, sondern auch soziale Gruppen, sodass sich die Geschichtsdidaktik auch für das kollektive Geschichtsbewusstsein interessiert. Jede Gesellschaft und viele identitätsstiftende Gemeinschaften (wie z.B. Parteien, Vereine oder Subkulturen) verfügen über gemeinsame Muster historischer Sinnbildung, die sich aus dem Geschichtsbewusstsein ihrer Mitglieder speisen. Das kollektive Geschichtsbewusstsein einer Gesellschaft manifestiert sich wiederum in einer Geschichtskultur, also in der sichtbaren Art und Weise, wie die Vergangenheit mehrheitlich gedeutet und auf die Gegenwart bezogen wird. Geschichtskultur ist die „praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft“ (Rösen 1994:5), und die geschichtskulturellen Produkte (z.B. Spielfilme, Bücher, Museen) geben uns Aufschluss über die historische Identität von Gruppen und ganzen Nationen. Wenn innerhalb einer Geschichtskultur Teile der Vergangenheit als besonders erinnerungswürdig angesehen werden und gezielt, aktiv und öffentlich memoriert werden (z.B. durch Museen, Rituale, Gedenktafeln, Straßennamen, Veranstaltungen etc.), spricht man zudem von einer Erinnerungskultur.

„Geschichtsbewusstsein“ in der fachdidaktischen Diskussion

Das Themenfeld „Geschichtsbewusstsein“ lässt sich auf drei Pfaden erschließen: Theoretisch, empirisch und normativ. Die Theorie entwirft Modelle zur Struktur des Geschichtsbewusstseins, die Empirie untersucht die Inhalte des Geschichtsbewusstseins und die verschiedenen Faktoren, die für seine

Form und Entwicklung eine Rolle spielen. Die Normative schließlich entwirft Idealtypen von Geschichtsbewusstsein und formuliert Forderungen an den Geschichtsunterricht, wie diese Idealtypen erreicht werden können.

Die Anfänge der theoretischen Auseinandersetzung liegen in den frühen 1970er-Jahren, als Theodor Schieder den Begriff des „geschichtlichen Bewusstseins“ einführte, jedoch machten erst die Arbeiten Karl-Ernst Jeismanns zu Beginn der 1980er-Jahre (vgl. etwa Jeismann 1980) den neuen Ansatz populär. Jeismann definierte Geschichtsbewusstsein richtungsweisend als „Bezeichnung des Verhältnisses, das zwischen erkennendem Subjekt und zu erkennendem Gegenstand, also zwischen Mensch und Geschichte besteht oder gestiftet werden soll“, wobei er jedoch gleich klarstellte, dass damit keine normative Absicht verbunden sein soll: „Dieses Verhältnis ist nicht curricular als ein oberstes Lernziel zu begreifen, sondern disziplinär als Erkenntnisgegenstand der Geschichtsdidaktik.“ Die Geschichtsdidaktik müsse es sich daher zur Aufgabe machen, so Jeismann, „nach den Formen und Inhalten, Entstehungsweisen, Entstehungsbedingungen, Veränderungen und Funktionen – also nach der Systematik des Geschichtsbewusstseins [zu] fragen“ (Jeismann 1988). Die neue Forschungsaufgabe wurde im deutschsprachigen Raum mit einigem Enthusiasmus aufgegriffen. Joachim Rohlfes definierte die Geschichtsdidaktik schon 1986 unmissverständlich als diejenige Disziplin, „die es mit dem Geschichtsbewusstsein zu tun hat“ (Rohlfes 1986). In den folgenden beiden Jahrzehnten wurde das Konzept „Geschichtsbewusstsein“ in theoretischer und morphologischer Hinsicht auf geschichtspsychologischer Basis ausdifferenziert (vgl. etwa Beetz/Klose 1991; Dittrich 1993; Klose 1994; Straub 1998; Schaub 1999; Kölbl 2004). Bei den Entwicklungsmodellen wurden

die Modelle der älteren Geschichtsdidaktik (vgl. Roth 1955; Küppers 1961; Marienfeld 1966) durch neue Ansätze ersetzt, die nun stärker empirisch rückgekoppelt sind (etwa Borries 1988 bzw. Borries/Körper 2005; Noack 1994; Klose 2004). Mittlerweile ist die theoretische Debatte rund um das Themenfeld „Geschichtsbewusstsein“ schon so weit fortgeschritten, dass es bereits ideengeschichtliche Aufarbeitungen dazu gibt (vgl. Heuer 2011).

Die theoretische Diskussion brachte auch ein Umdenken im normativen Bereich mit sich. Der Anspruch des Geschichtsunterrichts, in erster Linie ein möglichst tiefgehendes Geschichtswissen zu vermitteln, wurde endgültig zugunsten eines stärker reflexiv gestalteten Unterrichts aufgegeben. Aus den theoretischen Modellen wurden im letzten Jahrzehnt Kompetenzmodelle gebildet, welche den Unterricht stärker auf die Förderung von Fähigkeiten im (kritischen) Umgang mit Vergangenheit und Geschichte fokussieren sollten. Damit verbunden ist auch eine qualitative Beeinflussung des Geschichtsbewusstseins der SchülerInnen in Richtung Wissenschaftspropädeutik. Für Österreich ist dabei curricular insbesondere das FUER-Modell relevant, welches sich schon im Titel die „Förderung und Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins“ zum Ziel setzt.

Empirische Forschung

Weil theoretische Annahmen und normative Empfehlungen nur so gut sind, wie sie durch die Erfahrung bestätigt werden können, kam der praktischen Erforschung von Geschichtsbewusstsein von Anfang an eine Schlüsselrolle zu. Dafür musste zunächst ein geeignetes Instrumentarium entwickelt und erprobt werden, um die methodische Abhängigkeit der Geschichtsdidaktik von den empirisch forschenden Nachbardisziplinen (u.a. Psychologie, Pädagogik, Soziologie) zu verringern.

Die ersten Versuche empirischer Datengewinnung sind im deutschsprachigen Raum Ende der 1970er-Jahre zu finden, intensiv hat sich aber erst Bodo von Borries der empirischen Erforschung von Geschichtsbewusstsein gewidmet. Borries drängte als einer der ersten auf die Durchführung großangelegter Studien „Definiert man Geschichtsdidaktik als «Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein»[...], dann folgt zwingend die Forderung nach deren empirischer Erkundung und theoretischer Erklärung“ (Borries 1988). 1988 legte er eine erste Auswertung verschiedener empirischer Daten – Autobiographien, Intensivinterviews, Gruppenbefragungen, Unterrichtsprotokolle etc. – vor. In den 1990er-Jahren führte er mehrere qualitative und quantitative Befragungsstudien durch, von denen einige aufgrund der großen TeilnehmerInnenzahl Repräsentativität beanspruchen durften. Vorläufiger Höhepunkt der quantitativen Forschung war die Studie „Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness“, an der sich 31.000 SchülerInnen und 1250 LehrerInnen in 26 Ländern beteiligten (Angvik/Borries 1997).

Da der quantitative Zugang sehr aufwändig ist, haben die AutorInnen der seither unternommen Studien mehrheitlich eine qualitative Methodik gewählt. Der qualitative Zugang, bei dem sich die ForscherInnen einer vergleichsweise kleineren ProbandInnenzahl intensiver widmen, bringt zwar eine geringere Repräsentativität mit sich, erlaubt aber eine tiefere Durchdringung der Haltungen und Denkweisen der ProbandInnen. Während sich die Methodenwahl bei quantitativen Erhebungen auf geschlossene Fragebögen einengt, steht bei qualitativen Studien eine Vielzahl von erprobten Methoden zur Verfügung, etwa Intensivinterviews (z.B. Noack 1994), Gruppendiskussionen (z.B. Kölbl 2001), offene Fragebögen (z.B. Remus 1994), Autobiographien,

Gruppeninterviews (z.B. Liakova/Halm 2005), die Auswertung von Internetforen (z.B. Baricelli 2005), Familiengespräche (z.B. Lenz/Welzer 2005) oder Unterrichtsprotokolle (z.B. Borries 1988).

Hinsichtlich der empirischen Bezugspunkte kann zwischen punktuellen und komparativen Erhebungen unterschieden werden. Punktueller Untersuchungen versuchen, das Geschichtsbewusstsein einer spezifischen Gruppe oder einer Alterskohorte anhand von thematischen Ausgangsfragestellungen zu erfassen – z.B. jenes von MigrantInnen (z.B. Georgi 2003; Liakova/Halm 2005; Hintermann 2007), Auswanderern (z.B. Remus 1994), AbiturientInnen (z.B. Fuchs 1990) und natürlich SchülerInnen aller Altersgruppen. Komparative Erhebungen befragen mindestens zwei unterschiedliche Untersuchungsgruppen (z.B. verschiedene Altersstufen, Nationen, Milieus, Bildungsvoraussetzungen etc.) und versuchen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Geschichtsbewusstsein herauszuarbeiten und zu erklären. Auf diesem Weg können die verschiedenen Aspekte bzw. Variablen, die bei der Ausformung von Geschichtsbewusstsein eine Rolle spielen (vgl. Sauer 2001), identifiziert und bewertet werden.

Interkulturelle Vergleichsstudien scheinen besonders geeignet, Genese, Entwicklungslogik und Morphologie des historischen Sinnbildungsprozesses zu erhellen: „Die abweichenden Ausprägungen von Geschichtsbewusstsein in verschiedenen Nationalstaaten (bzw. in ethnischen Subkulturen) erlauben Rückschlüsse auf die Genesemechanismen, die Entwicklungslogik, die Reifungs- und Sozialisationsabhängigkeit, den Unterhaltungs- und Zerstreungswert, die politische Instrumentalisierung, die Identitätsrelevanz, die Orientierungsfunktion, die nationale Geschichtskultur und viele andere Gesichtspunkte. Methodisch ist also ein Ersatz großer Feldexperimente durch internationale

Vergleichsvorhaben (cross-cultural studies) zwingend [...]“ (Borries, 1994). Vor dem Hintergrund unterschiedlicher nationsspezifischer Geschichtskulturen und -deutungen, Sozialisierungsprozesse und Bildungssysteme können Unterschiede in einzelnen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins auf kulturelle Variablen bezogen werden und anhand von Gemeinsamkeiten geschichtspsychologische Rückschlüsse auf universelle Reifungsprozesse gezogen werden. Hinzu kommt der Umstand, dass sich durch kulturelle Globalisierungserscheinungen ein wachsender Teil der Menschheit mit der Herausforderung konfrontiert sieht, sich mit unterschiedlichen (und teilweise widersprüchlichen) historischen Narrativen auseinandersetzen zu müssen und dabei zusehends auch eine Art „interkulturelles Geschichtsbewusstsein“ zu entwickeln (vgl. Kölbl/Straub 2005). Der individuelle Umgang mit Veränderung wird künftig noch stärker zu „Kombinations- oder Mischformen von Weltverständnis“ (Körber 2005) führen und damit zu einer veränderten Morphologie des Geschichtsbewusstseins. Die bisher durchgeführten interkulturellen Vergleichsstudien leiden freilich darunter, dass sie sich fast ausschließlich auf den subnationalen Vergleich und auf den europäischen Ländervergleich beschränkten.

Fazit und Ausblick

In theoretischer und normativer Hinsicht darf das Konzept „Geschichtsbewusstsein“ heute als gut erschlossen gelten – in empirischer Hinsicht sind die Forschungslücken hingegen immer noch erheblich. Der Aufwand, der mit empirischer Geschichtsbewusstseinsforschung verbunden ist, mag ein Grund für den bislang eher bescheidenen Forschungsstand sein (Revisionen bei Hasberg 2001; Straub/Kölbl 2001; Beilner 2003; Kölbl 2004; Günther-Arndt/Sauer 2006; Gautschi 2007; Hasberg 2007; Borries 2011). In Ös-

terreich, wo die Geschichtsdidaktik in der Forschungslandschaft im Vergleich zum deutschsprachigen Ausland ohnehin schwächer vertreten ist, ist empirische Grundlagenforschung zum Geschichtsbewusstsein gegenwärtig kaum vorhanden. Im Hinblick darauf, dass sich auch in Österreich die Curricula für den Geschichtsunterricht an den im Unterricht zu erwerbenden historischen Kompetenzen orientieren und hierfür seitens der Geschichtsdidaktik diagnostische Werkzeuge und Arbeitsmaterialien entwickelt werden müssen, die auf die regionalen Besonderheiten abgestimmt sind, erscheinen empirische Erkundungen nun besonders drängend. Zur Orientierung könnte hier die Schweiz dienen, wo in den letzten Jahren durch die Ansätze Peter Gautschis und Béatrice Zieglers und die seit 2007 in Basel abgehaltene vernetzende Tagung „geschichtsdidaktik empirisch“ (vgl. Hodel/Ziegler 2009/2011) Fundamente für die empirische Geschichtsbewusstseinsforschung gelegt wurden.

LITERATUR

- M. ANGVIK/B. VON BORRIES (Hg.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg 1997.
- P. BEETZ/D. KLOSE, *Untersuchungen zu Lernvoraussetzungen im Geschichtsunterricht*, in: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Potsdam*. Potsdam 1991.
- H. BEILNER, *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54. Seelze 2003.
- K. BERGMANN, „Papa, erklär‘ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“ – Frühes Historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I, in: K. BERGMANN/R. ROHRBACH (Hg.), *Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2001.
- B. VON BORRIES, *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*. Stuttgart 1988.
- B. VON BORRIES et al., *Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990. Ein empirischer Vergleich*. Pfaffenweiler 1992.
- B. VON BORRIES et al., *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim/München 1995.
- B. VON BORRIES, *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Opladen 1999.
- B. VON BORRIES, *Beobachtungen zum Stand der empirischen Geschichtsdidaktik*, in: B. ZIEGLER, *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“*. Bern 2011.
- DIE PRESSE (Tageszeitung), „Lernen Sie Geschichte, Herr Reporter!“. Wien 6.4.2007.
- C. DITTRICH, *Ein kognitionspsychologischer Ansatz zur Analyse von Mikroprozessen historischen Lernens*, in: D. KLOSE/U. UFFELMANN (Hg.), *Vergangenheit – Geschichte – Psyche*. Idstein 1993.
- P. GAUTSCHI, *Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit*, in: P. GAUTSCHI et al. (Hg.), *Geschichtsunterricht heute – eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern 2007.
- H. GÜNTHER-ARNDT/M. SAUER, *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Berlin 2006.
- W. HASBERG, *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Unterricht*. Neuried 2001.
- W. HASBERG, *Im Schatten von Theorie und Pragmatik – Methodologische Aspekte empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts. 2007
- A. HEUER, *Geschichtsbewusstsein. Entstehung und Auflösung zentraler Annahmen westlichen Denkens*. Schwalbach/Ts. 2011.
- CH. HINTERMANN, *Dissonante Geschichtsbilder. Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien*. Projektendbericht. Wien 2007.
- K.-E. JEISMANN, „Geschichtsbewußtsein“. Überlegungen zur zentralen Kategorie des neuen Ansatzes, in: H. SÜSSMUTH (Hg.), *Geschichts-didaktische Positionen*. Paderborn 1980.
- K.-E. JEISMANN, *Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik*, in: G. SCHNEIDER (Hg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*. Pfaffenweiler 1988.
- D. KLOSE, *Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Lernens bei elf- bis zwölfjährigen Kindern*, in: B. VON BORRIES/H.-J. PANDEL (Hg.), *Zur Genese historischer Denkformen*. Pfaffenweiler 1994.
- D. KLOSE, *Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte*. Hamburg 2004.
- C. KÖLBL, *Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*. Bielefeld 2004.
- C. KÖLBL /J. STRAUB, *Geschichtsbewusstsein im Kulturvergleich, interkulturelles Geschichtsbewusstsein. Zur Einführung*, in: C. KÖLBL/J. STRAUB (Hg.), *Handlung Kultur Interpretation*, Heft 2/2005. Hannover 2005.
- A. KÖRBER, *Geschichtsbewusstsein interkulturell – oder: Plädoyer für einen interkulturell inkludierenden Begriffsgebrauch*, in: C. KÖLBL/J. STRAUB (Hg.), *Handlung Kultur Interpretation*, Heft 2/2005. Hannover 2005.
- W. KÜPPERS, *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts*. Bern 1961.
- B. MÜTTER et al. (Hg.), *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*. Weinheim 2000.
- CH. NOACK, *Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein*, in: B. VON BORRIES/H.J. PANDEL (Hg.), *Zur Genese historischer Denkformen*. Pfaffenweiler 1994.
- H.-J. PANDEL, *Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*, in: *Geschichtsdidaktik* 12, 1987.
- K. REMUS, *Nationalbewußtsein und Geschichtsbewußtsein. Eine empirische Untersuchung*, in: M. SAUER (Hg.), *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber 2001
- J. ROHLFES, *Leerformel oder Fundamentalkategorie?* in: U. BECHER/K. BERGMANN (Hg.), *Geschichte – Nutzen oder Nachteil für das Leben?* Düsseldorf 1986.
- H. ROTH, *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule*. München 1955.
- J. RÜSEN et al. (Hg.), *Die Vielfalt der Kulturen. Erinnerung, Geschichte, Identität* 4. Frankfurt 1998.

- J. RÜSEN (Hg.), *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, Empirische Befunde*. Köln 2001.
- J. RÜSEN, *Geschichtsbewußtsein von Schülern und Studenten im internationalen und interkulturellen Vergleich*, in: B. VON BORRIES/J. RÜSEN, *Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien*. Pfaffenweiler 1994.
- J. RÜSEN, *Historische Kategorien*, in: K. BERGMANN et.al. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber 1997.
- J. RÜSEN, *Theoretische Zugänge zum interkulturellen Vergleich historischen Denkens*, in: J. RÜSEN/M. GOTTLÖB/A. MITTAG (Hg.), *Die Vielfalt der Kulturen*. Frankfurt/Main 1998.
- J. RÜSEN, *Was ist Geschichtskultur?* in: K. FÜSSMANN (Hg.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Köln 1994.
- H. SCHAUB, *Entwicklungspsychologische Grundlagen historischen Lernens in der Grundschule*, in: W. SCHREIBER (Hg.), *Erste Begegnungen mit Geschichte. Band 1: Grundlagen historischen Lernens*. Neuried 1999.
- G. SCHNEIDER (Hg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*. Pfaffenweiler 1988.
- B. SCHÖNEMANN, *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*, in: H. GÜNTHER-ARNDT (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2003.
- P. SEIXAS, *Historisches Bewußtsein. Wissensfortschritt in einem post-progressiven Zeitalter*, in: J. STRAUB (Hg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Frankfurt/Main 1998.
- J. STRAUB, *Geschichten erzählen, Geschichten bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung*, in: J. STRAUB (Hg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein*. Frankfurt/Main 1998.
- J. STRAUB, *Temporale Orientierung und narrative Kompetenz*, in: J. RÜSEN (Hg.), *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, Empirische Befunde*. Köln 2001.
-

Der narrative Konstruktivismus als Paradigmenwechsel

„Warum beschäftigen wir uns überhaupt mit Geschichte, wenn das alles so furchtbar kompliziert ist“, so beklagte sich eine Studentin, als ich im Theorieseminar Fachdidaktik den narrativen Konstruktivismus vorstellte. Der Begriff Narration bereitet auf den ersten Blick weniger Probleme, lässt er sich doch mit „Erzählung“ übersetzen. Jeder und jede hat schon einmal erzählt und dabei selbstverständlich Ereignisse, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattgefunden haben, miteinander zu einer Geschichte verknüpft (Rüsen 1997:38-41). Auslöser ist zum Beispiel die Frage eines Elternteils „Wie war es denn so in der Schule?“, den die Angesprochene lakonisch mit „Gut“ oder mitteilbarer mit einem detaillierten Bericht von der unterhaltsamen Großen Pause bis zur langweiligen Geschichtsstunde beantworten kann. Ihr Bericht drückt aus, was der Fragende eigentlich wissen wollte, nämlich wie sich die Befragte fühlt. In selteneren Fällen will er eigene Schultraumata aufarbeiten, indem er seine eigene Perspektive mit der der Tochter vergleicht und – wenn er selbst Lehrer ist – interessiert es ihn vielleicht, Unterricht einmal vom Standpunkt der SchülerInnen zu sehen und, gesetzt den Fall es handelt sich um dieselbe Schule, den Kollegen, den man selbst aus dem Lehrerzimmer kennt, aus einem anderen Blickwinkel wahrzunehmen.

Die Kommunikationssituation, die zur täglichen Routine gehört, ist also durchaus komplex, um so mehr als auch die Intentionen derjenigen, die erzählend antworten,

vielfältiger Natur sein können. Zu einer Geschichte gehören Sender und Empfänger, Intentionen, Perspektivübernahme und Empathie, Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit sowie Handlungsorientierung (www.schulz-von-thun.de, 21. Mai 2012). Denn je nachdem, wie die Tochter erzählt, wird der Vater reagieren, trösten, Hilfe anbieten, sich vornehmen, den Geschichtslehrer beim nächsten Elternsprechtag ins Gebet zu nehmen oder dem Geschichtskollegen ein Lob für eine gelungene Freiarbeit weiterzugeben. Das referierte Beispiel verdeutlicht, dass es phänomenologisch nicht die Geschichte, sondern einzelne Geschichten gibt, deren Sinn sich daraus ergibt, wer wem was wann und warum erzählt.

Die Begriffe Vergangenheit, die *res gestae*, und Geschichte, *historia rerum gestorum*, sind nicht identisch und müssen strikt auseinander gehalten werden, denn das Erzählte wird im Blick auf den Adressaten konstruiert (Hohmann 2005:27ff). Der Begriff Geschichte gewinnt seine Komplexität durch die Einbettung in ein wissenstheoretisches Modell. Der Konstruktivismus betont den semiotischen Charakter von Geschichte. Er entkleidet sie ihres Wahrheitsanspruchs, ohne sie beliebig werden zu lassen. Darüber hinaus hat er lerntheoretische Konsequenzen und regt an, Unterricht als eine exploratorische Lernumgebung zu gestalten. Was mit diesen Schlagwörtern gemeint ist, zeigt die Gegenüberstellung des Konstruktivismus als einer Subjekttheorie und seines Gegenspielers, des positivistischen Objektivismus.

Das Eigenschaftswort „objektiv“ wird in der Regel im Sinne von „wahr, wirklich, richtig“ verwendet. Eine Aussage ist wahr, eine Darstellung objektiv, wenn sie das Objekt, auf das sie sich beziehen, so abbilden, wie es ist. Maßstab für Objektivität ist also das Objekt, um das es geht. Derjenige, der eine Aussage macht oder eine Darstellung verfasst, muss die eigene Person vollständig zurücknehmen, wenn er objektiv bleiben will. Nun hat aber Geschichtswissenschaft weitgehend mit Menschen, mit Subjekten zu tun. Ihr epistemologischer Horizont gliedert sich in drei Zeitebenen. Da sind erstens der historische Akteur und das Geschehen in der Vergangenheit, die Strukturen, innerhalb derer es sich abspielt, sowie die Dinge, Gebrauchsgegenstände, Gebäude und so weiter, seiner Zeit. An zweiter Stelle steht der historische Autor, der über einen solchen Akteur, ein solches Geschehen oder solche Strukturen schreibt, sie malt oder in anderer Form festhält. Das Ergebnis seiner Bemühungen nenne ich „historischen Text“, egal ob es sich um ein Schriftstück, ein Bild oder ein vergleichbares Produkt handelt. Im Gegensatz zu den Dingen sind Texte in Kommunikationssituationen eingebunden, richten sich also mit einer gewissen Botschaft an einen oder mehrere Adressaten. Schließlich tritt drittens der Historiker auf den Plan. Ihm werden die historischen Texte und die Dinge, sofern er ihrer habhaft werden kann, zu Quellen und Überresten, die er nutzt, um die erste Ebene abzubilden. Will er dabei objektiv bleiben, muss er im Sinne Rankes das eigene Selbst auslöschen und nur die Vergangenheit reden lassen (Ranker o. J.:27-31). Dann „verstehe“ der Mensch von heute, was damals geschehen ist, denn er „stehe“ gewissermaßen in jener Vergangenheit, um die es ihm geht.

Der Begriff Verstehen hat viel mit Empathie zu tun, also der Vorstel-

lung, „mit den Augen des anderen [zu] sehen, in den Schuhen des Anderen [zu] gehen, die Lieder des Anderen [zu] singen“ und, hier wird sie zum Alptraum, „die Opfer des Anderen [zu] bringen“ (Dehne 2008:125; van Norden 2011b:121-130). Der Objektivismus hält das für möglich. Weil er anerkennen muss, dass sich Strukturen und Akteure, Werte und Normen im Laufe der Zeit geändert haben – man spricht in anderen Worten von der Alteritätserfahrung des Historikers, der die Vergangenheit in den Blick nimmt – schlägt er Brücken über jenen Abgrund der Zeit, an dem Verstehen zu scheitern droht. Eine solche Brücke ist die Schöpfungsordnung Gottes, die alles, was ist, sein wird und war, in sich trägt. Wenn der Sündenfall beziehungsweise das Böse sie durchbricht, wird sie am Ende der Zeit wieder hergestellt. Veränderungen in der Zeit laufen auf ein Ziel hin, die Heilsgeschichte bekommt teleologischen Charakter. Da der Mensch der Gegenwart ein Geschöpf sei, könne er im Glauben an den Schöpfer die gesamte Schöpfung verstehen. In einer säkularisierten Form ist es der Mensch an sich, der in den Zeitläuften stets der gleiche bleibt. Tatsächlich stellt sich auch im Rahmen des Konstruktivismus die Frage, welche anthropologischen Konstanten es jenseits von Raum und Zeit gibt. Eine weitere Brücke säkularen Charakters sind historische Gesetzmäßigkeiten, wie sie zum Beispiel der Historische Materialismus behauptet hat, und die demjenigen, der sie kennt, über den Wandel der Zeit hinweg Verständnis ermöglicht (van Norden 2011a:180). Alle drei Optionen argumentieren in letzter Instanz ahistorisch, weil sie etwas Dauerhaftes postulieren, das der Kontingenz des Geschehens, der historischen Entwicklung und der Alterität enthoben ist.

Die Möglichkeit, das Geschehene erkennen zu können, sei mit dem Adjektiv „positivistisch“, die, es objektiv darstellen zu können mit dem Substantiv „Objektivismus“ ausge-

drückt. In abgeschwächter Form ist von Korrespondenz oder Referentialität zwischen Objekt und Darstellung die Rede (Goertz 2001:8; Kistenfeger 2011:24).

Natürlich räumt auch der Objektivismus ein, dass die Abbildung, die *μίμησις*, nicht leicht ist. Einerseits geht ein Teil der historischen Texte und Dinge unweigerlich verloren, manche *res gestae* werden überhaupt nicht verschriftlicht. Die Fragmentarität der Überlieferung fällt jedoch weniger stark ins Gewicht, wenn die Annahme anthropologischer oder nomologischer Kontinuitäten ein exemplarisches Arbeiten möglich macht. Andererseits bedrohe die Subjektivität des historischen Autors und des Historikers den Wahrheitsfindungsprozess. Der Objektivismus vertraut jedoch darauf, dass die Fakten sich trotz menschlicher Fehler über den Abgrund der Zeit hinweg Gehör verschaffen. Quellenkritik und empirische Methoden, nach Alfred Heuss die „Wünschelruten“ des Historikers, würden dabei helfen (1959:52). Vor diesem Hintergrund wird den Sachquellen ein besonderer heuristischer Wert zugeschrieben, weil sie nicht durch menschliche Absichten oder Einstellungen kontaminiert sein können. Gleiches gilt für diejenigen Texte, die angeblich keine Intention verfolgen und die der Objektivismus deshalb als Dokumente bezeichnet. Sachquellen und Dokumente werden dann authentisch in dem Sinne, dass sie das Geschehene zuverlässig abbilden. Monumente und Tradition, zwei weitere Begriffe herkömmlicher Hermeneutik, seien dagegen schwieriger zu bewältigen, weil sie eine subjektive Aussageabsicht verfolgen (van Norden 2011b:80-83).

Der positivistische Objektivismus öffnet viele Türen. Er verspricht denjenigen, die die Wahrheit gefunden haben, eine hohe Autorität. Die gewonnenen Erkenntnisse garantieren Orientierung im Hier und Jetzt, sodass die Geschichtswissenschaft als zuverlässige Instanz in politi-

schen und gesellschaftlichen Kontroversen spielen kann. Die Konsequenzen für die Didaktik, für Curriculum und Unterricht liegen auf der Hand. Die Wahrheit muss ohne Wenn und Aber vermittelt werden, der Lehrer ist derjenige, der sie den Schülern einimpft, indem er eine expositorische Lernumgebung schafft, Unterricht wird Instruktion (Biermann 1985:78).

Wenn Wissenschaft, Forschung, Museumspädagogik und Unterricht auf ihren Wahrheitsanspruch verzichten würden, verlören sie ihre Existenzberechtigung, so die Kritiker des Konstruktivismus, der ihrer Meinung nach die Möglichkeit objektiver Erkenntnis fahrlässig in Frage stellt (Rohlfes 2009). Und würden die LeserInnen historiographischer Werke, die Besucher und Besucherinnen historischer Ausstellungen und die SchülerInnen im Geschichtsunterricht einen konstruktivistischen Ansatz überhaupt gustieren, wo doch der Wunsch nach der authentischen Begegnung mit der Vergangenheit nachgewiesener Maßen bei ihnen besonders stark ausgeprägt ist (Pirker/Rüdiger 2010:17f)? Gerade in der Gedenkstättenpädagogik wird doch dem authentischen Ort und dem authentischen Zeitzeugen eine hohe emotionale Bedeutung zugemessen (Pampel 2011:56). Teile der Geschichtsdidaktik sehen im empathischen historischen Verstehen das zentrale Ziel und die vornehmliche Aufgabe des Unterrichts (Bergmann 2008:35, 48, 61; van Norden 2011b:120f).

Trotz dieser massiven Vorbehalte gegenüber dem Konstruktivismus gibt es überraschenderweise, von Richard Evans (1998) abgesehen, keine umfassendere theoretische Grundlegung zum Objektivismus. Es hat den Anschein, dass er sich im Schatten des Historismus stillschweigend eingebürgert hat und die Praxis historischer Forschung und Lehre bestimmt. Für den gewollten, aber unmöglichen Verzicht auf Subjektivität zahlt der Objektiv-

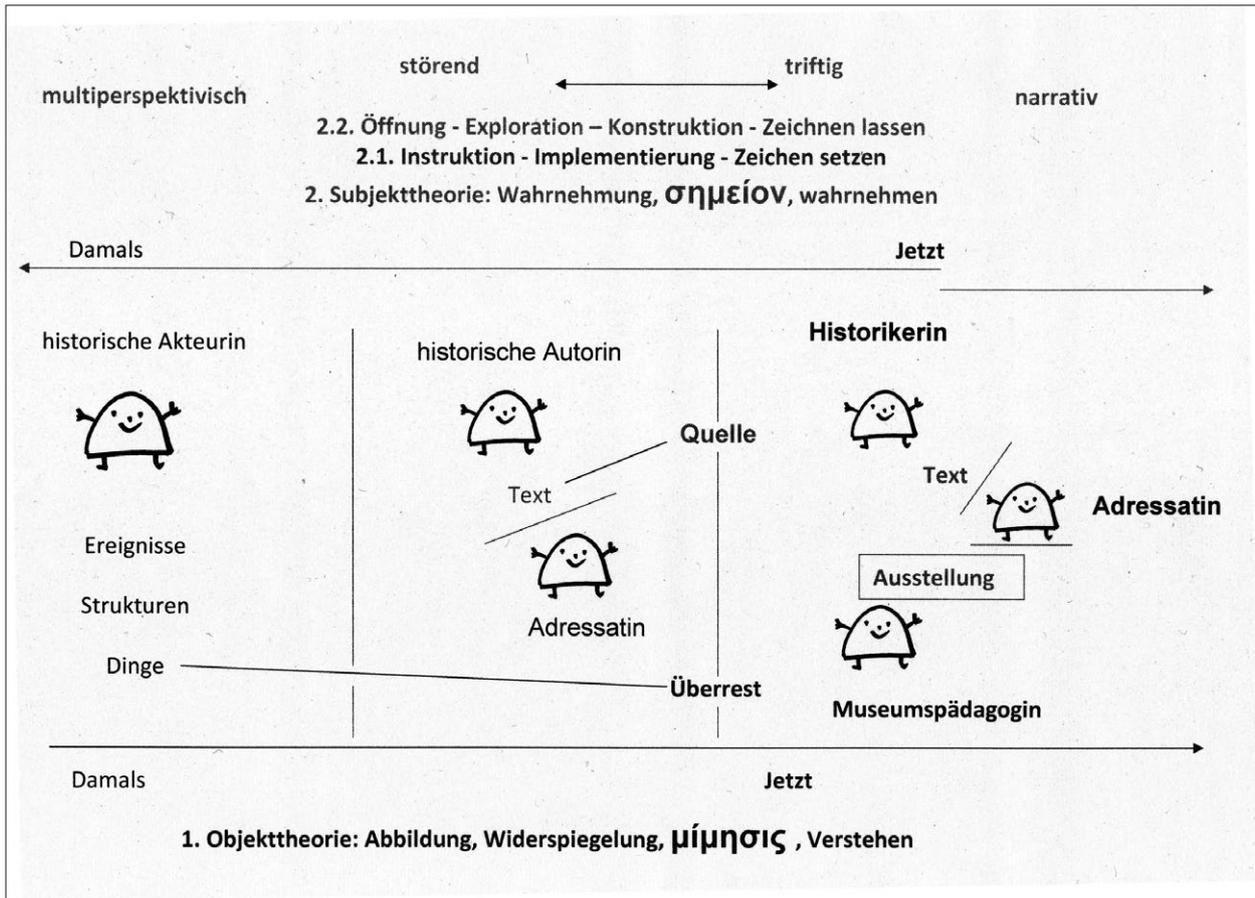


Abb. 1: Objekttheorie: Abbildung, Widerspiegelung, μίμησις, Verstehen

vismus einen hohen Preis. Einerseits vertuscht er zwangsläufig die gestalterische Leistung des Historikers, entzieht sie infolgedessen kritischen Rückfragen und erschwert es dem Publikum, sich eine eigene Meinung zu bilden. Andererseits distanziert er die Geschichtswissenschaft von aktuellen Fragen, die aus dem gesellschaftlichen Raum an sie gestellt werden, so dass Historiographie ihrer handlungsorientierenden Funktion verlustig geht.

Der Konstruktivismus

Im Gegensatz zum Objektivismus schreibt der Konstruktivismus der subjektiven Sinnstiftung eine große Bedeutung und einen hohen Wert zu. Konstruktivistische Modelle sind im Bereich der allgemeinen Didaktik von Kersten Reich (2008), Rolf Arnold (2007) und Reinhard Voß (2005), der Neurowissenschaft unter anderem von Ralf Caspary (2008),

der Wissenssoziologie von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1969) sowie der Geschichtsdidaktik verdienstvoller Weise von Bärbel Völkel (2002) entwickelt worden. Es finden sich auch ältere geschichtstheoretische Ansätze, so in dem immer noch lesenswerten Werk Theodor Lessings mit dem bezeichnenden Titel „Geschichte als Sinngebung des Sinnlosen“ aus dem Jahr 1919 oder bei Alfred Heuss (1959) und Hartwig Fiege (1969). Diese Linie ist allerdings spätestens mit der sozialgeschichtlichen Wende und der emanzipatorischen Didaktik Annette Kuhns (1974) abgebrochen.

Der Konstruktivismus geht davon aus, dass Menschen ihre Umwelt so wahrnehmen, wie es ihre Denkmuster und Intentionen, kurz gesagt ihre Einstellungen zulassen. Sie machen sich ein eigenes Bild von den Dingen. Mit der Begrifflichkeit Piagets wird das, was sie aus einem bestimmten Beweggrund he-

raus in den Blick fassen, entweder assimiliert, also bestehenden mentalen Strukturen zugeordnet oder akkommodiert. Bei der Akkommodation sperrt sich das Wahrgenommene gegen die Assimilation, es ist widersinnig, sodass die Denkmuster umstrukturiert werden, um es zu integrieren. Dabei handelt es sich weniger um einen logischen Prozess, sondern um die Frage, ob der betreffende Mensch handlungsfähig bleibt, das heißt, ob sein Wissen sich als viabel herausstellt. Dazu ein einfaches Beispiel: Wenn ein Kind mit dem Familienhund die Erfahrung gemacht hat, dass es ihn problemlos streicheln kann, wird es anderen haarigen vierbeinigen Wesen ähnlich begegnen und sie ebenfalls als „Bello“ bezeichnen. Erst wenn es – zum Beispiel mit einem Schafbock – eine schmerzliche Erfahrung gemacht hat, wird es merken und sich merken, dass es neben Hunden auch anderes gibt, was neue Formen

des Umgangs verlangt. Das Beispiel zeigt einen qualitativen Lernprozess. Der Konstruktivismus ist nicht nur eine Wissenstheorie, sondern er hat auch lerntheoretische Bedeutung und damit didaktische Konsequenzen. Wenn neues Wissen eigensinnig erworben wird, muss die Lehrperson, die es implementieren will, scheitern. An die Stelle einer Vermittlungs- hat also eine Ermöglichungsdidaktik zu treten, die Freiräume für autonomes Lernen öffnet.

Würde der Konstruktivismus an diesem Punkt stehen bleiben, liefe er in die Sackgasse des Solipsismus, denn wenn jeder Mensch seine individuellen Weltbilder entwürfe, wäre er kommunikations- und gesellschaftsunfähig. Dies ist nicht der Fall, weil die Konstruktion von Wirklichkeit stets in sozialen Kontexten erfolgt. Der Mensch als das instinktarme Mängelwesen wächst in eine Gesellschaft hinein, auf die er und die auf ihn angewiesen ist. In dieser Enkulturation assimiliert und akkommodiert er Denk- und Handlungsmuster, solange sie viabel sind. Individuelle Wünsche und Hoffnungen, gegenläufige Interessen in einer Gesellschaft und die Kontingenz menschlichen Handelns erzwingen und ermöglichen es, dass traditionale Mentalitäten immer wieder modifiziert werden müssen und können (Sewell 2005:8, 145, 179, 226, 280).

Zur Enkulturation gehört Wissen um Vergangenheit, sei es die persönliche Erinnerung an die eigene Lebensgeschichte, sei es die Geschichtskultur, die sich auf das Gewordensein der eigenen Gruppe, der eigenen Gesellschaft und des eigenen Staates bezieht. Dieses Wissen wird in unterschiedlichen Situationen abgerufen: erstens, wenn Spuren der *res gestae* im Hier und Jetzt Neugier hervorrufen und faszinieren, zweitens, wenn die raschen Veränderungen der Lebenswelt der Gegenwart den Wunsch nach etwas Beständigem übermächtig werden lassen, und drittens, wenn die Gegenwart keine hinreichenden Ant-

worten darauf gibt, wie zielführend zu handeln ist. Die Vergegenwärtigung der Vergangenheit durch Geschichten des Faszinations-, des Kompensations- und des Orientierungstyps ist also stets retrospektiv (van Norden 2012).

Die Geschichtswissenschaft hat die Aufgabe, Fragen zu beantworten, die die Gegenwart an die Vergangenheit stellt, weil die persönliche Erinnerung dazu nicht ausreicht. Der Historiker steht nun aber vor dem Problem, dass es keine historische Erfahrung in dem Sinne gibt, wie solche mit einem Schaf oder mit einem Hund beziehungsweise in der Vater-Tochter-Kommunikation gemacht werden können, sondern dass er sich nur auf Überreste, sogenannte Sachquellen, oder historische Texte stützen kann. Welches Material er heranzieht, hängt von seinem Erkenntnisinteresse, wie er es interpretiert, von seinen Denkmustern und seinem Vorwissen, wie er seine Ergebnisse darstellt, darüber hinaus auch noch von seinen Adressaten ab. Ein ähnlicher roter Faden der Subjektivität zieht sich auch durch die Genese der historischen Texte, die dem Historiker zu Quellen werden, denn ihre Autoren haben sie aus einer durch ihre jeweiligen Einstellungen bestimmten Wahrnehmung des Geschehens heraus mit einer bestimmten Intention für bestimmte Adressaten Gestalt werden lassen. Diese doppelte Auslegung der *res gestae* macht den direkten Zugriff der Gegenwart auf das, was geschehen und vergangen ist, mit anderen Worten historische Erfahrung im eigentlichen Sinne, unmöglich (Schmid 2000:116).

Weil radikaler Objektivismus einen offensichtlichen wissens-theoretischen Kurzschluss darstellt, der radikale Konstruktivismus aber in der völligen Beliebigkeit zu münden scheint, gibt es verschiedene Versuche, eine Art Mittelweg zwischen beiden Extremen zu finden. Waltraut Schreiber spricht von sogenannten „Vergangenheitspartikeln“, das heißt „Fakten“, „Da-

ten, Ereignissen, Handlungen, Personen“, die methodisch diszipliniert aus dem Treibsand der Subjektivität herausgewaschen werden können, um anschließend zu einer Narration verknüpft zu werden, die dem Erkenntnisinteresse des Historikers folgt (2006:20). Ähnlich hatte bereits Danto im Rahmen seiner Narrativitätstheorie argumentiert. Jörn Rüsen spricht von den „Sinnvorgaben“ authentischer Erinnerungsorte und historischer Texte und lehnt es vor diesem Hintergrund ab, von Sinnstiftung zu sprechen. Der Begriff Sinnbildung dagegen verbinde die Vorgabe der Vergangenheit und die Zugabe standortgebundener Forschung (Rüsen 2001:20, 25, 82, 102, 161, 181). Parallel dazu definiert Jens Kistenfeger die Korrespondenz von Geschehenem und Dargestelltem als Begriffskern seines Konzeptes von Objektivität (2011:24). In einem weiteren Argumentationsstrang verweist Jörn Rüsen ähnlich wie Rainer Homann in Anlehnung an Hans-Georg Gadamer auf das Gewordensein der Gegenwart (Rüsen 2011:84, 141; Gadamer 1965:290; Hohmann 2005:354). Weil der Historiker ein Produkt des Geschehenen sei, könne er historische Erfahrungen machen. Andere, wie zum Beispiel Jürgen Habermas, weichen auf die Teleologie einer Universalgeschichte aus. Hans Michael Baumgartner hat sehr einleuchtend herausgearbeitet, dass aus Furcht vor Beliebigkeit kaum jemand auf das Körnchen Objektivität im historischen Denken verzichten will und sei es als regulatives Prinzip wissenschaftlichen Arbeitens (1972).

Verbindlichkeit durch Triftigkeit

Der Ausweg aus der Beliebigkeitsfalle ist die Triftigkeit. Dabei sind in Anlehnung an Rüsen drei Triftigkeitsebenen zu unterscheiden, an denen sich jede Geschichte zu messen hat. Ein Text erfüllt das Kriterium narrativer Triftigkeit, wenn er in sich widerspruchsfrei ist. Er überzeugt im Hinblick auf seine empirische Trif-

tigkeit, wenn er sich auf ein großes Spektrum unterschiedlicher Quellen bezieht, Überreste und Texte, die auf den Forschungsgegenstand, den der Historiker im Kontext seiner Forschungsfrage als Hypothese konstruiert hat, multiperspektivisch bezogen werden können. Der Begriff „empirisch“ bezieht sich hier nicht auf so etwas wie historische Erfahrung des Geschehenen, sondern auf interpretierende Erfahrung mit Texten und Überresten. Das wichtigste Kriterium ist die konsensuale Triftigkeit, das heißt die Zustimmung innerhalb des Kreises, in dem die Ergebnisse historischer Forschung diskutiert werden, denn was narrativ und empirisch triftig ist, entscheidet sich in der Kommunikation mit anderen (van Norden 2011b:57-63). Eine solche Verständigungsgemeinschaft bilden nicht nur die Fachkollegen, sondern auch die interessierte Öffentlichkeit oder die schulische Lerngruppe, in der im Anschluss an eine Freiarbeit unterschiedliche Produkte vorgestellt werden. Nur über den Konsens wird eine Geschichte verbindlich, allerdings nicht wahr. Wer zum Beispiel die Historiographie des Nationalsozialismus, der DDR und der BRD zum Thema „Weimarer Republik“ vergleicht, sieht sich mit sehr unterschiedlichen Darstellungen konfrontiert, die für sich genommen in ihrem jeweiligen historischen Kontext, in ihrer jeweiligen Kommunikationssituation von einer breiten Mehrheit getragen worden sind. Zu einem ähnlichen Resultat führt die Synopse von Richtlinien und Lehrplänen. Der Einwand, die Verpflichtung auf Konsens mache Interpretationen unmöglich, die eine ganz andere Sicht der Dinge versuchen, ist nicht stichhaltig. Bisher unbekannte Quellen und neue Methoden erzwingen die Akkommodation traditionaler Denkmuster. Wichtiger noch ist, dass der gesellschaftliche Wandel immer neue Fragen aufwirft, die neue Forschungsgegenstände konstituieren. Und letztlich kann der Historiker nicht anders, als

im Wettlauf um akademische Ehren mit etwas Eigenem, Unerhörten in die Arena zu treten.

Die Verbindlichkeit von Wissen und Kompetenzen spielt auch für die schulischen Curricula eine große Rolle und nach dem Maßstab konsensualer Triftigkeit ist es legitim, wenn eine demokratisch verfasste Gesellschaft dem Geschichtsunterricht entsprechende Vorgaben macht. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass die SchülerInnen Teil einer solchen Verständigungsgemeinschaft sein müssen. Deshalb ist konsequent darauf zu achten, dass neben der Obligatorik genügend Freiraum für Eigensinn bleibt und der Lehrer ihn durch eine exploratorische Lernumgebung zu fördern versucht, die einen breiten Fragehorizont zulässt. Das, was verbindlich vorgeschrieben wird, muss sich als Konstruktion sichtbar machen und damit der Kritik öffnen. Dies gilt für fachdidaktische Grundsätze, zu denen im konstruktivistischen Sinne narrative und hermeneutische Kompetenz gehören, für die Schlüsselprobleme, die mit Klafki Eingang in die Curricula gefunden haben, aber auch für zentrale Inhalte offizieller Geschichtskultur,

wie zum Beispiel die Frage der Menschenrechte oder für den bundesdeutschen Raum die (Wieder)Vereinigung von 1989, die im Moment aus keinem Lehrplan mehr wegzu-denken ist (van Norden 2011b:218-227). Generell bleibt festzuhalten, dass die Obligatorik tatsächlich auf die im Sinne Robinsohns (1975) wirklich lebenspraktisch wichtigen Aspekte beschränkt wird. Autonomes Lernen und eine ihren eigenen Konstruktionsprozess rekonstruierende, handlungsorientierende Instruktion ist nicht nur wissenschaftlich geboten, sondern auch lerntheoretisch unabdingbar.

Der narrative Konstruktivismus ist ein Denkmodell individueller Freiheit in sozialer Verantwortung, der tragfähige Antworten auf Fragen der Gegenwart an die Vergangenheit zu geben versucht, zur Diskussion stellt und nicht ex cathedra verkündet. Um auf die eingangs gestellte Frage der Studentin zurückzukommen: Aus den Geschäften der Vergangenheit Geschichten zu machen, so Johann Gustav Droysen, ist eine verantwortungsvolle und komplizierte Aufgabe, aber in gleichem Maße spannend und ertragreich.

LITERATUR

- R. ARNOLD, *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg 2007.
- H. M. BAUMGARTNER, *Kontinuität und Geschichte. Zur Kritik und Metakritik der historischen Vernunft*. Frankfurt am Main 1972.
- P. L. BERGER/T. LUCKMANN, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Helmuth Plessner. Übersetzt von Monika Plessner*. Frankfurt am Main 1969.
- K. BERGMANN, *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts. 2008.
- R. BIERMANN, *Aufgabe Unterrichtsplanung. Perspektiven und Modelle der kommunikativen Didaktik*. Essen 1985.
- R. CASPARY (Hg.), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg-Basel-Wien 2008.
- B. DEHNE, „Mit eigenen Augen sehen“ oder „Mit den Augen des anderen sehen“? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivübernahme und des Fremdverstehens, in: J. P. BAUER u.a. (Hg.), *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen (Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag)*. Kenzingen 2008, 121–143.
- R. EVANS, *Fakten und Fiktionen. Über die Grundlagen historischer Erkenntnis*. Frankfurt am Main-New York 1998.

- H. FIEGE, *Geschichte*. Düsseldorf 1969.
- H.-G. GADAMER, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen ²1965.
- H.-J. GOERTZ, *Unsichere Geschichte. Zur Theorie historischer Referentialität*. Stuttgart 2001.
- A. HEUSS, *Verlust der Geschichte*. Göttingen 1959.
- R. HOHMANN, *Was heißt in der Geschichte stehen? Eine Studie zum Verhältnis von Geschichte und Menschsein*. Stuttgart 2005.
- J. KISTENFEGGER, *Historische Erkenntnis zwischen Objektivität und Perspektivität. Epistemische Studien*. Heusenstamm 2011.
- A. KUHN, *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München 1974.
- T. LESSING, *Geschichte als Sinngabe des Sinnlosen*. München 1919.
- J. VAN NORDEN, *Der narrative Konstruktivismus – Irrweg oder Chance?* in: G. BÜTTNER u.a. (Hg.), *Religion lernen*. Hannover 2011a, 177–194.
- J. VAN NORDEN, *Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus*. Freiburg 2011b.
- J. VAN NORDEN, *Geschichte ist Einstellungssache*, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2 (2012).
- B. PAMPEL, *Gedenkstätten als „außerschulische Lernorte“*. Theoretische Aspekte – empirische Befunde – praktische Herausforderungen, in: Ders. (Hg.), *Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen*. Leipzig 2011, 11–58.
- E. U. PIRKER/R. MARK, *Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen. Annäherungen*, in: E. U. PIRKER u.a. (Hg.), *Echte Geschichte. Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen*. Bielefeld 2010, 11–30.
- L. v. RANKE, *Über die Epochen der neueren Geschichte. Vorträge dem König Maximilian II. von Bayern gehalten von Leopold von Ranke*, hg. von H. Herzfeld. Schloss Laupheim 1948.
- K. REICH, *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim-Basel ⁴2008.
- S. B. ROBINSOHN, *Bildungsreform als Revision des Curriculum. Und: Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Darmstadt ⁵1975.
- J. ROHFELS, *Konstruktivismus – Stärken und Schwächen einer Erkenntnis- und Lerntheorie*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 12 (2009), 707–719.
- J. RÜSEN, *Historisches Erzählen*, in: K. BERGMANN (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber ⁵1997, 38–41.
- J. RÜSEN, *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte*. Köln-Weimar-Wien 2001.
- G. SCHMID, *Die geschichtsfalle. Über bilder, einbildungen und geschichtsbilder*. Wien-Köln-Weimar 2000.
- W. SCHREIBER, *Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen*, in: W. SCHREIBER/S. MEBUS (Hg.), *Durchblicken. De-konstruktion von Schulbüchern*. Neuried ²2006, 8–20.
- W. H. SEWELL, *Logics of History. Social Theory and Social Transformation*. Chicago-London 2005.
- B. VÖLKEL, *Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2002.
- R. VOSS (Hg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*. Weinheim-Basel ²2005.
-

Instruktion und Konstruktion

Überlegungen zu einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik

Konstruktivismus ist für viele Historiker und Historikerinnen noch immer ein Unwort. Stellt er doch Gewissheiten in Frage, die auf wissenschaftliche Weise, d.h. auf Basis intersubjektiv überprüfbarer Regeln zustande gekommen und daher angeblich „objektiv“ sind. Die Konstruktion verbiege dagegen die Vergangenheit und deute die historischen Quellen in alle möglichen Richtungen bzw. verzichte vollends auf Quellen, indem sie Geschichte lediglich erfinde. Von der Konstruktion wird daher oftmals die „Rekonstruktion“ unterschieden: Diese beansprucht für sich die Anwendung allgemein akzeptierter wissenschaftlicher Regeln. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit seien dadurch nachvollziehbar, während die Konstruktion auf eine solche Plausibilität verzichte. (Kayser/Hagemann 2005:11)

Nun ist aber Plausibilität nicht so klar abgrenzbar und somit in kein Schwarzweißschema zu pressen. Ist doch auch die Rekonstruktion bis zu einem bestimmten Grad ein Konstrukt, zumal die Fragestellungen, mit denen an die Vergangenheit herangegangen wird, oder die verwendeten Methoden an einen bestimmten „Zeitgeist“, an herrschende Ideologien und an die Sozialisation des Einzelnen gebunden sind. Es scheint daher sinnvoller, zwischen plausiblen und weniger plausiblen historischen Konstruktionen zu unterscheiden. Und diese unterschiedlichen Konstruktionen dürfen durchaus miteinander konkurrieren, zumal letztlich das bessere Argument zählt. (Hellmuth/Klepp 2010:125f)

Die Diskussion um den Konstruktivismus lässt erahnen, wie umstritten ein konstruktivistischer Ansatz erst in der Geschichtsdidaktik sein muss. In einer Gesellschaft, die sich insbesondere über „Erziehung“ konstituiert, erscheint die Relativierung von „Wahrheiten“, gerade in der Schule, als säkularisierte Häresie. Konstruktivistische Geschichtsdidaktik bzw. konstruktivistische Didaktik im Allgemeinen muss daher ein völliges Umdenken von Bildung und Schule nach sich ziehen: Es wird nicht mehr gelehrt, was scheinbar richtig und wahr ist, sondern die Lernenden sollen sich selbst ihre – freilich fundierten – Urteile bilden. Damit wird letztlich der Weg zum „mündigen“ Bürger bzw. zur Bürgerin, zum „Citoyen“ im klassischen Sinn, geebnet. Nicht mehr Indoktrination, sondern die eigenständige Entscheidung rückt ins Zentrum der Lernprozesse. Dabei kann freilich nicht völlig auf Instruktion verzichtet werden, wiewohl diese so ausgerichtet sein muss, dass letztlich die Herausbildung eines „selbstreflexiven Ich“ (Hellmuth 2009:11-20) möglich wird. Dabei ist die Unterrichtssituation so zu gestalten, dass eigene Urteile und Entscheidungen möglich sind, diese aber zugleich auch selbstreflexiv auf ihre Sozialisationsbedingungen hin in Frage gestellt werden können.

Was bedeutet konstruktivistische Geschichtsdidaktik?

Von der Annahme abgeleitet, dass der Konstruktivismus nicht nur eine Erkenntnistheorie, sondern ein Kognitionsmodell ist, als Modell

des Wissensaufbaus verstanden und somit zu einem möglichen Modell (unter vielen) wird, bietet er auch unterschiedliche Möglichkeiten der Umsetzung im Geschichtsunterricht. (Völkel 2002:115) Wissen wird in der Definition nicht auf Faktenwissen beschränkt, es handelt sich vielmehr um ein Konzeptsystem, um ein individuelles Konstrukt, das sich durch Lernprozesse kontinuierlich erweitert. (Sander 2008:96f) Zentral sind offen gehaltene Lernräume, um aus konstruktivistischer Perspektive alle Individuen der Lerngruppe zu erreichen, dabei die Lerninhalte an das jeweilige Wissen anschlussfähig zu gestalten und den Kriterien der Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit gerecht zu werden. (Reich 2008:29, 194, 222, 138; Völkel 2002:71) Entgegen dem instruktiven Unterricht, der im herkömmlichen Verständnis vor allem Faktenwissen als Voraussetzung für den Lernerfolg identifiziert, versuchen die Lehrenden den konstruktivistischen Prinzipien folgend, an den Lebensumständen der SchülerInnen anzuknüpfen, die in der Folge selbst den Lernweg vorantreiben. (Kühberger 2010:46f.)

Den Lehrenden kommt im konstruktivistischen Unterricht somit eine veränderte Rolle zu. Sie fungieren als Lernberater und -beraterinnen im Sinne von Glaserfelds Resümee, dass „die Kunst des Lehrens [...] wenig mit der Übertragung von Wissen zu tun“ habe und „ihr grundlegendes Ziel [...] darin bestehen“ müsse, „die Kunst des Lernens auszubilden.“ (Von Glasersfeld 1998:309) Die weitgehende Aufgabe von Führung und Steuerung im interaktiven Prozess des Lehrens und Lernens bedeutet eine Relativierung des Machtverhältnisses zwischen Lehrenden und Schülern bzw. Schülerinnen und somit die Förderung der Teilnehmerorientierung. (Völkel 2002:107) Am Ende eines Unterrichts, der sich an konstruktivistischen Prinzipien orientiert, steht zudem nicht unbedingt ein „fertiges Produkt“, für das alle einste-

hen, ein unumstößliches Ergebnis, das im klassischen Sinne abgeprüft werden kann. Ganz im Gegenteil sind miteinander konkurrierende, zum Diskurs anregende Ergebnisse erwünscht.

Im Zuge der Identitätsbildung, die als subjektiver Konstruktionsprozess verstanden werden muss, reagiert jede Person auf Einwirkungen der Außenwelt und integriert diese in das bereits individuell vorhandene kognitive Verarbeitungsschema. Identität ist somit nicht statisch, sondern ständigen Veränderungen unterworfen. In diesem Zusammenhang kann auch von „konzeptuellem Lernen“ gesprochen werden. Unter ‚Konzepte‘ werden Vorstellungen verstanden, mit deren Hilfe sich Menschen die Welt erklären. (Sander 2008:97) Durch die Identitätsarbeit, die ständig erfolgt und durch spezifische Unterrichtssituationen gefördert werden kann, werden diese fortlaufend verändert, d.h. erweitert, modifiziert, differenziert oder auch verifiziert. Die Dynamik der Identitätsbildung gilt nicht nur für Lernende, sondern auch für die Lehrenden. So ist das Bewusstsein, dass auch diese ihre Wirklichkeiten durch die Interaktion mit der Umwelt konstruieren, für die konstruktivistische Geschichtsdidaktik von entscheidender Bedeutung. Lehrende stehen daher vor der Herausforderung, ihre Vorstellungen zu hinterfragen, zu dekonstruieren sowie ihre Einflussnahme und Manipulation auf die Lernenden gering zu halten. (Hellmuth 2009:11-20; Hellmuth/Klepp 2010:91-95)

Schließlich – und dies ist in Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen von besonderem Interesse – gilt es zu berücksichtigen, dass die Quellen, die im Geschichtsunterricht Verwendung finden, bereits Interpretationen darstellen, die von Menschen in der Vergangenheit vorgenommen wurden (Völkel 2002:124-127), ebenso wie die Geschichtsdarstellungen, die Lehrende heranziehen. Daraus ergibt sich, dass es kein endgültig richtiges Wis-

sen gibt, da der jeweilige Zeitkontext und die jeweils hegemonialen Perspektiven als Voraussetzung zur Konstruktion dienen: „Das Ganze der Geschichte kann nicht als objektiv gegeben, nicht als realer Prozess, mithin nicht als erkennbare Realität gedacht werden, sondern ausschließlich als *regulative Idee* zur Erweiterung und Vervollständigung unseres an menschlicher Sinnorientierung interessierten, historischen Wissens.“ (Rusch 1987:292, Hervorhebung im Original)

Objekt- und Subjektebene

Konstruktivistische Geschichtsdidaktik, die das Individuum in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen rückt, bedarf einer Verbindung von Objekt- und Subjektebene. Die Objektebene bezieht sich auf die historischen Sachthemen sowie auf die verwendeten Methoden und Medien. Die Subjektebene berücksichtigt dagegen die Lernlogik und damit in Verbindung die Lebenswelt der Lernenden, die als unreflektierter Lebensraum verstanden werden kann, als Teil einer vertrauten Umwelt, die unbewusst bedeutend für die eigene Existenz, somit sinnstiftend und handlungsrelevant ist (Schütz/Luckmann 2003). Indem die Subjektebene in den Lernprozess mit einbezogen wird, kann die Objektebene bzw. die Beschäftigung mit Themen der Geschichte letztlich sogar zu einem Teil der Lebenswelt der Lernenden werden. „Je fremdbestimmter hingegen andere über das entscheiden, was sie [die Lernenden] lernen, wissen, behalten sollen, umso weniger wird die Selbsttätigkeit auf eine Basis eigenen Begehrens, eigener Überzeugungen, einer subjektiven Einschätzung von Wichtigkeit und Bedeutsamkeit gestellt.“ (Reich 2005:64) Freilich bedeutet dies keineswegs, sich als Lehrender lediglich an den Wünschen der Lernenden zu orientieren. Vielmehr müssen Lernsituationen so gestaltet werden, dass Themen, die den Lernenden zunächst

als unbedeutend erscheinen, in ihrer lebensweltlichen Relevanz erkannt werden.

Als Brücke zwischen der Objekt- und Subjektebene dient die Handlungsorientierung, die selbstreflexiv die eigene Konstruktion der Wirklichkeit ermöglichen soll. Auf der Objektebene werden dafür Informationen und Werkzeuge angeboten, um Lernprozesse selbst zu gestalten. Auf der Subjektebene ist es möglich, Erfahrungen zu sammeln, diese subjektiv zu deuten und diese Deutungen durch kommunikatives Handeln immer wieder zu reflektieren und zu erweitern: „Der Lehrer wird als Mediator, die Lernenden [werden] als Konstrukteure ihres Wissens ohne Aneignungszwang gesehen. Der Erkenntnisfortschritt wird individualisiert und nicht mehr als Wissen vermittelt. Lernen ist ein sich selbständig vollziehender Akt, den man nicht mit Zielen, sondern durch die Ermöglichung vielfältiger schülergerechter Lernwege steuern soll.“ (Weißeno 2001:34) Auf diese Weise werden „Sachlogik“ und „Lernlogik“ zu einem Ganzen vereint. Die Sachlogik verknüpft Inhalt, Methode und Medium, die Lernlogik – im Sinne Pestalozzis – gleichsam „Kopf, Herz und Hand“, wodurch „Rationalität, Emotionalität und Aktivität als komplementäre Lernleistungen verstanden“ werden können. (Völkel 2008:14)

Instruktion und Konstruktion

Die Reduktion von Vorgaben in Form von Faktenwissen oder Arbeitsprozessen stellt ein wesentliches Kriterium des konstruktivistischen Unterrichts dar. Die Motivation zu lernen bzw. die Neugier, Wissen zu erfahren, soll dahingehend angestoßen werden, dass Herausforderungen geschaffen werden, die mit den jeweiligen Fähigkeiten zu bewältigen sind und Erfolgserlebnisse hervorrufen. (Völkel 2002:81f) Das autonome Lernen, bei dem SchülerInnen selbst Fragen aufwerfen, die es später zu bearbeiten gilt, die not-

wendigen Materialien recherchieren, Arbeitsschritte und Arbeitsform bestimmen, entspricht der konstruktivistischen Theorie in ihrer praktischen Umsetzung. (Van Norden 2011:150, 164)

Die Frage, ob die genannten Komponenten des Lernweges vorab erklärt oder erlernt werden müssen, drängt sich jedoch auf. Dies würde wiederum die Notwendigkeit von Instruktionen seitens der Lehrenden bedeuten. Und tatsächlich können diese als Lernberater und -beraterinnen (Völkel 2002:112-114) erst dann fungieren, wenn den Schülern und Schülerinnen „Werkzeuge“ des Arbeitens in die Hand gegeben und die unterschiedlichen Methoden der Umsetzung verdeutlicht wurden. Instruktion, verstanden als Wissenstransfer vom Lehrenden zum Lernenden, kann daher aus konstruktivistischer Perspektive nicht völlig ausgeschlossen werden, sondern die Position eines Bestandteils zur Konstruktion von Wirklichkeit einnehmen. (Van Norden 2011:143; Reich 2008:274)

Dies erscheint etwa auch bei der Kontextualisierung von selbstständig Entdecktem von Bedeutung: Zwar ist eine solche auch durch weiteres autonomes Lernen möglich, allein aus Zeitgründen wird die Lehrperson aber nicht auf instruktive Methoden verzichten können. Auch durch richtig dosierte und genau abgestimmte Instruktion ist also ein Lernerfolg gewährleistet, zumal sie Einblicke in größere Zusammenhänge gewähren kann und somit das Entdeckte anschlussfähig macht. Ansonsten entstünde bei den Schülern und Schülerinnen Frustration über die „sinnlose Freiarbeit“, die subjektiv erlebt keine Ergebnisse hervorbringt, da sie ohne Kontext als wertlos empfunden werden. Somit stellt sich die berechnete Frage, ob dem konstruktivistischen Unterricht aufgrund seiner eigenen Leitbilder Grenzen gesetzt werden oder das Spektrum der möglichen Methoden dadurch vielmehr erweitert wird.

In diesem Zusammenhang scheint es auch notwendig, intrinsische Motivation (Völkel 2002:18), die aus dem Erfolgserlebnis bei einer bewältigten Herausforderung entsteht, mit dem jeweiligen Lerntyp zu verbinden: Schüler- und Schülerinnen, die für sich das auditive Lernen als zielführendste Strategie entdeckt haben, können etwa die Informationen eines Lehrervortrags als besonders fruchtbar empfinden. Das Zuhören wird als aktive Handlung bzw. als Reflexion des Gehörten und nicht als passives Aufnehmen praktiziert und stellt somit einen Teil des selbstständigen Lernens dar. Deswegen ist es entscheidend, den Lernenden bei der Wahl ihrer Lernstrategien ihre Urteilsfähigkeit und eigene Meinungsbildung nicht abzusprechen, sind es doch ihre effizientesten „Werkzeuge“ der Wissenserschließung. Fortwährende Diskussionen und beständiges Aushandeln zwischen Lehrenden und Lernenden im Sinne einer Verständigungsgemeinschaft können dabei zu einer Gleichberechtigung der unterschiedlichen Zugänge führen.

Lernverfahren und Methoden

Die konstruktivistische Geschichtsdidaktik beruht in erster Linie auf *entdeckenden* oder *forschend-entdeckenden Lernverfahren*. Deren Kennzeichen ist ein geringer Strukturierungsgrad, die Anleitungen der Lehrenden werden auf das Notwendigste reduziert. Auf der Basis des angebotenen Materials sollen die Lernenden eigenständig Erkenntnisse und Wissen gewinnen, das über das bisher bekannte hinausgeht. Sie sollen zudem zur Induktion befähigt werden, d.h. zum Transfer spezifischer Erkenntnisse auf eine allgemeine theoretische Ebene. (Detjen 2007:346; Terhard 1997:149) Forschend-entdeckendes Lernen bedeutet aber auch „genetisches Lernen“ (Wagenschein 1975:55), bei dem bereits Gelerntes in anderen Situationen wieder aufgegriffen und mit anderen Erkenntnissen verknüpft wird.

Lernprozesse verlaufen dabei über Umwege und Irrwege und sind zeitaufwändig. Eindeutigkeiten gehen dabei verloren, „wahr“ und „falsch“ wird verworfen und durch die Plausibilität von Lernergebnissen ersetzt.

Dennoch sollte die Bedeutung von Lernverfahren, die der Instruktion dienen, auch für die konstruktivistische Geschichtsdidaktik nicht unterschätzt werden. Ohne Informationen, Anleitungen und Hilfen ist Motivation, Interesse und Eigenaktivität auf Seiten der Lernenden kaum möglich. So können *darbietende Lernverfahren* der direkten Wissensvermittlung dienen. (Terhard 1997:142) Sie eignen sich zum einen für Einführungen in ein Sachgebiet oder für Zusammenfassungen bzw. Überblicksdarstellungen, für das Einordnen des Entdeckten in größere Zusammenhänge oder zur Erklärung von Methoden. Zum anderen kann die Wahl eines darbietenden Lernverfahrens aus zeitökonomischen Aspekten erfolgen: Wenn klar strukturierte Informationen präsentiert werden sollen, stellt sich nicht selten die Frage, ob sich der Einsatz anderer Lernverfahren überhaupt lohnt, zumal dieser von der ohnehin begrenzten Zeit, die für den Unterricht zur Verfügung steht, unverhältnismäßig viel beanspruchen kann. Eine ähnliche Funktion wie darbietende Lernverfahren haben auch *erarbeitende Lernverfahren*, etwa das selbständige Erarbeiten von Textinhalten.

Zwar sind sowohl erarbeitende als auch darbietende Lernverfahren „auf ein (im Lehrerkopf) schon festgelegtes Ziel“ (Detjen 2007:346) ausgerichtet, sie können aber dennoch forschend-entdeckendes Lernen initiieren. Aktives Zuhören bei einem Lehrervortrag bedeutet etwa, Gehörtes in das eigene kognitive Schema einzuordnen und damit in neue Zusammenhänge zu bringen. Ähnlich verhält es sich auch bei erarbeitenden Lernverfahren. Folglich sind sowohl darbietende als auch erarbeitende Lernverfahren nicht nur auf die Reproduktion von

demonstrierten Inhalten und Wissensbeständen orientiert. Dies wäre freilich mit dem Kriterium eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, dessen Entwicklung ja ein wesentliches Leitbild des konstruktivistischen Geschichtsunterrichts darstellt, nicht zu vereinbaren. Die Einbettung des Gehörten oder Erarbeiteten in bereits bestehende kognitive Schemata kann jedoch zu kognitiven Dissonanzen (Festinger 1978) führen, die das Bedürfnis nach neuem Wissen wecken. Dieses Wissen wird in der Folge nicht mehr dargeboten, vielmehr leisten Lehrende nur Hilfestellungen, damit die Lernenden Antworten selbst finden können. (Grammes 2000:103f)

Freies Lernen – ein Mythos?

Konstruktivistische Geschichtsdidaktik wird meist mit Lernsituationen in Verbindung gebracht, die von Druck und feststehenden Erwartungen befreit sind. Tatsächlich kommen aber auch offenes oder autonomes Lernen, denen eine zentrale Bedeutung in der konstruktivistischen Geschichtsdidaktik zukommt, nicht ohne Regeln aus, die im Idealfall gemeinsam vereinbart wurden. (Völkel 2002:97-101) So steht beispielsweise der Zeitpunkt der Ergebnispräsentation fest. Scheitern ist hier ebenso möglich wie bei einem schriftlichen Test zu den Inhalten eines Lehrervortrages.

Freilich nimmt die Freiheit des Lernens im konstruktivistischen Geschichtsunterricht eine höhere Wertigkeit ein als der mögliche Misserfolg durch die Nichteinhaltung der Frist. (Van Norden 2011:113) Fraglich ist jedoch, ob dieser Umstand als negativer Einflussfaktor auf den Lernprozess nicht unterschätzt wird. Besteht nicht dadurch die Gefahr, dass beim Erhalt von Noten ein zusätzlicher Konkurrenzkampf während der Arbeitsschritte auftritt, in dem es um das erfolgreichste Vorankommen geht? Diese Art der Stresssituation kann sich gleichermaßen hinderlich auswirken wie die

Angst, bei Prüfungen zu versagen. Auch in offenen Lernräumen können daher Drucksituationen auftreten, weshalb eine Gleichsetzung von Unterrichtsform und Leistungserhebung problematisch erscheint. So impliziert auch der instruktive Unterricht nicht zwangsläufig einen Test, der das Faktenwissen der SchülerInnen abfragt. Vielmehr kann er sehr wohl Interpretationen und Reflexionen der behandelten Themen berücksichtigen.

Eine weitere Problematik, die sich in der Praxis konstruktivistischen Unterrichts offenbaren kann, ergibt sich aus den Erwartungen der Lehrperson, die die Lernenden trotz autonomer Lernsituation oftmals vermuten. (Völkel 2002:113) Indirekt handeln sie daher partiell fremdgesteuert. Um dem zu begegnen, muss die Lehrperson Multiperspektivität tatsächlich akzeptieren und ‚leben‘. Damit wird wiederum Konkurrenzdruck von den SchülerInnen genommen, zumal weniger neoliberaler Leistungsgedanke als vielmehr ein Grundprinzip demokratischer Gesellschaft, der „offene Diskurs“ (Hellmuth/Klepp 2010:117), wirksam wird. Lehrende müssen in diesem Zusammenhang ihr traditionelles Rollenbild ablegen, das nicht selten in oberlehrerhaften Attitüden seinen Höhepunkt findet. Dazu ist es notwendig, auch die eigenen Urteile und Meinungen als Ergebnis von Sozialisationsprozessen zu reflektieren und anzuerkennen. Auf diese Weise kann zumindest teilweise verhindert werden, dass weiterhin implizit vorhandene und nicht völlig auszublendende Erwartungen der Lehrenden die Lernprozesse steuern.

Die traditionellen Beurteilungssysteme, etwa die klassische schriftliche Klausur oder die so genannten Bankfragen, sind zudem durch neue zu ergänzen, etwa durch Portfolios, d.h. durch die Dokumentation von Lernfortschritten, Kreativität und Ideen, aber durchaus auch von Leistungsresultaten. Wichtig ist dabei, dass die Lernenden beim Erstellen der Kriterien, die für die

Auswahl der sammelwürdigen „Produkte“ und für die Beurteilung relevant sind, beteiligt werden. Dies ermöglicht einerseits Selbstreflexion und nimmt andererseits auch den Druck von den SchülerInnen, der – wie erwähnt – trotz autonomen Lernens entstehen kann. Eine andere Möglichkeit der Beurteilung ist etwa der Situationstest, der auf Transfer abzielt und Gelerntes in neuen Situationen – im Sinne von Kompetenzen – erprobt. Schließlich ist es auch möglich, SchülerInnen auf der Basis des Feedbacks der KlassenkollegInnen die eigene Benotung zu ermöglichen. (Van Norden 2011:153f) Ob allerdings eine eigene Einschätzung umfassend möglich ist, bleibt dahingestellt. Bei der Beurteilung der Plausibilität der Ergebnisse des forschend-entdeckenden Lernens, insbesondere bei Urteilen und Einschätzungen über bestimmte gesellschaftliche Problematiken, sind nicht selten umfassende Kenntnisse von Geschichte und Gesellschaft notwendig. Ob diese bei den SchülerInnen immer ausreichend gegeben sind, darf bezweifelt werden. Eine Beurteilung durch die Lernenden selbst scheint daher in der Unterrichtspraxis wohl nur bei bestimmten ausgewählten Themen möglich.

Es zeigt sich, dass zwar die traditionellen Funktionen der Lehrenden aus konstruktivistischer Sicht abgeschwächt, abgelehnt oder verändert werden, die Anforderungen, die an sie gestellt werden, aber keineswegs eine Reduktion erfahren. Ganz im Gegenteil: Die Unterrichtsthemen, Materialien und Methoden sind aus völlig neuen Perspektiven heraus zu wählen. Sie dürfen keine Instruktionsträger sein, die die zu stellenden Fragen vorgeben, sondern Multiperspektivität zulassen, indem den SchülerInnen die Auswahlmöglichkeit gegeben wird. (Van Norden 2011:160)

Schlussbemerkung

Konstruktivistische Geschichtsdidaktik rückt das didaktische Prin-

zip der Multiperspektivität in das Zentrum des Unterrichts. Als Fundament ist dazu ein demokratisches Konzept von Schule, Bildung und Erziehung notwendig, das nicht Indoktrination und Manipulation, sondern die Herausbildung des „mündigen“ Bürgers bzw. der „mündigen“

Bürgerin zum Ziel hat. Um konstruktivistische Geschichtsdidaktik als sinnvolle Alternative zu einem Unterricht zu etablieren, der „träges Wissen“ generiert, bedarf es daher auch einer intensiven Bildungsdiskussion.

LITERATUR

- J. DETJEN, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München-Wien 2007.
- L. FESTINGER, Theorie der kognitiven Dissonanz. Bern-Stuttgart-Wien 1978.
- T. GRAMMES, Mäeutik, in: H-W. KUHN/P. MASSING (Hg.), Lexikon der politischen Bildung. Band 3. Methoden und Arbeitstechniken. Schwalbach/Ts. 2000, 103f.
- J. HABERMAS, Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M. 1988.
- T. HELLMUTH, Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur, in: Ders. (Hg.). Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck-Wien-Bozen 2009, 11-20.
- T. HELLMUTH/C. KLEPP, Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien-Köln-Weimar 2010.
- J. KAYSER/U. HAGEMANN, Teil A: Theoretische Grundlegung, in: Ders. (Hg.). Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. Bonn-Berlin 2005, 6-24.
- C. KÜHBERGER, Vorhandene Vorstellungen von SchülerInnen als Ausgangspunkt. Zur Konzeption eines konstruktivistischen Wissenserwerbs im frühen politischen Lernen, in: C. KÜHBERGER/E. WINDISCHBAUER (Hg.), Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis. Innsbruck-Wien-Bozen 2010, 43-59.
- K. REICH. Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim-Basel ⁵2005.
- K. REICH. Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim-Basel ⁴2008.
- G. RUSCH. Erkenntnis, Wissenschaft, Geschichte. Von einem konstruktivistischen Standpunkt, Frankfurt a. M. 1987.
- W. SANDER. Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/ Ts. ³2008.
- A. SCHÜTZ – T. LUCKMANN, Strukturen der Lebenswelt, Konstanz 2003.
- E. TERHARD, Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim-München ²1997.
- E. VON GLASERSFELD, Einführung in den radikalen Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt a. M. 1998.
- J. VAN NORDEN, Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus, Freiburg 2011.
- B. VÖLKEL, Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik, Schwalbach/ Ts. 2002.
- B. VÖLKEL, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. ²2008.
- M. WAGENSCHNEIDER, Verstehen lernen. Genetisch, sokratisch, exemplarisch. Weinheim-Basel ⁵1975.
- G. WEISSENO, Medien im Politikunterricht, in: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hg.), Politikunterricht im Informationszeitalter. Bonn 2001, S. 21-38.

Subjektive Konzepte und ihre Rolle im Unterricht

„Was, Wilhelm Tell hat es wirklich nicht gegeben, auch keine Person, die so ähnlich war? Ich glaube aber trotzdem daran!“ Diese Aussage einer Studentin an der PH Bern fiel im April 2012, nachdem eine De-konstruktionsübung am Beispiel des Schweizer Nationalhelden durchgeführt worden war. Trotz Geschichtsunterricht im Gymnasium hat sich bei dieser Studentin ein Konzept verhärtet, dass auch durch empirische Gegenbeweise nicht einfach veränderbar ist. Daran schließt sich die Frage, wie historisches Lernen geplant und gestaltet werden muss, damit sich solche Fehlkonzepte, die in der alltäglichen Beurteilung von Situationen zum Tragen kommen, nicht verhärten, sondern aufgenommen und verändert werden können.

Geschichte kann etwas vereinfacht als ‚Denkfach‘ beschrieben werden, da Geschichte als Rekonstruktion von Vergangenheit ‚nur‘ in unseren Köpfen besteht. Die Reste der Vergangenheit, die als Spuren und Quellen vorhanden sind, regen die Konstruktionsleistung an, aber am Ende bleibt Geschichte Interpretation und es können keine realen Situationen hergestellt werden. Dadurch ist es für viele SchülerInnen schwierig, einen Zugang zu Geschichte zu finden, der über die Faszination am Abenteuerlichen und Fremden hinausgeht. Wetterphänomene können direkt beobachtet und sogar gespürt werden, physikalische Experimente können mehrmals durchgeführt und Tiere in ihrem Verhalten beobachtet werden, um zu Antworten zu kommen. Die Wahrnehmung funktioniert bei Geschichte nicht unmittelbar; um

geschichtliche Phänomene wahrzunehmen, kommt immer ein Medium zum Einsatz. Wir sehen die Reste von spätmittelalterlichen Städten, uns stehen Chroniken mit Texten und Bildern über das Leben in diesen Städten zur Verfügung, aber wir können die Vergangenheit nicht unmittelbar erleben, sondern konstruieren aus den Spuren unser Bild dieser Zeit. Deshalb ist es gerade hier entscheidend, durch das Aufnehmen der eigenen Vorstellungen über das Leben in früheren Zeiten und die Bedingungen für Wandel, das subjektive Verständnis ernst zu nehmen und sichtbar zu machen. Nur so kann eine reflektierte und kritische Haltung gegenüber gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen und deren Interpretationen aufgebaut werden.

Was SchülerInnen vor dem Unterricht denken

Wenn man SchülerInnen zu Beginn des 6. Schuljahres (2. Klasse Unterstufe) fragte, worauf sie bei einer Zeitreise ins Mittelalter treffen würden, käme sicherlich ein breites Spektrum von Vorstellungen zum Vorschein. Auf die Fragen „Wie kommst du zu Geld, wenn es dir ausgegangen ist?“ antwortet eine Schülerin: „Du verkaufst zum Beispiel Land. Oder du gewinnst bei einem Turnier.“ Eine zweite meint: „Mit Arbeiten, Klauen oder Betteln auf der Straße. Man konnte auch Tanzen oder Musik machen auf der Straße.“, und die dritte schrieb: „Ich arbeite bei einem Burgherr. Das ist harte Arbeit. Dann bekomme ich gerade das Nötigste, was ich brauche.“ Aus

den Äußerungen der SchülerInnen kann herausgelesen werden, dass die subjektiven Konzepte sehr unterschiedlich sind und längst nicht alle Lernenden mit den gleichen Vorstellungen an historische Fragen herangehen. Es zeigt sich, dass manche Vorstellungen bereits wissenschaftliche Versatzstücke aufweisen, andere wiederum überhaupt nicht theoretisch belastbar sind. Das Entscheidende ist, dass Vorstellungen über historische Inhalte und die Konstruktion von Geschichte bereits vor dem Unterricht vorhanden sind. Denn die Lernenden haben sich im Sachunterricht der Volksschule mit historischen und politischen Themen auseinandergesetzt (z.B. „Lerne deine Landeshauptstadt kennen“) und sie nehmen über eine allgemeine „Geschichtskultur“ (von Reeken 2004:29) Bausteine ihres Geschichtsbewusstseins auf. Dabei ist unbestritten, dass die Vorstellungen von Geschichtsforschenden Indiana Jones gleichen kann oder dass die Vorstellungen eines Landeshauptmannes mehr Charakteristika eines märchenhaften Königs aufweisen als die einer demokratisch legitimierten Person (Kalcsics/Raths/Dätwyler 2010, 116).

Egal wie nahe oder fern diese subjektiven Vorstellungen den wissenschaftlichen Konzepten sind, sie prägen das weitere Lernen entscheidend. Sie helfen, neue Informationen zu erschließen und zu verstehen, oder aber sie erschweren das Lernen, wenn die neuen Informationen nicht zu den vorhandenen Konzepten passen wollen.

Im vorliegenden Artikel stelle ich Ansätze vor, wie man durch das Einbeziehen der subjektiven Konzepte der SchülerInnen den Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen, wie Kühberger (2009:141) ihn in der ausführlichen Darstellung zum kompetenzorientierten historischen und politischen Lernen fordert, vollziehen kann. Dazu gehe ich auf die Bedeutung der subjektiven Konzepte für das Lernen ein und stelle anschließend vor, wie sie in die

Konzept	Der Begriff „Konzept“ beschreibt gedanklich Erfasstes im Sinne von Entwürfen oder (vorläufigen) Theorien. Konzepte können sich auf Vorstellungen oder Begriffe beziehen (Möller 2012:61) und helfen in der Welt sinnfälliger zu handeln. Sie basieren auf Erfahrungen, Kenntnissen, Einstellungen und Strategien.
Subjektive Konzepte	„Subjektive Konzepte“ sind die Erklärungsmuster und Strategien, über welche jede Person individuell verfügt. Zur Bezeichnung des Vorwissens werden alternativ auch Begriffe wie Alltagserfahrung, naive Theorien, Schülervorstellungen, alternativ frameworks oder Vorerfahrungen benutzt – jeder Begriff setzt eigene Akzente, die mit zugehörigen Theorien korrespondieren (Möller 2010:61).
Präkonzepte / Postkonzepte	Im Lernprozess werden die subjektiven Konzepte vor Beginn des jeweiligen Unterrichts als „Präkonzepte“ bezeichnet. Am Ende des Lernprozess werden diese subjektiven Konzepte „Postkonzepte“ genannt. Im besten Fall sind sie nun wissenschaftlich belastbarer als vor dem Lernprozess und werden beim weiteren Lernen zu neuen Präkonzepten (Adamina/Müller 2008:54).

Tab. 1: Begriffsdefinitionen

Planung und Gestaltung des Unterrichts einbezogen werden können.

Grundlagen: Lernen, um kompetent zu werden

Häufig wird davon gesprochen, dass „Wissen vermitteln“ Ziel des Unterrichts sei. Aber eine solche Sprechweise suggeriert, dass die Lehrpersonen Wissen an die Lernenden übergeben und diese anschließend im Besitz des vermittelten Wissens sind. Diesem als „transmissiv“ bezeichneten Ansatz steht die sogenannte konstruktivistische Sichtweise gegenüber, die davon ausgeht, dass Wissen im Kopf jedes Lernenden aktiv konstruiert – also erarbeitet werden muss (Möller 2010:58). Aus diesen Überlegungen folgt unter anderem, dass die Lehrperson auf die im Lernprozess erzeugten individuellen Bedeutungen und Interpretationen keinen direkten Zugriff hat. Trotzdem wäre es ein Fehlschluss hieraus abzuleiten, dass Lehrende überflüssig seien und lediglich eine beratende Funktion haben. Aufgabe der Lehrpersonen ist es vielmehr, Lerngelegenheiten zu schaffen, die das individuelle Konstruieren von Wissen stimulieren und unterstützen (ebd).

Aus konstruktivistischer Perspektive wird Lernen als *Conceptual-Change-Prozess* betrachtet. Darunter wird eine Erweiterung, Differenzierung und Veränderung des

vorhandenen Wissens verstanden. Folgt man dieser Theorie, können die subjektiven Konzepte in unterschiedlich tief verwurzelten Ausformungen auftreten. Es gibt vorläufige Konstruktionen, von denen wir uns rasch verabschieden, wenn wir merken, dass wir mit den neuen Konzepten besser zu Recht kommen. Es gibt aber auch jene Vorstellungen, die als tiefe Strukturen verankert sind, von denen wir uns nicht lösen können. Untersuchungen aus dem naturwissenschaftlichen Bereich bestätigen, dass SchülerInnen, z.B. bei Experimenten, das sehen, was sie sehen ‚wollen‘ (*confirmation bias*) (Möller 2010:60). Wenn das bei Experimenten vorkommt, die zwar auch nicht immer eindeutig, aber doch unmittelbar beobachtet werden können, so drängt sich die Frage auf, wie viel häufiger das vermutlich im historischen und politischen Lernen vorkommt. Ein typisches Beispiel dafür ist das eingangs erwähnte Beispiel vom Glauben an nationale Mythen (Heldenfiguren, Opferrollen ...), der auch nach der versuchten, letztlich aber gescheiterten Dekonstruktion im Unterricht oft nicht erschüttert wird und weiterhin die Basis für die Einschätzung vergangener und aktueller Situationen bleibt. In diesem Zusammenhang erschweren die subjektiven Konzepte das Lernen und können sogar Lernschwierigkeiten verursachen.

In der Praxis wird auf diese Herausforderung gerne damit reagiert, dass die konkreten Vorstellungen der SchülerInnen ausgeblendet werden und man stillschweigend davon ausgeht, dass alle Lernenden über das gleiche Vorwissen verfügen bzw. noch gar keine „störenden“ Konzepte haben. Dieses Vorgehen bleibt in der Lehrerperspektive stecken und es wird ausgeblendet, wie die Lernerperspektive aussehen könnte. Wie heterogen subjektive Konzepte sein können, zeigt Adamina (2008) in seiner Forschung über Schülervorstellungen zu Raum, Zeit und Geschichte. Er untersuchte subjektive Konzepte in der Primar- und Sekundarstufe 1 (1., 3., 5. u. 7. Schulstufe) und hält fest, dass die Heterogenität der Vorstellungen innerhalb der Klassen von Schulstufe zu Schulstufe zunimmt. Am deutlichsten ausgeprägt sind die Unterschiede in den 7. Klassen (3. Klasse Unterstufe), der höchsten in diesem Forschungsprojekt untersuchten Schulstufe. So zeigt sich insgesamt, dass die Heterogenität der Vorstellungen innerhalb der Klassenstufe bei den meisten Situationen größer ist als die mittleren Unterschiede von Schulstufe zu Schulstufe (Adamina 2008:224f).

Diese Ergebnisse unterstützen die Forderung nach dem verstärkten Einbezug der subjektiven Konzepte der SchülerInnen in die Gestaltung von Unterricht. So ist es

angebracht, dass wir uns von der Bezeichnung der Unterrichtsinhalte als „Stoff“ verabschieden. Denn bei einer herkömmlichen Definition von Wissen als „Stoff“ kommt über die Hintertür – wie Sander (2007:20) anschaulich ausführt – wieder das alte Lehrverständnis herein. Hier geht es nicht um Konzeptentwicklung, sondern um die Bewältigung des „Stoffs“, der scheinbar da ist und von der Lehrperson an die SchülerInnen möglichst bruchlos weitergegeben werden soll. Diesem Verständnis von schulischem Wissen wurden und werden in den aktuellen Kompetenzmodellen und Lehrplänen Alternativen entgegengesetzt. Das Wissen darf nicht mehr in erster Linie seine Relevanz in der inner-schulischen Wissensordnung finden – also zum Bestehen der nächsten Prüfung –, sondern muss dazu beitragen, dass die SchülerInnen einsetzen können um Probleme zu lösen, Einordnungen vorzunehmen, Perspektivenwechsel zu vollziehen und sich kritisch mit gesellschaftlichen Fragen der Gegenwart und Geschichte auseinandersetzen zu können (Sander 2007:20).

Damit diese Erkenntnis sich durchsetzen kann, muss sich die Unterrichtsplanung auf die Lerntätigkeiten der SchülerInnen beziehen (Giest 2007:21) und der Unterricht muss vor allem auf Möglichkeiten abzielen, neues Wissen aktiv in eine Beziehung zu den subjektiven Konzepten setzen zu können. In aktuellen Kompetenzmodellen und neuen Lehrplänen wird diesem Verständnis bereits gefolgt, indem man sich bemüht, den verschiedenen Arten von Wissen gerecht zu werden. Die Kompetenzen und Inhalte werden so formuliert, dass sowohl das prozedurale Wissen, das konzeptionelle Wissen, das Faktenwissen und das metakognitive Wissen in den Zielsetzungen vorhanden sind (Kühberger 2009:53). Die Fachdidaktiken sind besonders gefordert, Eckpunkte „konzeptuellen Wissens“ zu definieren, die den LehrerInnen in Kombination mit den subjektiven

Konzepten der Lernenden als fachdidaktische Leitlinie für die Unterrichtsplanung dienen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es keinen einheitlichen und unveränderlichen Bildungskanon gibt. Deshalb laufen sowohl in der Geschichts- wie auch in der Politikdidaktik Anstrengungen bzw. heftige Debatten über zentrale Wissensbestände, die als Basiskonzepte definiert werden sollen (Sander 2010).

Der Einblick in subjektive Konzepte gibt den Lehrpersonen die Möglichkeit, das Denken der SchülerInnen besser zu verstehen. Den Lernenden ermöglicht es, ihr Vorwissen, ihre Erlebnisse und ihr Interesse zu äußern. Die Bedeutung, die das Sichtbarmachen der subjektiven Konzepte für das Lernen der SchülerInnen hat, ist noch höher einzuschätzen als das Einblick nehmen können der Lehrpersonen. In einer Erhebung der Präkonzepte werden den Lernenden Aufgaben gestellt, durch die sie ihre Vermutungen und Einschätzungen zu einer Situation oder Problemstellung wiedergeben. Solche Fragestellungen zeigen auf, wie sie sich das Problem oder die Situation erklären und welche Strategien sie für die Lösung heranziehen. Die Lernenden erkennen dadurch selbst, was sie bereits können bzw. verstehen und identifizieren ihre Ankervorstellungen oder auch ihre Widersprüche in Bezug auf die Thematik (*Selbstwirksamkeit*). Ankervorstellungen sind diejenigen Teile der subjektiven Konzepte, an die neues Wissen angeknüpft werden kann.

Der Einblick in das eigene Verstehen und in das eigene Können unterstützt in der Regel die Selbstwirksamkeit im Lernprozess, denn das Arbeiten und Lernen an eigenen Fragen hat eine beträchtliche Wirkung auf die Bereitschaft, sich den Anstrengungen des Lernens zu stellen (Adamina/Müller 2008:44):

- Durch das Anknüpfen an die Erfahrungen und die subjektiven Konzepte der Lernenden wird das Lernen für sie bedeutsam, au-

thentisch und es ist einfacher, einen Realitätsbezug herzustellen.

- Die Lernenden fühlen sich eher ernstgenommen und eingebunden.
- Da es nun um jeden Einzelnen mit seinen spezifischen Konzepten geht, wird die Neugierde angeregt und eine Fragehaltung gefördert.
- Die Selbsteinschätzung der Lernenden wird einfacher, da sie selbst bereits erkennen, wo sie stehen. Davon ausgehend können sie ihr eigenes Lernen planen.
- Durch die Gegenüberstellung eigener Konzepte bzw. wissenschaftlichen Theorien und Modelle können letztere an Relevanz gewinnen, da erkannt wird, dass sie die Lösung der eigenen Fragen erleichtern.

Unterricht auf Basis der subjektiven Konzepte planen: didaktische Rekonstruktion

Wenn Unterricht im Sinne des moderat-konstruktivistischen Ansatzes von Lernen erfolgreich sein will, müssen die subjektiven Konzepte zur Wahrnehmung und Deutung von Geschichte und Politik ernst genommen und sichtbar gemacht werden. Es sollen deshalb in der Folge Herangehensweisen erläutert werden, wie dies gelingen kann. Den Ausgangspunkt dafür bildet das Modell der didaktischen Rekonstruktion.

Die didaktische Rekonstruktion ist ein fachdidaktisches Modell für Forschungen, aber auch zur Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht in den geistes-, sozial- und naturwissenschaftlichen Fächern. Sie zeichnet sich durch veränderte Herangehensweisen aus, die den Paradigmenwechsel von der Lehrerenden- in die Lernendenperspektive vollziehen. Im Modell der didaktischen Rekonstruktion sind die subjektiven Konzepte und Tätigkeiten der SchülerInnen im jeweiligen Sachbereich zentral. Die Planung wird gleichsam ‚vom Kopf auf

die Füße' gestellt, indem die Lernstruktur der Sachstruktur übergeordnet wird und die SchülerInnenvorstellungen und wissenschaftliche Inhalte bereits in der Planung aufeinander bezogen werden. Aus der Konfrontation subjektiver Konzepte von SchülerInnen mit aktuellen, didaktisch relevanten Erkenntnissen der Fachwissenschaften erfolgt die didaktische Strukturierung des Unterrichts (PRODID 2012 u. Adamina/Müller 2008:41).

Präkonzepte erheben

Ausgangspunkt für die Planung sind die subjektiven Konzepte, die die Lernenden bereits haben. Um sie erkennbar zu machen, können wir uns durch eine Präkonzepterhebung einen momentanen Einblick in die Vorstellungswelt der SchülerInnen verschaffen. Die Aufgabe der Lehrperson ist es zu erfassen, wie sich die SchülerInnen das Problem oder die Situation erklären. Dabei ist es zielführend, erkenntnisleitende Fragen zu stellen, die

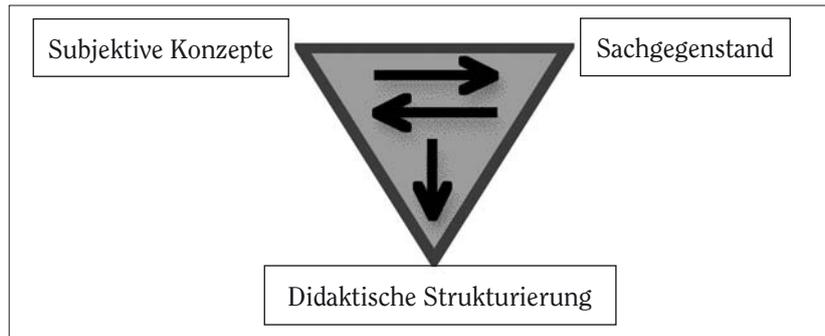


Abb. 1: Schema „Didaktische Rekonstruktion“

auf Zusammenhänge und Bedeutungen ausgerichtet sind (z.B. Warum wurde diese Stadtmauer gebaut?). Fragen, die helfen sollen, den Kontext zu erschließen (Wer konnte diesen Bau anordnen? Wer musste beim Bau mithelfen? Mit welchen technischen Hilfsmitteln wurde gebaut?), unterstützen die Lernenden, Einblicke zu gewinnen und Zusammenhänge zu verstehen, sind aber nicht die Erkenntnisse selbst. In der Unterstufe kann der Einstieg über die offene Frage „Warum heißt das Mittelalter Mittelalter?“ gefunden werden, zu der

eine persönliche Erläuterung abgegeben werden soll. In der Oberstufe kann die Frage differenziert werden und der Auftrag kann wie folgt aussehen: „Warum wird das Mittelalter „finster“ genannt? Versuchen Sie drei bis vier unterschiedliche Begründungen zu finden und markieren Sie die, die für sie am meisten Überzeugungskraft hat.“ Ergänzend kann auch eine grundsätzliche Einschätzung erhoben werden: „Was spricht für diese Deutung als „finstere“ Zeit, was spricht dagegen?“

Die Herausforderung für Lehrpersonen, sinnvolle Fragen zu stellen,

Unterstufe: Gedankenreise ins Mittelalter		
Du reist zurück ins Mittelalter, in die Stadt Burgdorf: Beantworte mindestens drei Fragen.		
Frage	Meine Antwort	Woher ich das weiß!
Was wirst du essen?		
Wie und wo wirst du schlafen?		
Womit reist du von A nach B?		
Welche Kleider trägst du? Woraus sind sie?		
Wie beschaffst du neues Geld, wenn es dir ausgegangen ist?		
Wen wirst du auf der Reise und in der Stadt treffen?		
Was willst du unbedingt erleben?		
Was wird dir fehlen?		

Tab. 2: Beispiel „Gedankenreise“

ist groß. Um dem gerecht zu werden, muss die Erhebung von grundlegenden Anliegen ausgehen, welche darüber Auskunft geben, warum das Thema ein Unterrichtsthema werden soll. Das soll durch die Darlegung der Bedeutung des gewählten Sachverhalts für die SchülerInnen und dessen Bezug zum Kompetenzmodell und zum Lehrplan erreicht werden. (Adamina/Müller 2008:40). Die Präkonzepterhebung selbst kann nicht alle Aspekte eines Themas abfragen. Es liegt in der Verantwortung der Lehrenden, die zentralen Konzepte und Begriffe auszuwählen, die zusätzlicher Hinweise für die weitere Planung des Unterrichts bedürfen. Im Weiteren entscheiden sie, ob sie neben subjektiven Konzepten und Fähigkeiten auch etwas über Interessen erfahren wollen. Daraus leiten sie die Formen (Situationen, Fragen, Aufgabe; offen/geschlossen) ab – diese können von einer konkreten Erfahrung, Bildern oder Erzählungen zur Sache/Frage ausgehen - und sie überlegen sich, wie sie die Auswertung gestalten wollen.

Neben den oben erwähnten erkenntnisleitenden Fragen können die Präkonzepterhebungen auch Aufgaben enthalten, die anregen, sich in Situationen hineinzusetzen (Tab. 2).

Zusätzlich wird hier erhoben, woher die SchülerInnen ihre Konzepte haben. Das sind subjektive Einschätzungen, die die Lernenden anregen sollen, sich darüber Gedanken zu machen, wie und in welchen Situ-

ationen sie lernen. Dies soll dazu beitragen, dass sie selbst sukzessive das Entstehen ihrer subjektiven Konzepte erfassen lernen.

Bei der Aufgabe „Wandel“ (Tab. 3), die auch in einer Paar- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden kann, wird vor allem nach der Kompetenz gefragt, Wandel und Dauer zu erkennen und zeitliche Einordnungen vornehmen zu können.

Die Erhebung hilft einerseits den Lernenden ihr Vorverständnis zu verdeutlichen, damit sie neue Informationen besser verarbeiten können. Andererseits wertet die Lehrperson diese Erhebungen aus, um zu erkennen, welche subjektiven Konzepte zur Klärung herangezogen werden und wie diese Konzepte im Kontext der aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnis einzuordnen sind. Die Lehrperson will Ansatzpunkte für die weitere Unterrichtsplanung gewinnen, die eine gewisse Verallgemeinerung ermöglichen. Eine Zuordnung in einfache Kategorien hilft hier, die Fülle der unterschiedlichen Präkonzepte überschaubar zu machen. In Ansätzen sollen

- 1) klar nicht belastbare Konzepte,
- 2) Zwischenvorstellungen / Alltagsvorstellungen mit wissenschaftlichen Aspekten,
- 3) wissenschaftsnahe Aspekte und
- 4) wissenschaftliche Vorstellungen voneinander unterschieden werden.

Aus der Gegenüberstellung der Ergebnisse und der angestrebten Kompetenzen sollen Schlüsse für die weitere Planung gezogen wer-

den. Das betrifft die konkreten Lernziele, die didaktische Strukturierung, die Wahl von Methoden und auch den Einbezug der konkreten Präkonzepte in den weiteren Unterricht. In diesem Schritt wird das wesentliche Element der didaktischen Rekonstruktion sichtbar: Lernziele können nicht direkt aus Lehrplänen und Kompetenzmodellen abgeleitet werden, sondern sind erst durch die Analyse von objektiver Lernanforderung und subjektiver Lernvoraussetzung möglich. Dadurch wird sichtbar, wie gut diese beiden Elemente zusammenpassen und welche Lernschritte für die spezifischen SchülerInnen notwendig erscheinen (Giest 2007:20).

Strategien im Unterricht

Die für die Lehrpersonen interessante Frage ist nun: Was passiert im Unterricht, wenn die Vorstellungen, die die SchülerInnen mitbringen, auf die neuen Begriffe und Inhalte treffen?

- Die Schülerin kann ihre eigenen Vorstellungen auf die Seite schieben und sich auf den Schulstoff konzentrieren. In diesem Prozess entwickelt sie ein zweites Modell, das nicht notwendigerweise mit dem verinnerlichten Modell zusammenhängen muss.
- Die Schülerin kann überlegen, wo das neue und alte Wissen zusammenpassen, wo es sich widerspricht. Durch die Bearbeitung der Widersprüche können Fragen geklärt werden und es bildet sich

<p>Oberstufe Gruppenarbeit „Wandel“ Was war vor dem Spätmittelalter und worin unterscheidet sich diese Epoche vor allem vom Spät-MA? Was war nach dem Spätmittelalter und worin unterscheidet sich diese Epoche vor allem vom Spät-MA? Versuchen Sie die Unterschiede zu „vorher“ und „nachher“ an konkreten Themen aus dem Alltag der Menschen und den gesellschaftlichen Strukturen zu beschreiben:</p>		
Vorher	Spätmittelalter	Nachher
(Name der Epoche)		(Name der Epoche)

Tab. 3: Beispiel „Wandel“

ein modifiziertes Vorstellungsmodell heraus.

Der erste Sachverhalt ist aus dem schulischen Alltag sehr bekannt. Es wird zwar für die Prüfung gelernt, danach wird aber wieder das alte Erklärungsmodell herangezogen, denn die subjektiven Konzepte haben sich nicht wirklich verändert. Der zweite Sachverhalt bringt mehr Anstrengungen für Lehrende und Lernende mit sich und wird je nach Schüler bzw. Schülerin unterschiedliche Strategien erforderlich machen. Möller (2010:62) fasst drei Strategien zusammen, die von der Lehrperson angeboten werden können, damit letzteres eintreten kann:

- **Konfliktstrategien:**
Diese werden angewandt, um die Lernenden von der Begrenztheit und vom Veränderungsbedarf der gegebenen Vorstellungen zu überzeugen. Dazu werden kognitive Konflikte provoziert, in denen Unzulänglichkeiten der vorhandenen Vorstellungen deutlich gemacht werden. Kurzfristig kann es zu einem Verlust an Selbstvertrauen kommen, wenn die „alten“ Erklärungsmuster an ihre Grenzen stoßen. Deshalb ist es wichtig, die erzeugte Unsicherheit durch eine neu gewonnene, überzeugende Vorstellung zu kompensieren.
- **Anknüpfungsstrategien:**
Sie bieten sich dort an, wo die vorhandenen Präkonzepte Überschneidungsbereiche mit den wissenschaftlichen Vorstellungen aufweisen. Solche Schnittstellen können als Anker benutzt werden, um die vorhandenen Vorstellungen zu differenzieren, ggf. zu erweitern und angemessene Vorstellungen darauf aufzubauen.
- **Brücken- oder By-pass Strategien:**
Diese Strategie wird als Alternative zu den beiden obengenannten diskutiert: Hier verzichtet man auf das Bewusstmachen und Reflektieren der vorhandenen Vorstellungen zu Beginn des Unterrichts, um ein hartnäckiges Festhalten an vorhandenen Vor-

stellungen zu verhindern. Erst nach einer Erarbeitung angemessener Vorstellungen werden die Ausgangsvorstellungen reflektiert und mit der neu aufgebauten, wissenschaftlichen Sichtweise verglichen. Hierzu gibt es noch wenig empirische Erkenntnisse.

In der praktischen Umsetzung sind die Strategien nicht immer streng voneinander zu trennen, denn was für den einen Lernenden eine Anknüpfung sein kann, kann für den anderen einen kognitiven Konflikt bedeuten. Beispiele dafür bieten die oben vorgestellten Erhebungen: So können die Lernenden anhand einer Zusammenstellung mehrerer Definitionen durch die Lehrperson, warum das Mittelalter so genannt wird, die wissenschaftliche Definition erarbeiten. Der konkrete Auftrag kann lauten, dass die Schüler und Schülerinnen in einer Gruppenarbeit mit grün die Aussagen markieren, die vollends überzeugen, mit gelb die, die teilweise überzeugen, und mit rot jene, die als nicht überzeugend von der Gruppe eingeschätzt werden. Bei der Diskussion in den Gruppen arbeiten die SchülerInnen – je nach ihren subjektiven Konzepten – mit unterschiedlichen Strategien. Das Ergebnis des Auftrags selbst bietet wiederum die Möglichkeit, Vergleiche innerhalb der gesamten Klasse sowie mit wissenschaftlichen Einordnungen vorzunehmen. Die wissenschaftlichen Definitionen können aber auch bereits in die Sammlung der Präkonzepte gemischt werden und so in die Gruppendiskussionen einfließen. Im Anschluss kann z.B. die Epochenenteilung problematisiert und diskutiert werden.

Potenzial für kognitive Konflikte bietet auch die Aufgabe „Gedankenreise“ (Tab. 2). Beim Vergleich der verschiedenen Gedankenreisen können Widersprüche auftreten, die wiederum Anlass für Forschungsfragen der SchülerInnen sind und mit Hilfe von Recherchen in der Fachliteratur geklärt werden können.

Die Ergebnisse der Aufgabe „Wandel“ (Tab. 3) können auf ihre Plausibilität hin untersucht werden oder sie bieten Ausgangspunkt für die Erarbeitung der Bedingungen, die zum Wandel geführt haben. Die Lehrperson kann die gesammelten und anonymisierten Ergebnisse an die Klasse zurück geben und jene Teile grün markieren, die mit wissenschaftlichen Erkenntnissen übereinstimmen, teilweise Übereinstimmung mit gelb und nicht übereinstimmende mit rot. Aufgabe der SchülerInnen ist es dann herauszufinden, warum einzelne Aussagen oder Zuordnungen wissenschaftlich belastbar bzw. nicht belastbar sind. Das schließt natürlich mit ein, dass es Konzepte und Begriffe gibt, die mehrere Antwortmöglichkeiten zulassen.

Vollständige Lernprozesse

Diese Beispiele sind nur kleine Mosaikstücke im gesamten Lernprozess; der Aufbau von Kompetenzen und das Annähern an das Verstehen von fachwissenschaftlichen Konzepten erfordert Zeit: Der Prozess beinhaltet Umwege und fordert zum mehrmaligen Durchdringen auf, wobei in der Regel nicht alle Konzeptveränderungsprozesse erfolgreich verlaufen. Das müssen Lehrende mit einer gewissen Gelassenheit zur Kenntnis nehmen, aber gleichzeitig dürfen sie nicht resignieren. Ein einmaliges Erfragen der Präkonzepte führt nicht zum Ziel. Vielmehr soll das Arbeiten mit den subjektiven Konzepten, die im Lernprozess einem permanenten Veränderungsprozess unterworfen sind, grundsätzlich zur Basis des Unterrichts werden. Dies bedeutet, dass die Vermutungen der SchülerInnen immer Vorrang gegenüber den Antworten der Lehrenden haben. Mit der Präsentation von Antworten ist das Lernen nicht abgeschlossen, sondern die Ergebnisse sollen weiter diskutiert, hinterfragt und begründet werden – nicht von der Lehrperson, sondern von den Lernenden. Dadurch verändern sich die

Aufgaben der Lehrpersonen im Unterricht und ihre Handlungsweisen in vielfältiger Weise. Sie übernehmen die Verantwortung dafür, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, vollständige Lernprozesse zu durchlaufen, was die Voraussetzung dafür bildet, dass wirklich Neues in die subjektiven Konzepte integriert wird und die SchülerInnen nicht in alte Erklärungsmuster zurückfallen.

Solche vollständigen Lernprozesse können folgende Etappen beinhalten (Adamina/Müller 2008:17):

1. Vertraut machen mit der Situation, dem Fall, der Problemstellung.

2. Persönliche Vorstellungen zum Ausdruck bringen, Fragen, Anliegen formulieren.

3. Vorstellungen austauschen, Erfahrungen einbringen, in den Dialog treten,

4. Fragen klären, Neues entdecken und erschließen,

5. andere Sichtweisen einnehmen, Perspektiven wechseln,

6. austauschen, vergleichen, erproben,

7. einordnen, überprüfen, anwenden.

8. Einblick in Postkonzepte, die am Schluss der Unterrichtseinheit zu bestimmten Begriffen und the-

matischen Strukturen vorhanden sind.

9. Rückblick mit Vergleich, Reflexion und Begutachten von Entwicklungen.

Bei diesem idealtypischen Weg vom Prä- zum Postkonzept ist zu beachten, dass die Lehrpersonen in allen Phasen gebraucht werden, aber je nach Bedarf unterschiedliche Rollen einnehmen können. Sie gestalten Unterricht und Lernumgebungen, initiieren Lernprozesse, geben Aufträge und leiten an, stellen „Lerngerüste“ bereit, begleiten und beraten, reflektieren mit den Lernenden, begutachten und beurteilen.

Unterrichtseinheit Spätmittelalter (Unterstufe)		
Was mich interessiert hat, was ich gelernt habe, ...		
wie ich gelernt habe.		
ETWAS WISSEN		
1. Mein Vorwissen An was ich dachte, als ich den Begriff „Spätmittelalter“ zum ersten Mal im neuen Schuljahr hörte:		
2. An welche Lebensbilder denke ich heute, nach diesem Unterrichtsthema:		
3. Welche Fragen stellte ich mir am Anfang? Kann ich sie heute beantworten?		
4. Was mich während des Unterrichts vor allem interessiert hat herauszufinden:		
5. Was mich weniger interessiert hat zu erforschen:		
ETWAS TUN		
6. Welche Tätigkeiten für mich spannend waren und mir gefallen haben:		
7. Welche Fähigkeiten ich beim „Erforschen“ oft gebraucht habe:		
beobachten	nachdenken	zuhören
vergleichen	vermuten, warum das so sein könnte	zusammenfassen
Fragen stellen	erklären - ordnen	abzeichnen
ETWAS LERNEN		
8. Was ich sehr schnell über das Leben im Spätmittelalter gelernt habe:		
9. Was mir im Unterricht geholfen hat, damit ich es (8.) verstehe:		
10. Was für mich zum Lernen schwierig war und was ich immer noch nicht recht verstehe:		
ETWAS VON DER SCHULE LERNEN UND IM ALLTAG BRAUCHEN KÖNNEN		
11. Auf welche Sachen ich jetzt plötzlich mehr achte:		

Tab. 4: Unterrichtsreflexion; Quelle: Luzia Hedinger/ PHBern 2011

Egal welche Strategie angewandt wird, müssen den SchülerInnen ständig die Konzeptveränderungen und -erweiterungen aufgezeigt werden, damit sie selbst ihre Lernfortschritte erkennen können. Dafür bietet es sich an, nicht nur die Unterrichtseinheit, sondern auch einzelne Sequenzen durch einen Rückblick abzuschließen. Dadurch können die Lernenden ihr Wissen nochmals aktivieren und einzelne Teile miteinander verbinden.

Postkonzepte

Zum Abschluss von Unterrichtseinheiten bieten sich Postkonzepterhebungen an. Diese können mit jeder Form von Leistungserhebung kombiniert oder selbst als solche eingesetzt werden. Den Lernenden können zum Beispiel dieselben Aufga-

ben gestellt werden wie bei der Präkonzepterhebung und im Vergleich der neuen mit den alten Antworten kann sowohl die Schülerin/der Schüler als auch die Lehrperson den Lernfortschritt erkennen. Eine oft verwendete Variante ist, dass den Lernenden dabei auch ihre Originalantworten unterbreitet werden und sie diese nun mit ihrem neuen Verständnis und Können ergänzen bzw. korrigieren sollen.

Eine weitere Form ist die Rückschau auf den eigenen Lernprozess (Tab. 4), bei welchem das Wissen, Können sowie die Interessen und persönlichen Einschätzungen der SchülerInnen miteinbezogen werden. So sollen die verschiedenen Facetten von Kompetenz (Adamina/Müller 2008:25) aufgegriffen und die Gefahr der reinen Inhaltsorientierung zurückgedrängt werden.

Die SchülerInnen nehmen sich zum Abschluss einer Unterrichtseinheit Zeit, die in Tabelle 4 vorgestellten Fragen zu beantworten. Dabei stehen ihnen die eigenen Lerndokumentationen (Mitschriften, Arbeitsaufträge, Lehrmittel) zur Verfügung und es soll ein individueller Rückblick auf das Lernen und Arbeiten ermöglicht werden. Damit wird der Bedeutung der persönlichen Verarbeitung von neuem Wissen und Können bei der Konzeptentwicklung Raum gegeben. Wenn man von unterschiedlichen subjektiven Konzepten ausgeht, gestalten sich schließlich auch die Lernprozesse unterschiedlich und die Lernenden integrieren verschiedene Elemente in ihre Konzepte, um sie belastbarer zu machen.

LITERATUR

- M. ADAMINA, Vorstellungen von Schülerinnen und Schüler zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern 2008. Dissertation. Münster 2008 (http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-4445/diss_adamina.pdf, 6. Februar 2012).
- M. ADAMINA/H. MÜLLER, Lernwelten Natur – Mensch – Mitwelt. Thematisch-strukturierter Zugang. Lernen und Lehren im Unterricht „Natur-Mensch-Mitwelt“. Bern 2008.
- H. GIEST, Didaktische Analyse als Mittel zur Kompetenzförderung im Unterricht, in: R. LAUTERBACH u. a. (Hg.), Kompetenzwerb im Sachunterricht fördern und erfassen. Bad Heilbrunn 2007, 13–22.
- K. KALCSICS/K. RATHS/B. DÄTWYLER, Was Schülerinnen und Schüler unter Politik verstehen, in: H. GIEST/D. PECH (Hg.), Anschlussfähige Bildung im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2010, 109–118.
- 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.
- K. MÖLLER, Lernen von Naturwissenschaften heißt: Konzepte verändern, in: P. LABUDE (Hg.), Fachdidaktik Naturwissenschaft. Bern 2010, 57–72.
- PRODID. Fachdidaktische Lehr- und Lernforschung – Didaktische Rekonstruktion (<http://www.diz.uni-oldenburg.de/20512.html>, 23. April 2012)
- W. SANDER, Vom „Stoff“ zum „Konzept“ – Wissen in der politischen Bildung, in: polis 4 (2007), 19–24. (http://www.dvpb.de/Polis/POLIS4_2007/Sander_Wolfgang_Vom_Stoff_zum_Konzept-Wissen_in_der_Politischen_Bildung.pdf, 6. Februar 2012)
- W. SANDER, Wissen im kompetenzorientierten Unterricht – Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1 (2010), 42–66.
- D. VON REEKEN, Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Baltmannsweiler 2004.

Kind und Zeit – Überlegungen zur Entwicklung des Zeitkonzepts

Wien-Museum, Karlsplatz, eine Schulklasse mit 11/12-Jährigen steht vor dem dort an prominenter Stelle ausgestellten, imposanten, überlebensgroßen Gemälde der Kaiserin Maria Theresia von Österreich. Die Museumspädagogin erklärt, dass diese Dame als erste Frau Österreich bis 1780 regiert hat. Staunen, dann die Frage einer Schülerin: „Lebt die noch?“

Geschichtsunterricht, Thema Karl der Große. Die Jahreszahl 800 n.Chr. wird genannt. Provokante Frage der Lehrerin: „Glaubt ihr, dass wir noch jemand Lebenden kennen, der Karl den Großen gekannt hat?“ Lange Stille, dann zögernde Antwort eines 12 Jährigen: „Na ja, mein Uropa vielleicht schon.“

Zwei Situationen, die GeschichtslehrerInnen aus ihrem Alltag kennen. Sie waren unter anderem der Anstoß zu einer derzeit in Auswertung befindlichen empirischen Studie zum Thema ‚Das Konzept ‚Zeit‘ im Anfängerunterricht ‚Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung‘. Eine österreichische Perspektive.“ 25 SchülerInnen der Sekundarstufe I, 6. Schulstufe wurden zu ihren Zeitkonzepten befragt. Ohne die endgültigen Ergebnisse vorweg nehmen zu wollen, kann aufgrund der bisherigen Auswertungen bereits festgestellt werden, dass aufgrund ihres Entwicklungsstandes bei nahezu 80% der interviewten Kinder kein Zeitkonzept vorliegt, das den AnfängerInnenunterricht in seiner derzeitig konzipierten Form der Sekundarstufe I rechtfertigt.

In diesem Zusammenhang ist auf Volker Viereck zu verweisen, der als Pädagoge in Deutschland tätig, von

SchülerInnen des Öfteren gefragt wurde, ob er noch den Kaiser gekannt hätte.

Viereck bestätigt, dass Kinder Zeitgefühl über ihren eigenen selbst erlebten Zeitraum hinaus schwer entwickeln können. Zeit – so Viereck – wird subjektiv und altersspezifisch erlebt.

„Zeit als Grundkategorie von Geschichte ist ein höchst komplexer Sachverhalt, das Deuten von Zeitverhältnissen eine erhebliche kognitive Leistung.“ (Viereck 1998:33)

Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie

Erste Theorien ab den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts weisen dem Lebensalter des Kindes die entscheidende Rolle für die Entwicklung des Zeitbewusstseins zu. Forschungen der 70er und 80er Jahre berücksichtigen auch das jeweilige Lernalter des Kindes. (vgl. Viereck 1998:33)

Neuere Forschungen im Bereich der Entwicklungspsychologie haben gezeigt, dass Säuglinge bereits „mit spezifischen kognitiven Fähigkeiten auf die Welt kommen, die es ihnen erlauben, domänenspezifische Kernwissenssysteme (physikalisches Wissen, Zahlwissen, biologisches und psychologisches Wissen) auszubilden. Der weitere domänenspezifische Wissenserwerb ist sowohl durch die kontinuierliche Bereicherung des Kernwissens als auch durch Restrukturierungsprozesse gekennzeichnet“ (Oerter/Montada 2008:478)

Neue Erkenntnisse der Neurowissenschaften zeigen ferner, dass die kognitive Entwicklung sich auf

die gesamte Lebensspanne erstreckt, und dass die „Wissensbasis in mehrere Bereiche (domains) bzw. Mengen von Repräsentationen unterteilt werden [kann], die jeweils Wissen über ein Gebiet enthalten.“ (Goswami 2001:361)

Wird nach dem Warum der Entwicklung gefragt, so werden von der Kognitionsforschung drei Ansätze der Erklärung angeboten:

- Bestimmte kognitive Fähigkeiten werden als angeboren (genetisch bedingt) oder erworben (aufgrund von Erfahrungen) betrachtet. Die Interaktion von Anlage und Umwelt wird anerkannt.
- Eine weitere Erklärung sieht die Entwicklung durch qualitative versus quantitative Fortschritte bedingt. Qualitative Veränderungen verlangen die Entwicklung grundsätzlich neuer Denkweisen, während sich durch den allmählichen Erwerb neuer kognitiver Strategien und Fähigkeiten quantitative Veränderungen ergeben.
- Bereichsübergreifende Erklärungen verweisen darauf, dass sich die entscheidenden Fortschritte in der Entwicklung der Logik auf alle kognitiven Bereiche auswirken, wogegen bereichsspezifische Ansätze davon ausgehen, dass spezifische kognitive Fähigkeiten für den Umgang mit spezifischen Informationen vonnöten seien. (vgl. Goswami 2001:264ff)

In diesem Zusammenhang sei auf die Feststellung von Rohlfes hingewiesen, der drei entwicklungspsychologische Modelle unterscheidet, mit denen die Reifung des Kindes erklärt werden soll.

Die (a) Reifungstheorie stellt den Menschen als vorprogrammiert in seinem Reifungsprozess dar. Für Vertreter/innen der (b) Milieutheorie sind Kinder und Jugendliche heranwachsende passive Empfänger, die (c) Interaktionstheorie vertritt die These, dass der junge Mensch seine Umwelt aktiv erkundet und durch seine Umgebung beeinflusst

wird. Anerkannte Entwicklungsfaktoren in diesem Zusammenhang sind Reifung, Umwelt und Lernen.

Im Rahmen dieser Prozesse entwickeln sich intellektuelle Fähigkeiten laufend, das jeweilige Tempo hängt dabei jedoch auch vom Lerngeschehen ab. Menge, Dauer und Qualität der Lehr- und Lernprozesse werden daher neben dem Reifungsprozess für den Lernfortschritt als wesentlich anerkannt. (vgl. Rohlfes 2005:135ff)

Die Auswirkungen von unterschiedlich strukturierten Lern- und Aneignungsprozessen finden ihren Niederschlag auch in den ersten Erhebungsergebnissen einer empirischen Studie, die mit SchülerInnen einer *Allgemein Bildenden Höheren Schule* und einer *Kooperativen Mittelschule* in Wien hinsichtlich ihrer konzeptionellen Zeitvorstellungen durchgeführt wurde. Dabei wurde ersichtlich, wie unterschiedlich Zeitkonzepte entwickelt sind. Definieren einige Kinder *Zeit* einzig als Freizeit, die ihnen zur Verfügung steht oder definieren sich ausschließlich über ihren Gegenwartsbezug und haben Schwierigkeiten, einen Zeitraum von zehn Jahren zu überblicken so stellen andere bereits Überlegungen zur eigenen Vergangenheit und Zukunft an.

Schulbuchanalyse

In einem Teil der oben erwähnten Studie wurden die für das Schuljahr 2010/11 approbierten Schulbücher für die 6. Schulstufe im Hinblick darauf analysiert, in welchem Ausmaß und mit welchen Methoden die Weiterentwicklung der jeweiligen Zeitkonzepte von SchülerInnen seitens des Lehrmittels voran getrieben wird (Schulbuchkorpus im Literaturverzeichnis angeführt). Aufgrund der Analyse kann festgestellt werden, dass in den untersuchten Schulbüchern für die 6. Schulstufe häufig Messung und Einteilung von *Zeit* vorgenommen und wiederholt wird. Bei der für historisches Lernen wesentlichen Ent-

wicklung eines Temporalbewusstseins im Sinne Pandels geht es jedoch „nicht nur um die Messung und Einteilung von Zeit, sondern vielmehr um den Zusammenhang von Zeit und – individuellem und gesellschaftlichem – Geschehen und damit um die Deutung, inhaltliche Füllung und Sinnhaftigkeit von Zeit.“ (von Reeken 2004:9)

Aus der Analyse der Schulbücher ist ersichtlich, dass zahlreiche angebotene Zugänge an lebensgeschichtlichen Erinnerungen der Lernenden anknüpfen und diese dann in die Zeit der Eltern und Großeltern hinein verlängern. Der Übergang zur Epoche der Urgeschichte, die in den chronologisch aufgebauten Schulbüchern in der Regel das erste inhaltliche Kapitel bilden, erfolgt dann jedoch in allen untersuchten Schulbüchern ohne auf die Besonderheiten der zeitlichen Dimensionierung ausreichend einzugehen.

Die Einführungskapitel scheinen historisches „Handwerkzeug“ zu vermitteln, die Arbeit mit Quellen, die Aufgaben der Archäologie, sowie die Einteilung in Epochen sind fester Bestandteil jedes untersuchten Schulbuchs. Die grundsätzliche Frage danach, wie *Zeit* zu erklären ist, was im Zusammenhang mit der Erwähnung des Lexems oder Kompositums *Zeit* zu verstehen ist, wird jedoch in den wenigstens untersuchten Schulbüchern gestellt oder weiter verfolgt. Große Zeiträume werden zwar benannt (Jahrzehnte, Jahrhunderte, Jahrtausende), aber von den SchülerInnen nicht in ihrem Ausmaß verstanden, wie dies die bereits erwähnten ersten Erhebungsergebnisse belegen.

Methodisch wird am Konzept *Zeit* am häufigsten mit dem Zeitstreifen gearbeitet. Dabei wird ebenfalls oft an die Lebensgeschichte der Lernenden angeknüpft. Sinnhaft erschien es, diesen lebensgeschichtlichen Zeitstreifen in einen allgemeinen Zeitstreifen der Menschheitsgeschichte einzufügen, um zu verdeutlichen, in welchem Zusam-

menhang sich die eigene Lebensgeschichte in zeitlicher Hinsicht darstellt.

Interessant erscheint auch, dass in den Einführungskapiteln der analysierten Schulbücher das bereits vorhandene Vorwissen aus dem Sachunterricht der Volksschule nur in Ansätzen aufgegriffen wird. Es wurden in diesem Sinn auch in keinem der untersuchten Schulbücher differenzierte Angebote zur Weiterentwicklung des Konzepts *Zeit* vorgefunden. Aus der Analyse der SchülerInneninterviews geht jedoch hervor, wie unterschiedlich Lernende ihr individuelles Konzept *Zeit* am Beginn der 6. Schulstufe entwickelt haben. Ein Aufgreifen dieser Problematik im Rahmen des konzeptionellen Lernens scheint im Sinn der Individualisierung und Differenzierung unabdingbar.

Methodische Hinweise für den Unterricht

Wie sollte man jedoch der vorliegenden Problematik begegnen? In einem der durchgeführten Interviews merkte ein Proband an: „Ich könnte es mir vorstellen, wenn ich es (Anm.: lange Zeiträume) angreifen könnte.“ Dieser Hinweis sollte durchaus weiter verfolgt werden, um eine traditionelle Buch- und Arbeitsblattpädagogik durch haptisch orientierte Angebote im Unterricht zu ergänzen. Ausgehend von der Anregung des Schülers wurden die folgenden Unterrichtsbeispiele am Beginn dieses Schuljahres durchgeführt und erprobt. SchülerInnen und Schüler machten die körperliche Erfahrung von *Zeit*, sie hatten Gelegenheit sich als Teil eines langen Zeitraums zu erleben.

Zeiträume 100 und 1000 Jahre darstellen

Die SchülerInnen nennen ihr Lebensalter (6. Schulstufe – meist elf oder zwölf Jahre). Anschließend stellen sich so viele SchülerInnen nebeneinander auf, bis die Summe 100 erreicht ist (im Durchschnitt

neun Kinder). Diese ‚Kinderkette‘ symbolisiert nun 100 Jahre in der Geschichte.

Im nächsten Schritt stellen sich alle SchülerInnen in einer langen Kette nebeneinander auf, alle Lebensjahre werden zusammengerechnet. Bei einer KlassenschülerInnenzahl von 25 Kindern mit durchschnittlich elf Jahren, wird die Summe bei ca. 270 Jahren liegen. Im Rahmen eines klassenübergreifenden Projekts können sich nun SchülerInnen anderer Klassen dazu stellen, eine lange ‚Kinderkette‘ entsteht. Als Räume bieten sich der Turnsaal, der Schulhof, das Treppenhaus an.

Arbeit mit der ‚Kinderkette‘

Die SchülerInnen stellen in der Klasse 100 Jahre dar. Das letzte Kind in der Kette symbolisiert das aktuelle Jahr (2012). Auf vorbereiteten Kärtchen hat der/die Lehrer/in historische Ereignisse der letzten 100 Jahre vorbereitet, die mit Hilfe der restlichen Klasse nun mit doppelseitigen Klebebändern am passenden Kind angebracht werden. So entsteht ein lebender Zeitstreifen.

Symbolische Lebenskette

Jeder Schüler/jede Schülerin schneidet von einer dicken Schnur ca. drei Meter mehr herunter, als es derzeit alt ist. Ist eine Schülerin zwölf Jahre alt, schneidet sie 15 Meter ab. Nach jedem Meter (1m = 1 Jahr) wird ein Knoten geknüpft.

Möglichst vielen Kindern wird nun Gelegenheit gegeben, Episoden aus ihrem Leben zu berichten. Diese werden dann in Stichworten auf Kärtchen geschrieben. Die Kärtchen werden den jeweiligen Lebensjahren auf der Schnur zugeordnet. Die letzten Meter bleiben leer, hier können erst in den nächsten Monaten oder Jahren Ereignisse zugeordnet werden.

Kinder können auf diese Weise erkennen, dass ihr bisheriges Erleben bereits Vergangenheit ist, dass die heutige Gegenwart im nächsten Schuljahr Vergangenheit ist, die

heutige Zukunft im kommenden Schuljahr Gegenwart.

In einem nächsten Schritt wird gemeinsam recherchiert, welche historischen Ereignisse in den vergangenen Lebensjahren des Kindes zu verzeichnen sind. Auch diese werden in Stichworten auf Kärtchen geschrieben und den jeweiligen Erlebniskarten des Kindes (Foto aus Kleinkindzeit, letzter Geburtstag wird beschrieben, Bild der Eltern, etc.) zugeordnet. Dabei wird eine Verknüpfung des eigenen Erlebens mit historischem Erleben sichtbar.

Das Epochenband

Jedes Schulbuch der Sekundarstufe I führt in Epochen, deren Gliederung und Dauer ein.

Fünf verschiedene Wollfarben werden gewählt, jeder Epoche wird eine Farbe zugeordnet. Von jeder

Farbe (jeder Epoche) werden so viele cm (1 cm = 1 Jahr) heruntergeschnitten, wie die Epoche dauerte (dazu etwa die Angaben aus dem Schulbuch verwenden). Die verschiedenfarbigen Wollschnüre werden anschließend aneinandergeknotet.

Sie können nun aufgerollt werden (das dicke Wollknäuel symbolisiert eine lange Zeit) oder nebeneinander ausgerollt werden (Turnsaal, Stiegenhaus, Schulhof, Wohnstraße, Wiese) und abgegangen werden.

Dabei gilt es darauf zu achten, dass ein derartiges Epochenband nicht die Weltgeschichte repräsentiert, sondern nur für die Abbildung lokaler bzw. regionaler Kontexte sinnvoll erscheint, um nicht alle Regionen der Welt einer eurozentrischen Sichtweise der Zeiteinteilung zu unterwerfen.

LITERATUR

U.GOSWAMI, So denken Kinder. Einführung in die Psychologie kognitiver Entwicklung. Bern 2001

R.OERTER/L.MONTADA (Hg.), Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel 2008

D.REEKENVON, Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Baltmannsweiler 2004

J.ROHLFES, Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 2005

H.VIERECK, Haben Sie eigentlich den Kaiser gekannt? Die Entwicklung von Zeitvorstellungen im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen, Heft 62, 1998

SCHULBÜCHER der Untersuchung:

SB1: Buxbaum, Elisabeth, Melichar, Franz, Plattner, Irmgard, Wanner, Gerhard: Erlebnis Zeitreise 1. Wien: öbv&htp Verlag, 2000

SB2: Böckle, Roland, Hellmuth, Thomas, Kusnigg, Wolfgang, Tuschel, Manfred: Faszination Geschichte 1. 6. Schulstufe. Wien: Ed.Hölzel Verlag, 2002

SB3: Hammerschmidt, Helmut, Windischbauer, Elfriede, Pramper, Wolfgang: Geschichte live 2. Linz: Veritas Verlag, 2009

SB4: Hofer, Jutta, Paireder, Bettina: netzwerkgeschichte@politik. Linz: Veritas Verlag, Wien: Bildungsverlag Lemberger, 2010

SB5: Bernlocher, Ludwig, Donhauser, Gerhard, et al: Geschichte und Geschehen. Wien: ÖBV, 2007

SB6: Lemberger, Michael: Durch die Vergangenheit zur Gegenwart. Linz: Veritas Verlag, 2007

SB7: Gießauf, Johannes, Mauritsch, Peter, Weber, Franz Christian, Wolf, Reinhard: ganz klar: Geschichte 2. Wien: Verlag Jugend und Volk, 2006

SB8: Monyk, Elisabeth, Mann, Elisabeth et al: Geschichte für alle. Wien: Olympe Verlag, 2008

SB9: Wald, Anton, Scheucher, Alois, Scheipl, Josef: Zeitbilder 2. Von der Urgeschichte bis zum Mittelalter. Wien: ÖBV, 2009

SB10: Vogel, Bernd, Wallner, Birgit: Durch die Zeiten 2. Klasse. Wien: Ed.Hölzel GmbH, 2009

SB11: Beier, Robert, Leonhardt, Ute: Zeitfenster 2. Wien: Ed.Hölzel Verlag, 2009

SB12: Gidl, Anneliese: Geschichte schreiben. Wien: Dornier Verlag, 2010

SB13: Huber, Gerhard: einst und heute 2 chronologisch. Wien: Dornier Verlag, 2011

SB14: Vocolka, Karl, Scheichl, Andrea, Matzka, Christian: Zeitenblicke 2. Wien: Dornier Verlag, 2009

Christoph Kühberger

Geschichte schreiben – Ansätze einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik

Rahmung

Durch die im letzten Jahrzehnt verstärkte bildungswissenschaftliche Hinwendung zu den Lernenden als primäre Subjekte innerhalb von Lernprozessen wurden empirische Untersuchungen durchgeführt, in denen vermehrt jene Fragestellungen in den Mittelpunkt gestellt wurden, die besonders nach fachspezifischen Aneignungsprozessen von Lernenden fragten. Auch in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik wurden die im skandinavischen und anglo-amerikanischen Raum bereits etablierten empirischen Forschungsperspektiven rezipiert und im Licht der aufkeimenden Kompetenzdebatte angewandt (vgl. u.a. Martens 2010; Günther-Arndt 2006; Hallén 1997). Im Mittelpunkt stehen dabei zusehends vor allem individuelle Denkleistungen der SchülerInnen, die ja gerade in einem kompetenzorientierten Fachunterricht gefördert werden sollten. Eine solche geschichtsdidaktische Perspektivierung kann auch als „Subjektorientierte Geschichtsdidaktik“ verstanden werden, da sie „historisches Lernen vor allem als individuellen Prozess versteht, in dem die Lernenden (Subjekte) und ihre je personalen Aneignungsprozesse eines Umgangs mit Vergangenheit und

Geschichte vor dem Hintergrund eines anzubahnenen reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichtsbewusstseins in den Mittelpunkt gestellt werden. Ein solcher Ansatz betont dabei unweigerlich empirische Dimensionen der geschichtsdidaktischen Forschung, aber auch notwendige geschichtsdidaktische Diagnostik im Rahmen von historischen Lernprozessen, um Lernsettings an konkret feststellbaren Schülervorstellungen ausrichten zu können.“ (Kühberger 2012:60) Der vorliegende Aufsatz will dazu einen Beitrag leisten, indem ein Teilbereich des historischen Lernens – nämlich das Erstellen von historischen Darstellungen durch SchülerInnen – in den Mittelpunkt gerückt wird, und dadurch für die Lehreraus- und -fortbildung ein Baustein zur Reflexion von Schülerarbeiten im Sinn einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik angeboten wird.

SchülerInnen erzählen Geschichte

Wird historisches Erzählen bzw. das Abfassen von Darstellungen über die Vergangenheit in Lehrplänen als Aufgabe der Lernenden vorgegeben, trifft man derzeit – besonders in Österreich – auf einen in der schulischen Praxis und auch in ihren Medien bisher vernachlässigten

Bereich. „Wenn Schülerinnen und Schülern das Erzählen als formale Operation gelehrt werden soll, muss es ihnen eine dauerhafte und unerhörte Irritation sein, sich immerzu mit quasi hermetischen Erzählungen konfrontiert zu sehen, aus denen alle Unsicherheit des Erzählers, alles Schwanken zwischen der einen oder anderen Interpretationsmöglichkeit, jeder Darstellungsvorbehalt getilgt sind. Nur wenige Historiker nehmen ihren Kontakt mit den Adressaten ernst in dem Sinne, dass sie ihre Leser ganz bewusst am Entstehungsprozess ihres Werkes teilhaben lassen und ihre Entscheidungssituationen, ihre Gewissheiten und Ratlosigkeiten als solche offenbaren.“ (Baricelli 2000:64) Gerade Schulbücher, als Ort, an dem Lernende mit schriftlichen historischen Erzählungen konfrontiert werden, haben in diesem Bereich gravierende Defizite, wie empirische Vergleiche zeigen (vgl. Kühberger/Mellies 2009). Verfassertexte in Schulgeschichtsbüchern verfügen in diesem Sinn meist über eine nur schwer aufbrechbare Geschlossenheit, wie ein Vergleich zwischen deutschen, italienischen und österreichischen Büchern im Bereich der Darstellung des Themenbereichs Faschismus und Nationalsozialismus deutlich macht: „Sie geben keine Auskunft über die Provenienz der im Text verwendeten Materialien bzw. Daten, verschleiern die Intention des Textes sowie die Autorschaft, ignorieren nahezu gänzlich, dass Geschichte eigentlich die Antwort auf Fragen an die Vergangenheit ist, verschweigen grundlegende geschichtstheoretische Prinzipien (Partialität, Selektivität, Historizität, Multiperspektivität), und sie versuchen nicht, über sprach-

liche Mittel den Konstruktionscharakter von Geschichte herauszustellen. [...] Solche Texte müssen als ‚geglättete Narrationen‘ bezeichnet werden, da sie über unterschiedliche Strategien kommunizieren, dass sie dazu in der Lage wären, die Vergangenheit im positivistischen Sinn abzubilden. Durch das Übergehen jener geschichtswissenschaftlichen Theoriegebilde, die im Rahmen der wissenschaftlichen Forschung darauf verweisen, dass es sich um ein Konstrukt handelt (u.a. Fragestellungen, Einschränkungen), entsteht eine nicht weiter hinterfragbare Erzählung über die Vergangenheit, die keine Einblicke in die Konstruktionsprozesse von Geschichte ermöglicht.“ (Kühberger 2012:343) Rolf Schörken bezeichnet dies als „narrative Harmonisierung“. Damit ver-

bindet Schörken „eine Illusionsbildung durch Erzählung, die durch die Geschlossenheit und scheinbare Richtigkeit des Erzählten bewirkt wird und keinen Raum für Zweifel lässt.“ Daher gilt es, die SchülerInnen auf die Illusionswirkung des Erzählens aufmerksam zu machen und sie mit einem kritischen Handwerkszeug auszustatten, um Erzählungen zu hinterfragen (Schörken 1997:732ff).

Es kommt aber – sollen die Lernenden selbst Geschichte erzählen – gerade darauf an, den SchülerInnen historische Erzählungen als Modell zur Verfügung zu stellen, die abwägenden Charakter besitzen, zentrale erkenntnistheoretische Strukturen offen legen sowie exemplarische Einblicke in den Bauplan und die damit verbundenen

Probleme geben, um Geschichte als besondere Form der Darstellung mit ihrem genuinen Charakter vorzuführen. Ansonsten würden nämlich alle analytischen Bemühungen, wie das kritische Arbeiten mit historischen Quellen oder Darstellungen über die Vergangenheit im Rahmen des fachspezifischen Erzählens im Geschichtsunterricht, wieder eingegeben und unsichtbar. Hans-Jürgen Pandel verweist daher für den Geschichtsunterricht darauf, dass es sich als sinnvoll erwiesen hat, „Beispieltexte selbst zu verfassen, anstatt sie der Literatur zu entnehmen. An ihnen können den Schülerinnen und Schülern entsprechende Textelemente (Wendungen, Begriffe, Techniken des Zitierens und Belegens, Referenzen, Relativierungen etc.) erläutert werden.“ (Pandel

Kasten 1: Bewertungen in Erzählungen erkennen (vgl. Kühberger/Windischbauer 2011:106)

Die beiden Kurzdarstellungen eignen sich besonders dazu, in der Sek. I über die Bewertung von historischen Persönlichkeiten und ihre sprachliche Umsetzung nachzudenken. Neben einer Analyse der unterschiedlichen Zuschreibungen an Alexander sowie die Identifikation der entsprechenden Stellen in den Darstellungen wäre es hier sicherlich auch sinnvoll Schreibversuche zu tätigen, die bewusst eine weitere Variante entstehen lassen, also etwa eine nüchtern distanzierte oder sogar eine abwägende, um mit den möglichen Perspektiven auf den Herrscher umgehen zu lernen.

Alexander der Große

Alexander der Große eroberte in zwölf Jahren (334-323 v. Chr.) ein riesiges Reich, das von Griechenland bis Ägypten und von Kleinasien bis nach Indien reichte. Mit jeder neuen Eroberung wuchs der Ruhm des Königs. Sein Feldzug im Osten wurde erst an der Grenze zu Indien durch seine Soldaten und Offiziere gestoppt, da sie ihrem König nicht weiter in unbekannte Gebiete folgen wollten.

Es war die Klugheit und Tapferkeit des anfänglich 20jährigen Alexander, die ihn zum großen Feldherrn machten. Durch seine Eroberungen brachte er die griechische Lebensweise und Gedankenwelt bis weit nach Asien hinein. Die Herrschaft über die eroberten Gebiete sicherte sich Alexander nicht durch Unterdrückung. Er strebte eine Verbindung mit der lokalen Oberschicht an. Er und 10 000 Soldaten heirateten etwa bei einer Massenhochzeit in Susa vornehme persische Frauen.

Alexander der Barbar

Alexander III. von Makedonien ist im heutigen Persien als „Alexander der Barbar“ bekannt. Obwohl der anfänglich 20jährige König innerhalb von nur zwölf Jahren (334-323 v. Chr.) eines der größten Reiche der Antike im Überschneidungsbereich zwischen Asien, Europa und Afrika schuf, sollte man die negativen Dinge nicht übersehen. Seine Feldzüge waren von einer unbändigen Eroberungslust gekennzeichnet. Neue Siege stillten nicht den Hunger des jungen Königs nach Ausdehnung seiner Herrschaft. Letztlich schützten ihn seine eigenen Soldaten und Offiziere vor allzu großer Tollkühnheit an den Grenzen Indiens und drängten ihn zur Heimkehr. Es ist zudem fraglich, ob Massenhochzeiten, wie jene in Susa mit 10 000 persischen Frauen aus der Oberschicht freiwillig vollzogen wurden. Die politische Botschaft Alexanders, der selbst eine Perserin heiratete, ist klar, auf die Gefühle der Betroffenen wurde bisher wenig achtgegeben.

Es verwundert daher nicht, dass man Alexander III. von Makedonien heute nicht mehr einfach nur „den Großen“ nennen kann, denn er führte blutige Kriege, brachte Zerstörung und Verwüstung und breitete seine Kultur mit militärischem Zwang aus.

2005:95f) Dabei kann entweder ein stark isoliertes Problem betrachtet werden (Kasten 1) oder es wird versucht, einen größeren Zusammenhang zu thematisieren (Kasten 2).

Das anzustrebende Ziel ist es jedoch, dass SchülerInnen selbst Geschichte erzählen. Hier darf nicht voreilig der Schluss gezogen werden, dass etwa schon das chronologische Aufzählen von Fakten und Ereignissen per se eine historische Erzählung darstellt. Es handelt sich dabei immer nur um ein vormoderne Verständnis von Geschichte („Chronik“). „Wenn von Erzäh-

len in der Geschichtswissenschaft die Rede ist, ist nicht [auch; C.K.] ein schöner spannender, anschaulicher Text gemeint, sondern eine bestimmte Struktur ihrer Aussage.“ Es muss dem Erzähler/ der Erzählerin gelingen, einen Entwicklungsprozess (u.a. einen Fortschritt, einen Aufstieg, einen Trend) im Zusammenhang darzustellen (Pandel 2007:408).

Aussagen, wie z. B. „Österreich wurde am 13. März 1938 vom nationalsozialistischen Deutschland anektiert“, sind daher noch keine Geschichte. Es handelt sich nur um ein

exakt datiertes Ereignis. Erst durch die Verknüpfung mit einer anderen Zeitebene entsteht daraus eine historische Narration, eben Geschichte (z.B. „Mit der Annexion Österreichs durch das nationalsozialistische Deutschland radikalisierten sich die diktatorischen Strukturen im Land.“).

Historische Darstellungen als unbekannte Textsorte

In einem Sachtext eines Schülers (11. Schulstufe/ Gymnasium), in dem er sich mit den Gründen für

Kasten 2: Schule im Nationalsozialismus

Beispiel 1:

<p>Die nationalsozialistische Machtergreifung in Österreich brachte 1938 für das Schulwesen eine Fülle an Veränderungen mit sich. Die Schule wurde zum Instrument der politischen Führung des Volkes. Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien wurden der nationalsozialistischen Weltanschauung unterworfen. Alle Schüler und Schülerinnen passten sich dem neuen System an. Sie waren mit der Neuausrichtung der Schule zufrieden.</p>	<p>Woran kann man dies erkennen? Was taten sie? Warum passten sie sich an? Warum weiß man dies? Welche Belege/ Quellen liegen dafür vor?</p>
--	--

Beispiel 2:

<p>Die nationalsozialistische Machtergreifung in Österreich brachte 1938 für das Schulwesen eine Fülle an Veränderungen mit sich. Die Schule wurde gemäß Hitlers Vorstellungen zum Instrument der politischen Führung. Bereits in „Mein Kampf“ stellte er fest, dass die Bildungs- und Erziehungsarbeit des <i>völkischen Staates</i> „ihre Krönung darin zu finden [hat], dass sie den Rassesinn und das Rassegefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Hirn der ihr anvertrauten Jugend hineinbrennt. Es soll kein Knabe und kein Mädchen die Schule verlassen, ohne zur letzten Erkenntnis über die Notwendigkeit und das Wesen der Blutreinheit geführt worden zu sein.“¹ In einer „Richtlinie für die Leibeserziehung“ aus dem Jahr 1937 wird deutlich, dass ein Hauptziel der Erziehung die Vermittlung der NS-Weltanschauung war. Diese Weltanschauung erkannte „in der Volksgemeinschaft, Wehrhaftigkeit, Rassebewusstsein und Führertum die erhaltenden und bewegenden Kräfte der Nation“². Vor allem jenen Kindern und Jugendlichen, die aus der neuen Situation einen Vorteil ziehen konnten, gefiel dies. Mitglieder der Hitler-Jugend wurden bevorzugt behandelt und durften für politische Veranstaltungen oder Sportwettkämpfe von der Schule fern bleiben.³ Schüler/innen, die keinen Platz in der rassistischen Welt des NS-Staates hatten, wurden schikaniert: So z.B. Liz S. aus Salzburg, die im Jargon der Nationalsozialisten eine „Halbjüdin“ war. Sie wurde in der Schule beleidigt und beschimpft. Sie überlebte den Krieg, weil sie mit ihren Eltern auf das Land flüchtete und sich dort versteckte.⁴</p>	<p>Beleg für ideologische Einstellung/ Quellenzitat Beispiel zur Verdeutlichung mit Quellenzitat Referenz zur Fachliteratur Erweiterung um eine andere Perspektive Quellennachweis</p>
---	--

¹ Hitler, Adolf: Mein Kampf. München 1940, 538-542 (475f).

² Zitiert nach: Mosse, Georg L.: Die völkische Revolution. Über die geistigen Wurzeln des Nationalsozialismus. Frankfurt/ Main 1991, 298f.

³ Vgl. Uitz, Helmut: Erziehung und Schule in der NS-Zeit in Salzburg. Weichenstellung für Generationen. In: Inszenierung der Macht. Alltag – Kultur – Propaganda. Hg. v. P. F. Kramml/ Ch. Kühberger. Salzburg 2011, 186-279 (240).

⁴ Ebd., 242f.

das Ende des Ersten Weltkrieges beschäftigen sollte, findet man folgenden Einstieg in die Darstellung: *Vor uns liegt ein gebrochenes Deutschland, die Frauen, die schon zu lange auf ihre Männer warten, werden diese auch nicht mehr sehen. Zu Tausenden kommen sie im zu lange andauernden, wie auch ergebnislosen französischen Stellungskrieg um. Durch Gas, Artillerie und die neuesten Erfindungen an Vernichtungsmaschinen werden sie sinnlos dahingeschlachtet. Die Moral vom Ende. Das Volk und auch die Front hungern aus. Selbst die letzte Festung, die Hoffnung, liegt schon in Trümmern.* Dieser Abschnitt eines Schüleressays offenbart exemplarisch jene Problemlage, vor der GeschichtslehrerInnen stehen, wenn sie im Unterricht versuchen, schriftliche Narrationen über die Vergangenheit als Übungsräume für schriftliche Abschlussarbeiten zu öffnen. Zwar zeigt sich, dass der Gymnasiast dazu in der Lage ist, eine kohärente und syntaktisch richtige Darstellung anzufertigen, doch in ihr offenbaren sich auf wenigen Zeilen gleichzeitig grundlegende Herausforderungen im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte. In einer wohlwollenden Sichtweise fallen vorrangig der metaphorische Sprachstil („Festung“, „Trümmer“, „Hoffnung“), die eindeutige und offene normative Bewertung („sinnlos dahingeschlachtet“) sowie der durch sprachliche Muster angestrebte anthropologische Realismus (vgl. „Frauen ... warten“) auf. Das historische Präsens verstärkt die damit aufgebaute Unmittelbarkeit. Was in diesem Beispiel offensichtlich als Transferleistung – allem Anschein nach aus dem Sprachunterricht – in die historische Narration eingebracht wurde, lässt aber auch Momente erkennen, die einer geschichtskulturellen Dramaturgie entspringen könnten, wie man ihr etwa in TV-Dokumentationen begegnet. Durch eine nicht unraffinierte Emotionalisierung der Erzählsequenz und die mitgeliefer-

ten Bilder entsteht eine besondere Art der Argumentation. Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage, ob die manifeste Leistung des Schülers jene kritisch abwägenden und meta-reflexiven Momente im ausreichenden Maße abdeckt, die es im Rahmen der Anbahnung eines reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichtsbewusstseins zu erwerben gilt. Die sprachlichen Potentiale sollten daher an zentrale Aspekte der Historik rückgebunden werden, um SchülerInnen zu fördern und zu fordern. Im hier besprochenen Fall ist es anzuraten, den Gymnasiasten mit seinem eigenen Sprachstil zu konfrontieren. Dies sollte nicht im negativen Sinn zu einer platten Korrektur hin zu einer abgekühlten Sprachverwendung führen, sondern eher zu einer Sprachreflexion, bei der über die Funktionen metaphorischer Bilder, emotioneller Versatzstücke und dem narrativen Realismus in historischen Darstellungen nachgedacht wird. Nicht die individuelle Leistung des Schülers gilt es dabei zu nivellieren, sondern mit anderen Arbeiten aus der Klasse zum gleichen Thema zu konfrontieren, um über einen Vergleich in eine produktive Auseinandersetzung hinsichtlich der verwendeten sprachlichen Register und narrativen Strukturen zu gelangen. Neben Essays, die sich eines ganz ähnlichen Stils bedienen, fanden sich in der Erhebungsgruppe nämlich auch nüchterne, stark an wissenschaftsorientierten Sachtexten angenäherte Erzählformen, die nicht zuletzt durch das Verwenden und Imitieren von Darstellungsmodi aus Sachtexten erwachsen (vgl. Kasten 3). Eine derartige Darstellungsform verbirgt im gleichen Maße – wie das erste Beispiel oben – den Konstruktionscharakter und entzieht sich einer reflexiven Herangehensweise, indem über eine versachlichte Sprach- und Erzählhaltung objektive Distanz suggeriert wird. Da der Darstellungsmodus sich verstärkt an einer Konvention (von Sachtexten) orientiert, könnte es sich dabei

entweder um eine triviale Reproduktion oder eine gekonnte Stilimitation handeln. Um auch dieser Schülerin die Möglichkeit zur Reflexion über die Art ihrer Darstellung zu bieten, gilt es aber auch in diesem Fall einen kontrovers angelegten Vergleich mit anderen Arbeiten als Lernsetting anzulegen.

Kasten 3: Essay einer Schülerin (11. Schulstufe) über die Gründe für das Ende des ersten Weltkriegs (Ausschnitt/ Einstiegsparaphrase)

„Nach vier Jahren intensiver Kämpfe kam der Weltkrieg 1918 zu Ende. Mehrere Faktoren waren dafür verantwortlich. Es gab politische Gründe: Als man 1914 in den Krieg trat, dachte man an ein schnelles Ende. Die Politiker konnten sich nicht vorstellen, dass es sich über vier Jahre hinziehen würde. General Ludendorff arbeitete 1918 Pläne aus, um den Gegner mit einem entscheidenden Schlag vernichten zu können. Er dachte mit ständigen neuen Schlägen die gegnerische Front derart erschüttern zu können, dass sie zusammenbrechen würde.“

Kehren wir aber zu der Darstellung des Gymnasiasten zurück. Neben der Sprachreflexion und dem damit intendierten Aufdecken von normativen und narrativen Elementen, die mit sprachlichen Mustern transportiert werden, gilt es auch über die Textsortenadäquatheit nachzudenken. War dieser Bereich bislang oft nur dem Sprachenunterricht vorbehalten und fand nur marginal Eingang in den Geschichtsunterricht, so wird es hinkünftig in der österreichischen gymnasialen Oberstufe darauf ankommen, Lernangebote und Reflexionsprozesse anzubieten, welche als Vorbereitung für die schriftliche Abschlussarbeit („Vorbereitung der wissenschaftlichen Arbeit“) angesehen werden sollten, um fachspezifische Besonderheiten in den dabei zu verfassenden Sachtexten zu positionieren. Neben einem pragmatischen Zugang, der sich am normativen Rahmen des Schulsystems

Kasten 4: Reflexionsfelder für das Abfassen von historischen Darstellungen (Pandel 2010, 128; Rösen 1984)



orientiert (vgl. BMUKK 2011), sind es aber auch geschichtsdidaktische Perspektiven, die eine Beschäftigung mit selbst verfassten Darstellungen der Lernenden über die Vergangenheit nahe legen.

Es ist schlichtweg nicht möglich, dass SchülerInnen bei ihren ersten Gehversuchen hin zur Abfassung eines wissenschaftsorientierten Sachtextes alle erkenntnistheoretischen Muster sowie sämtliche fachspezifischen Darstellungsformen berücksichtigen. In diesem Bereich sollte sich der Geschichtsunterricht an der Schreibdidaktik des Sprach- und Literaturunterrichts orientieren und mehrstufige Verfahren (*drafts*) sowie das Einziehen von Zwischenschritten mit (fachspezifischen) methodischen Hilfestellungen beachten (vgl. Hartung 2008:159ff).

Umsetzungsbeispiele für den Geschichtsunterricht

Im hier präsentierten praxiserprobten Beispiel wird versucht, die geschichtstheoretischen und -didaktischen Ansprüche unterrichtspraktisch zu wenden. Im Mittelpunkt stehen dabei Stationen der Erkenntniswege des historischen Arbeitens („hermeneutischer Zirkel“) sowie Zwischenschritte, die einen besonderen Fokus auf fachspezifische Methoden legen. Dadurch erlangen unweigerlich auch Teile der historischen Re-Konstruktionskompetenz eine erhöhte Aufmerksamkeit. Unter „Re-Konstruktion“ wird dabei „der ganze Prozess der Erstellung einer historischen Aussage gefasst, von der Erschließung von Vergangenheit unter geeigneter und begründeter Fragestellung aus Quellen der Vergangen-

heit mit kritischer Bezugsnahme auf bisher erarbeitete Geschichte(n) bis zur Konstruktion einer Geschichte in narrativer Form, bei der – zumindest implizit – auch die Perspektiven und Bezüge der Gegenwart und Zukunft verdeutlicht oder mitbedacht werden. Diese Synthese folgt den die Narration sichernden Triftigkeiten im Hinblick auf empirische Absicherung, normative Zustimmungsfähigkeit und konstruktive Plausibilität.“ (Ziegler 2007:523f) Im besonderen Fokus steht im hier vorgestellten Beispiel der schülerseitige Umgang mit:

- historischen Quellen und ihren möglichen Aussagen (Quellenauswertung/-kritik),
- dem Präsentieren der Ergebnisse der Quellenauswertung in einer Darstellung entlang einer vorgegebenen Fragestellung,

„Mit dem Fall des Dritten Reiches und der US-amerikanischen Besatzung in Salzburg (Mai 1945) verlor das frühere Pionierlager der Wehrmacht am Südrand der Stadt Salzburg seinen ursprünglichen Verwendungszweck. Die Amerikaner wandelten die Anlage in das Internierungslager ‚Marcus W. Orr‘ um, das die vorhandenen Strukturen der militärischen Bauten nützte und mit Wachtürmen und Stacheldrahtzäunen für die neue Aufgabe adaptiert wurde. Die amerikanische Besatzung konzentrierte sich in Bezug auf die Entnazifizierung Österreichs primär auf die Trennung Österreichs von Deutschland, die Zerstörung der NSDAP und ihrer Ideologie durch den totalen Elitenaustausch mit Schwerpunkt auf Parteifunktionäre der nationalsozialistischen Partei und ihrer Gliederungen sowie auf das Beamtentum. Das hatte die Internierung von tausenden Staatsbediensteten und Parteimitgliedern zur Folge, die aufgrund von klaren Direktiven (category arrest, automatic arrest, discretionary arrest) verhaftet und in Lagern inhaftiert wurden. In Glaserbach, wie das Salzburger Lager im Volksmund genannt wurde, wurden die Inhaftierten nicht umerzogen. Obwohl es im Lager ein Informations-/ Educationoffice gab, wurde, mit Ausnahme der Vorführung eines KZ-Films, keine geistige Entnazifizierung vorgenommen. Vielmehr bewirkte das Fehlen von politischer Umerziehung einen unerwünschten Nebeneffekt bei den Internierten, die das Gefühl entwickelten, selbst ‚Unrecht‘ zu erleiden. Aus der Sicht der Internierten ist diese Entwicklung durchaus nachvollziehbar, da sie ihrer Freiheit beraubt waren, die sie unter der nationalsozialistischen Herrschaft gehabt hatten. Eine Verdrängung bzw. Verharmlosung des Hitlerregimes war die Folge. Das Lager wurde nach zwei Jahren im August 1947 in einem feierlichen Akt an die österreichische Verwaltung übergeben und aufgelöst.“

aus: Kühberger, Christoph: Gescheiterte Männer? Über den Bruch der idealtypischen nationalsozialistischen Männlichkeit unter der amerikanischen Besatzung. In: Scheitern und Biographie. Die andere Seite moderner Lebensgeschichten. Hg. v. S. Scholz/ S. Zahlmann. Bonn 2005. 191-206, 191.

- empirischer Absicherung der Aussagen durch historische Quellen (Belege/ Zitate),
- verschiedenen Perspektiven auf den behandelten historischen Fall.

Unabhängig von diesen Grundaspekten können jedoch weitere Aspekte in der Aufgabenstellung stärker in den Mittelpunkt gerückt werden oder in den Schülerprodukten beobachtet werden (z.B. Umgang mit Sinnbildung oder Selektivität).

Die hier vorgestellte Aufgabe wurde im Rahmen der Behandlung der österreichischen Nachkriegsgeschichte für eine 10. Schulstufe entwickelt. Als Thema wurde das U.S.-amerikanische Internierungslager Marcus W. Orr gewählt, das nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in Salzburg in der amerikanischen Besatzungszone in Österreich eingerichtet wurde. Den SchülerInnen wurde ein für das Beispiel notwendiges Arbeitswissen zur Verfügung gestellt (Kasten 5) sowie eine Problemstellung vorgegeben, die nach der Wahrnehmung der Sieger durch die internierten „deutschen“ Männer fragt. Dabei wurde implizit darauf aufgebaut, dass die SchülerInnen bei der Behandlung des Nationalsozialismus bereits mit dessen Männlichkeitskonzept konfrontiert worden waren und anhand von Quellen (u.a. Darstellung von deutschen und U.S.-amerikanischen Soldaten in propagandistischen Zeichnungen von Tageszeitungen) dessen Hauptmerkmale herausarbeiteten. In diesem Zusammenhang wurde auch verstärkt auf die Problematik von bildlichen Quellen eingegangen.

Als Arbeitsmaterial wurden den SchülerInnen bildliche und schriftliche Quellen zur Verfügung gestellt (Quellen 2 bis 8), die im Rahmen eines Zwischenschrittes hin zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage mittels eines Analyserasters vergleichend untersucht wurden (Kasten



Quelle 1 (Q1): Männlichkeit/ Soldat NS, Zeichnung aus Salzburger Zeitung, 1943 (?)

6). Die Ergebnisse dieser kritischen Quellenarbeit bildeten letztlich die Grundlage für die Abfassung der historischen Darstellung. Um den SchülerInnen – die in diesem Fall zuvor noch nie eine derartige historische Erzählung abgefasst hatten – den Einstieg in die Darstellung zu erleichtern, wurde ihnen ein möglicher Einstieg angeboten (vgl. Kursivsetzung in Kasten 7), der seinerseits versuchte, den Schreibfluss bereits in eine

Offenlegung der Konstruktion zu lenken. Darüber hinaus wurden die SchülerInnen dazu aufgefordert, ein vereinfachtes Zitationsssystem anzuwenden, das am Ende der getätigten Aussagen jeweils einen Hinweis auf die dafür herangezogene Quelle in Form von Hochzahlen vorsah.

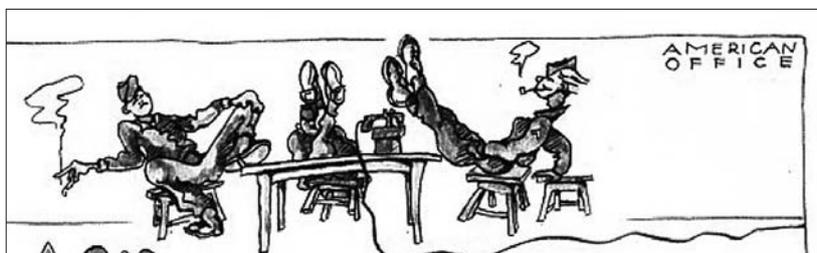
Ergebnisse von SchülerInnen und geschichtsdidaktische Fragen

Die Ergebnisse waren ganz unterschiedlich. Je nach Vorstellung und Verständnis der SchülerInnen wurden verschiedene Darstellungen und sprachliche Repräsentationen geboten. Um bei der Arbeit mit solchen Texten die positiven und damit für die Lernenden motivierenden Aspekte herauszuarbeiten, ist es angezeigt, einen methodischen Zugang zu wählen, der nicht primär auf die Fehler oder verbesserungswürdigen Aspekte eingeht, sondern die besonders gelungenen Ausschnitte als Modelle hervorhebt. Dazu ist es sinnvoll, dass die Lehrperson die „Texte“ einsammelt und hinsichtlich der gelungenen Abschnitte durchsucht. Die identifizierten Abschnitte werden abgetippt oder als Autographen unter Angabe des „Autors“/der „Autorin“ auf ein Blatt zusammenkopiert. In der folgenden Unterrichtsstunde erhalten die SchülerInnen dann entlang der zusammengestellten Sammlung die Gelegenheit, gemeinsam oder in individuellen Feedbacks darüber nachzudenken, was an diesen Ausschnitten besonders gelungen sei. Auf diese Weise beschäftigen sich die Lernenden mit ihren eigenen sprachlichen bzw. narrativen Produkten und lernen voneinander. Zudem ergibt sich dabei die Möglichkeit, auch „Regeln“ für das Arbeiten mit Quellen bzw. deren sprachliche Integration in historische Darstellungen aufzustellen, die von den SchülerInnen selbst ausformuliert werden (vgl. Ruf 2008:22f).

Die hier angebotenen Essays von SchülerInnen bieten die Möglichkeit, einen solchen Durchlauf aus



Quelle 2 (Q2): aus: Wohlfahrtsvereinigung der Glasenbacher (Hg.): *In deinem Lager ist Österreich*. Salzburg 1957. o.S.

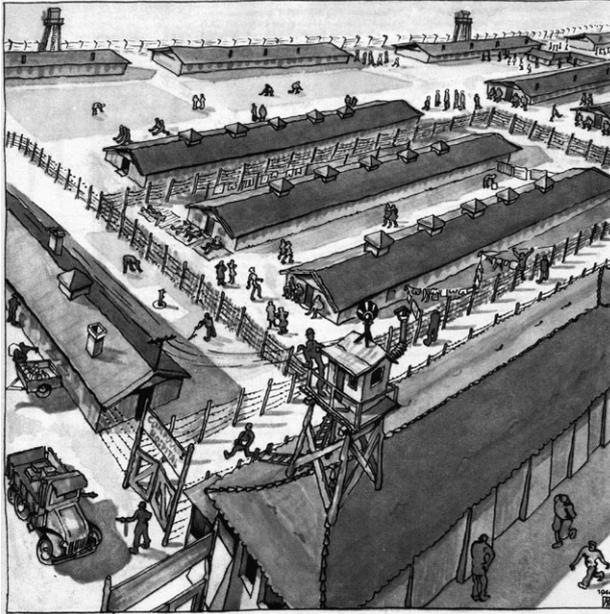


Quelle 3 (Q3): aus: Wohlfahrtsvereinigung der Glasenbacher (Hg.): *In deinem Lager ist Österreich*. Salzburg 1957. o.S.



Quelle 4 (Q4): aus: Wohlfahrtsvereinigung der Glasenbacher (Hg.): *In deinem Lager ist Österreich*. Salzburg 1957. o.S. (Bildausschnitt)

Lehrerperspektive zu durchdenken und entlang der Arbeiten (Kästen 7-9) zu versuchen, besonders gelungene Stellen festzustellen. Dazu können die Reflexionsfragen, die sich zur Analyse der Essays an GeschichtslehrerInnen richten (Kasten 10) herangezogen werden.



Quelle 5 (Q5): aus: Wohlfahrtsvereinigung der Glasnabacher (Hg.): *In deinem Lager ist Österreich*. Salzburg 1957. o.S.

Quelle 6 (Q6): aus: *Mitteilungsblatt der Wohlfahrtsvereinigung der Glasnabacher*, 51 (1969).



„Erstens gingen oder standen sie nicht die ganze Wachzeit in strammer Haltung, sondern lehnten ihr Gewehr an die Brüstung und rauchten eine Zigarette. Rauchende Posten kann es natürlich nur in einer ganz untauglichen Wehrmacht geben! Einmal saß ein Posten am Boden an das Schilderhaus gelehnt und langweilte sich grässlich. Urteil: wie vor! Machten sich die Wachen einmal ein Feuerchen, um sich zu wärmen, da war es für unsere Begriffe viel zu früh an der Jahreszeit und ein Beweis mangelnder Widerstandskraft. Urteil: Was kann eine Wehrmacht wert sein, deren Soldaten es unberechtigt friert! Sofort wurde ein Schritt weiter getan: Was sind hingegen wir für Kerle, was haben u n s e r e Soldaten alles ausgehalten.“
aus: Stöckelle, Gustav: *Vom Ende zum Anfang. Erlebnisse und Erkenntnisse eines Nationalsozialisten*. Graz-Wien 1949, 321.

Quelle 7 (Q7)

„Wir sind die Knallerei gewöhnt, seit wir die kleingewachsenen, olivgrünen Wachsoldaten haben, die ihr mexikanisches Cowboydasein mit den Uniformen amerikanischer Sieger vertauschten. Nun stolzieren sie wie verkleidete Konfektionäre mit ausdruckslosen Gesichtern vor und hinter dem Drahtzaun geschäftig hin und her, kauen unermüdlich ihren Wrigley und pfeffern wahllos in die Gegend.“

Wozu hätte man ihnen sonst die pfundschweren vernickelten Revolver gegeben, die sie merkwürdig tief zu beiden Schenkeln hängen haben? In buntverzierten Lederschnuren stecken diese jungen Kanonen. Von der untersten Futteralspitze hängt eine geflochtene Lederschnur beinahe bis zum Boden hinab. Die grellfarbigen Halstücher, der komische wiegende Gang aus den Hüften heraus, das alles verstärkt den Eindruck, es nicht mit regulären Soldaten, sondern mit Zirkusreitern zu tun zu haben. Bloß dass diese GIs weniger harmlos sind als die Angestellten eines Zirkusunternehmens. Es sind im Gegenteil recht gefährliche Burschen, und das Schießseisen sitzt ihnen locker. Erst gestern soll es wieder Verletzte gegeben haben, weil einige dieser Sorte verärgert in eine Gruppe Internierte schossen.

Mein Gott, es sind Angehörige einer bunt zusammengeworbenen Schar unterschiedlicher Völker: Neger, Polen, Mestizen, Mullaten, Mexikaner, Emigranten, Soldaten der sogenannten Regenbogen-Division. Sicherlich keine Elitetruppe, wahrscheinlich nicht einmal nach amerikanischer Auffassung, aber – man braucht sie.“

aus: Hiess, Joseph: *Glasnabach. Buch einer Gefangenschaft*. Wels 1956, 7f.

Quelle 8 (Q8)

Kasten 6: Analyseraster zu den Quellen

Arbeitsaufträge	Bildliche Quellen					Schriftliche Quellen	
	Quelle 2	Quelle 3	Quelle 4	Quelle 5	Quelle 6	Quelle 7	Quelle 8
Beschreibe, wie die (ehem.) Internierten die U.S.-amerikanischen Soldaten darstellen?							
Identifiziere jene Aspekte, die besonders betont werden.							
Welche Intentionen könnte der Urheber der Quellen gehabt haben, die U.S.-Amerikaner so darzustellen? Stelle Vermutungen dazu an.							

Kasten 7: SchülerIn 1 (Kursive Teile als Intro vorgegeben)

Wie sehen die Gefangenen im Lager Orr die amerikanischen Soldaten?

Im Mai 1945 internierten die U.S.-amerikanischen Besatzer Nationalsozialisten und deutsche Soldaten im Lager Marcus W. Orr in Salzburg. Durch die Konfrontation zwischen Siegern und Besiegten entstand ein Spannungsverhältnis, das besonders in Bildern und Berichten von (ehemaligen) Lagerinsassen dargestellt wurde.

Die größte Kritik übten die Insassen auf die unzufriedenstellende Definition von „Pflicht“ und Arbeitsmoral/-haltung der Besatzer. Die „Deutschen“, die die stramme Haltung und pflichtgetreue Erfüllung jeglicher Aufgaben gewöhnt waren,^{Q1} blickten mit Verachtung auf den durch rauchen und Kaugummikauen provozierenden, arroganten, verachtenden Besatzer herab, der durch seine „Lässigkeit am Arbeitsplatz“ größtmögliches Desinteresse zeigte.^{Q2-Q8}

Die internierten beschuldigten die Amerikaner als faul, herablassend, nur auf Unterhaltung bedacht^{Q5} und unvorsichtig bzw. verantwortungslos,^{Q8} um das Image der Siegermacht bei der Bevölkerung zu diskriminieren.

Auch Neid auf Seiten der gedemütigten Inhaftierten zeigt sich in den Darstellungen. Neid auf die Überlegenheit der siegreichen amerikanischen Militärtechnik („... die ihr mexikanisches Cowboydasein mit den Uniformen amerikanischer Sieger vertauschten“; „... stolzierten wie verkleidete Konfektionäre;“ „...wiegender Gang aus der Hüfte heraus...“)^{Q8}. Neid, der Frustration durch Aggression gegen die Siegermächte kompensierte.

Kasten 8: SchülerIn 2 (freies Intro)

Wahrnehmung der Sieger

1945: Nachdem Ende des 2. WK und dem Fall des Dritten Reiches richteten die Amerikaner (Besatzer in Salzburg) Internierungslager ein, eines davon „Marcus W. Orr“. Viele Leute wurden zwecks Umerziehung eingezogen (Nazis, Anhänger Deutschlands ...). Wie nehmen also die Internierten des Lagers Marcus W. Orr die US. Amerikanischen Soldaten wahr? Anhand von verschiedenen Quellen versuche ich das nun zu erarbeiten:

Die deutschen Insaßen sehen die Besatzer aus Amerika als faul, undiszipliniert und gelangweilt,^{Q2-8} also das genaue Gegenteil der (ehemaligen) deutschen Soldaten (motivierter Krieger^{Q1}). In ihren Büros passiert nichts,^{Q3, Q8} sie kümmern sich nicht um irgendwelche Arbeiten, sei es Wachdienst (in der Weise wie es sich die Deutschen vorstellen)^{Q4, Q6} oder Büroarbeit^{Q3}.

Ihnen wird auch vorgeworfen sie seien keine wirkliche Armee sondern ein bunt durcheinander gewürfelter schießwütiger Haufen (gemeint ist allerdings die Regenbogen-Division)^{Q8} und überhaupt recht verweichlicht,^{Q7} sie brauchen schon beim minimalen Temperatursturz ein Lagerfeuer. Außerdem rauchen sie ständig oder kauen Kaugummi (Wrigley),^{Q8} was sich für einen Soldaten sowieso nicht gehört. Auf die Internierten wirken die us. Amerikanische Besatzer sogar so unautoritär, dass sie mit Zirkusreitern verglichen werden^{Q8} und die Regenbogen-Division so lächerlich, dass man meint sie wären „sogar“ nach amerikanischer Auffassung keine Elitetruppe.^{Q8} Auch wenn die Alliierten Sieger sind (somit auch die Amerikaner) meinen die deutschen Inhaftierten, ihre Soldaten seien fähiger^{Q1, Q4} und richtige Soldaten. Die Amerikaner kommen auch oft provokant lässig rüber.^{Q2-Q4, Q6 ...}

Fazit: Die deutschen Häftlinge sehen in den Amerikanern schlechtere Soldaten als in ihren eigenen Soldaten.

Historische-/ Geschlechterbeziehung zwischen Amerika und Deutschland

In den bislang gesehenen Bildern bzw. Gelernten, ist es ganz wichtig die Beziehung von beiden Seiten zu betrachten, um zu einer objektiven Meinung zu kommen, da sich die Sicht der deutschen Gefangenen gänzlich von der Sicht der amerikanischen Befreier unterscheidet.

Denn aus der Sicht der Deutschen sind die Amerikaner Taugenutze, habe keine Arbeitshaltung und sind wahre Waschlappen im Umgang mit den Gewehren. Sie werden in propagandistischen Bildern oft als dicke, lässige Typen dargestellt, die den Ernst der Lage nicht zu begreifen vermögen und dadurch, vor Kriegsende, als leichte Beute abgetan werden.

Weiters belegen Bilder aus damaligen Zeitschriften, dass man sie als Raucher verallgemeinerte, als verweichlichte Hausmänner ausgab und so manches Mal als Leute ohne Manieren abstempelte. Dieses ging sogar so weit, dass so manche Insassen sie als verkleidete Soldaten eines Karnevals abtaten, als Wrigley kauende Zivilbevölkerung deklarierte und als bunt zusammengeworfene Schar unterschiedlicher Völker getadelt wurden.

Dem entgegen gaben die Deutschen Insassen sich immer als disziplinierte und wohl erzogene Soldaten aus, die keine Mühe scheuten um ihr Vaterland, wenn nötig auch bis zum Tod, zu „verteidigen“. Durch diverse Bilder sieht man, dass die Insassen, in den meisten Fällen, sehr abgemagert wirken. Dieses wurde zwar vermutlich, um dramatisierender zu wirken, zum Teil übertrieben geschildert, jedoch dürfte es auch nicht aus dem Nichts gekommen sein. Auffällig ist hierbei jedoch, dass man den Gegner so lange wie möglich entehren möchte, auch wenn man sich damit noch tiefer hinunter ziehen würde, da man ja gegen diese „Waschlappen“ am Gewehr verloren hat.

Kasten 10: Reflexionsfragen für GeschichtslehrerInnen

- Lesen Sie die Arbeiten durch und achten Sie darauf, was Ihnen gefällt und gelungen erscheint!
- Klären Sie für sich ab, welche Bereiche des Abfassens einer Darstellung über die Vergangenheit in den einzelnen Arbeiten bereits gut funktionieren und woran sich dies in den unterschiedlichen Essays ausdrückt!
- Identifizieren Sie in den Beiträgen der SchülerInnen jene Stellen, die Sie allen Lernenden als positive Beispiele vorstellen würden, anhand derer positive Muster für das „Schreiben von Geschichte“ erkannt werden sollten. Versuchen Sie in allen Texten Ausschnitte zu identifizieren.

LITERATUR

M. BARRICELLI, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2000.

BMUKK (Hg.): Vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Handreichung. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Schuljahr 2013/14. Wien 2011. Online verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20130/reifepruefung_ahs_vwa.pdf (21.4.2012)

H. GÜNTHER-ARNDT, Conceptual change-Forschung. Eine Aufgabe der Geschichtsdidaktik? In: Hilke Günther-Arndt/Michael Sauer (Hrsg.), Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Münster 2006, 251-277.

O. HALLDÉN, Conceptual Change and the Learning of History. In: International Journal of Educational Research 27 (1997) Heft 2, 201-210.

J. HIESS, Glasenbach. Buch einer Gefangenschaft. Wels 1956.

M. MARTENS, Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen 2010.

O. HARTUNG, Geschichte – Schreiben – Lernen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2008, 156-165.

CH. KÜHBERGER, Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In: Historisches Wissen. Hg. v. Ch. Kühberger. Schwalbach/Ts. 2012, 33-74.

CH. KÜHBERGER, Die Darstellung des Faschismus und Nationalsozialismus in deutschen, österreichischen und italienischen Schulbüchern. In: Italien, Österreich und die Bundesrepublik Deutschland in Europa – ein Dreiecksverhältnis in seinen wechselseitigen Beziehungen und Wahrnehmungen von 1945/49 bis zur Gegenwart. Hg. v. M. Gehler/M. Guiotto. Wien 2011, 339-352.

CH. KÜHBERGER/D. MELLIES (Hg.), Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern. Schwalbach/Ts. 2009.

CH. KÜHBERGER/E. WINDISCHBAUER, Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2012.

R. SCHÖRKEN, Das Aufbrechen narrativer Harmonie. In: GWU 48/1997, 727-753.

H.-J. PANDEL, Historisches erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2010.

H.-J. PANDEL, Erzählen. In: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Hg. v. U. Meyer/ H.-J. Pandel/ G. Schneider. Schwalbach/Ts. 2007, 408-424.

H.-J. PANDEL, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts. 2005.

U. RUF, Das Dialogische Lernmodell. In: Besser Lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Hg. v. U. Ruf/St. Keller/F. Winter. Seelze-Velber 2008, 13-23.

G. STÖCKELLE, Vom Ende zum Anfang. Erlebnisse und Erkenntnisse eines Nationalsozialisten. Graz u.a. 1949.

WOHLFAHRTSVEREINIGUNG DER GLASENBACHER (Hg.): In deinem Lager ist Österreich. Salzburg 1957.

B. ZIEGLER, Die Graduierung der Re-Konstruktionskompetenz. In: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Hg. v. A. Körber/W. Schreiber/A. Schöner. Neuried 2007, 523-545.

Historische Sozialkunde

Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

Heft 1/2008: Internationale Wirtschafts- und Kulturräume (IWK)

Christoph Kühberger: Editorial | *Christoph Kühberger*: Neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht. Reflexionen zur Anbahnung von globalgeschichtlichen Kompetenzen | *Arno Sonderegger*: Kulturräume Afrikas, Kulturraum Afrika? | *Walter Schicho*: Wirtschaftsräume in historischer Perspektive. Die Verortung Afrikas in einer sich wandelnden Welt

Fachdidaktik

Friedrich Öhl: Internationale Wirtschafts- und Kulturräume – IWK. Anmerkungen zur Konzeption eines neuen Unterrichtsfaches | *Christoph Kühberger*: Gibt es den Orient? Kritik an einer Raumkategorie



Heft 1/2009: Geschichte und Politische Bildung Aktuelle Entwicklungen

Reinhard Krammer/Christoph Kühberger/Elfriede Windischbauer: Editorial | *Reinhard Krammer/Christoph Kühberger*: Geschichte und Politik im Fächerverbund | *Elfriede Windischbauer*: Leistungsfeststellung im kompetenzorientierten historisch-politischen Unterricht | *Sabine Hoffmann*: Inklusiver Unterricht im Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ | *Elfriede Windischbauer*: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Neuer Lehrplan für die Sekundarstufe I

Fachdidaktik

Franz Graf: Bei einer Wahl wird viel gerechnet – ein mathematischer Aspekt der Politischen Bildung | *Christoph Kühberger*: Impulse zum Arbeiten mit „politischen Liedern“. Ein Beispiel | *Hans-Peter Graß*: WhyWar.at – Den Krieg zum Thema machen



Verein für Geschichte und Sozialkunde
c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien
Universitätsring 1, A-1010 Wien, Tel.: +43/1/4277/41330
E-Mail: vgs.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, Universitätsring 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>