

Historische Sozialkunde

Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

3/2017: Modifikationen im Geschichtsunterricht Bausteine zum neuen Lehrplan APS und AHS 2016

Bausteine zu Modul 6/3. Klasse

ADOMEIT Friedrich L./BUCHBERGER Wolfgang/KÜHBERGER Christoph: Editorial | KIRCHMAYR Wolfgang: Frühe Neuzeit – Bauernaufstände: Der Feudalismus gerät ins Wanken | ADOMEIT Friedrich L.: Gewalt, Gefühle und Einstellungen im gesellschaftlichen Kontext – Versuch einer thematischen Konkretisierung | MÖRWALD Simon: Liebe und Liebesideale – Darstellungen im Wandel der Zeit | WALLISCH-KOCH Magdalena: Das Habsburgerreich und das Osmanische Reich – Zwei Vielvölkerstaaten im Vergleich | MATTLE Elmar: Menschen verlassen ihre Heimat – Migration damals und heute

1/2016: Historisches Lernen mit Konzepten

KÜHBERGER Christoph: Editorial | HELLMUTH Thomas/KÜHBERGER Christoph: Historisches und politisches Lernen mit Konzepten | AMMERER Heinrich: Oben und unten: „Macht“ und „Herrschaft“ im konzeptorientierten Unterricht | BUCHBERGER Wolfgang: Perspektivität – ein epistemologisches Basiskonzept im Geschichtsunterricht | MÖRWALD Simon: Multiperspektivität und Kontroversität im Geschichts- und Politikunterricht | KIRCHMAYR Wolfgang/MATTLE Elmar: Leben in, mit und von der Natur – Das Konzept „Lebens- und Naturraum“

4/2014: Empirische Geschichtsdidaktik Einsichten und Ergebnisse zum historischen Lernen

FUCHS Eduard/KÜHBERGER Christoph: Editorial | AMMERER Heinrich: Einfühlsame KanadierInnen, kritische ÖsterreicherInnen? Eine vergleichende interkulturelle Pilotstudie zum Geschichtsbewusstsein | NEUREITER Herbert: Möglichkeiten und Grenzen des Generierens quantitativer Daten aus qualitativen Daten | HOFMANN-REITER Sabine: Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Ergebnisse einer empirischen Studie | MITTNIK Philipp: Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS | BERTRAM Christiane: Von der Vergangenheit erzählen oder historisches Denken lernen? Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht | NEUREITER Herbert/FUCHS Eduard: Glossar

2/2012: Geschichtsdidaktik aus subjektorientierter Perspektive

HELLMUTH Thomas/KÜHBERGER Christoph: Editorial | AMMERER Heinrich: Geschichtsbewusstsein als grundlegende Kategorie der Geschichtsdidaktik | VAN NORDEN Jörg: Der narrative Konstruktivismus als Paradigmenwechsel | HELLMUTH Thomas/JURJEVEC Hanna: Instruktion und Konstruktion. Überlegungen zu einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik | KALCSICS Katharina: Subjektive Konzepte und ihre Rolle im Unterricht | HOFMANN Sabine: Kind und Zeit – Überlegungen zur Entwicklung des Zeitkonzepts

Fachdidaktik:

KÜHBERGER Christoph: Geschichte schreiben – Ansätze einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik

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

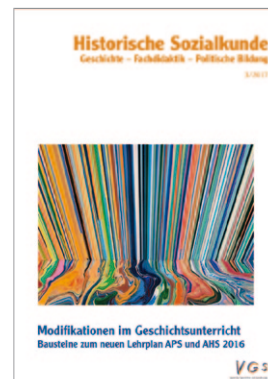
KÜHBERGER Christoph: Editorial | KÜHBERGER Christoph: Neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht | SONDEREGGER Arno: Kulturräume Afrikas, Kulturräum Afrika? | SCHICHO Walter: Wirtschaftsräume in historischer Perspektive

Fachdidaktik:

ÖHL Friedrich: Internationale Wirtschafts- und Kulturräume – IWK | KÜHBERGER Christoph: Gibt es den Orient?

Alle 5 Hefte im Paket zum Sonderpreis von € 12,-
Preis zuzügl. Versandkosten

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



Historische Sozialkunde

Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

3/2018



Historisches Lernen in der Oberstufe
Bausteine zum neuen Lehrplan der AHS-Oberstufe 2016

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.

Redaktion: Andrea Schnöller (Wien)

Fachdidaktik: Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung, FB Geschichte/ Universität Salzburg, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg (wolfgang.buchberger@phsalzburg.at)



Preise Jahresabonnement € 19,- (Studenten € 14,50), Einzelheft € 7,- zuzügl. Porto.

Bankverbindungen: Raiffeisenbank Oberes Waldviertel eGen. IBAN AT21 3241 5000 0242 4570, BIC RLNWATWWOWS

Herausgeber (Bestelladresse):

Verein für Geschichte und Sozialkunde, c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, A-1010 Wien

Tel.: +43-1-4277/41304, Fax: +43-1-4277/9413

Aboverwaltung: +43-1-4277/41304 (Marianne Oppel)

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

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

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

Titelbild:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%27Rows%27,_Carl_Plate,_collage_1975.jpg

Heftredaktion: Wolfgang Buchberger, Elmar Mattle und Simon Mörwald

Layout/Satz: Marianne Oppel

AutorInnen:

Wolfgang Buchberger, Prof. Mag., Geschichts- und Politikdidaktiker am Institut für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und Leiter des dort angesiedelten Bundeszentrums für Gesellschaftliches Lernen. wolfgang.buchberger@phsalzburg.at

Sandra Eberhard, Mag.^a, Bundeslehrerin am BG/BRG/BORG St. Johann im Pongau und Mitarbeiterin am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. sandra1.eberhard@gmx.at

Elmar Mattle, Mag., Bundeslehrer am Kollegium Aloisianum und Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. elmar.mattle@ph-linz.at

Simon Mörwald, Mag., Bundeslehrer an der Höheren Bundeslehranstalt für Wirtschaftliche Berufe in Linz und Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. simon.moerwald@gmx.at

Christoph Kühberger, Univ. Prof. Dr. habil., Professor für Geschichts- und Politikdidaktik am Fachbereich für Geschichte der Universität Salzburg. christoph.kuehberger@sbg.ac.at

Beatrix Oberndorfer, Mag.^a, Bundeslehrerin am Musischen Gymnasium Salzburg und Mitarbeiterin am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. beatrix.oberndorfer@phsalzburg.at

Die wissenschaftliche Redaktion der „Historischen Sozialkunde“ wird auch im Jahr 2018 durch eine Förderung der Magistratsabteilung 7, Gruppe Wissenschaft, unterstützt.

StadT  Wien 

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

Inhaltsverzeichnis

- Wolfgang Buchberger – Elmar Mattle – Simon Mörwald*
- 2** Editorial
- Wolfgang Buchberger – Christoph Kühberger*
- 4** Semestrierung für „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“
Elemente eines neuen Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe.
Ein inoffizieller Kommentar
Neue Lehrpläne für Österreich – Fachspezifische Kompetenzorientierung als Ziel des Unterrichtes –
Vergangenheit und Geschichte – Keine Standardisierung – Aufgabendesign für historisches Lernen –
Unterrichtsprinzipien für die Oberstufe – Semestrierung
- Beatrix Oberndorfer*
- 12** Re-Konstruktionskompetenz – historisches Erzählen im Geschichts-
unterricht der Oberstufe
Quellen und Darstellungen – Die historische Frage als Ausgangspunkt – Heuristik - Einstieg in
die Re-Konstruktion – Quellen analysieren und interpretieren – Narration - historisches Erzählen
(Sinnbildung – Trifftigkeiten) – Baustein 1: Re-Konstruktionskompetenz im Themenbereich Erster
Weltkrieg, 10. Schulstufe – Baustein 2: Re-Konstruktionskompetenz im Themenbereich Kalter Krieg,
11. Schulstufe – Baustein 3: Re-Konstruktionskompetenz im Themenbereich Frauenrechte,
12. Schulstufe
- Sandra Eberhard*
- 26** De-Konstruktionskompetenz: Geschichtskulturelle Produkte einmal anders
Geschichtskulturelle Produkte – Quelle und Darstellung – Das Mittelalter als geschichts-kulturelles
Produkt – Methodisch-didaktische Hinweise – Ablauf der Unterrichtssequenz
- Elmar Mattle*
- 32** Von Wikipedia zu MrWissen2go – Geschichtsdarstellungen in Neuen Medien
Hinführung zum Thema – Baustein 1: Wikipedia - Neutraler Standpunkt – Baustein 2: Vergleich von
zwei Wikipedia-Versionen zum Thema „Anschluss“ – Baustein 3: Metapedia – Baustein 4: Lern- und
Erklärvideos auf Youtube
- Simon Mörwald*
- 42** Orientierungsangebote in Geschichtsdarstellungen – Unterrichtsbausteine
für die Oberstufe
Zur historischen Orientierungskompetenz – Orientierungsangebote als wichtige Bestandteile des
Geschichtsunterrichts – Überlappungen zwischen historischer Orientierungskompetenz und histo-
rischer De-Konstruktionskompetenz – Baustein 1: Wie verhielt sich ein „guter“ König? – Baustein
2: War Martin Luther ein Heilsbringer oder ein Schwerverbrecher? Und was sagt uns das für die
Gegenwart?

Editorial

Im neuen seit 2016 verordneten semestrierten Lehrplan für „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ für die AHS-Oberstufe (Sekundarstufe II) wurden neue thematische Zuschnitte sowie eine verstärkte Hinwendung zur fachspezifischen Kompetenzorientierung und den fachspezifischen Basiskonzepten festgeschrieben. Dabei sind für die jeweiligen Jahrgänge bzw. Semester sowohl die jeweils zu erfüllenden historischen Kompetenzen und politischen Kompetenzen und deren Teilkompetenzen als auch die jeweiligen Themenbereiche genau ausgewiesen. Die Themen sind weitgehend chronologisch angeordnet und die Kompetenzen kehren in den unterschiedlichen Semestern immer wieder – bis hin zur Reifeprüfung.

Aus der angesprochenen semesterweisen Nennung der Kompetenzen und Themenbereiche ergibt sich eine Vielzahl an Möglichkeiten, wie diese im Unterricht kombiniert werden können. Das vorliegende Heft zeigt einige dieser Kombinationsmöglichkeiten auf. Dabei steht in jedem Beitrag eine historische Kompetenz im Mittelpunkt, die passend zu ausgewählten Semestern, in denen sie im Lehrplan vorgesehen ist, und deren Themenbereichen in Unterrichtsbausteinen umgesetzt wird.

Am Anfang steht allerdings ein grundlegender, theoretischer Beitrag von Wolfgang Buchberger und Christoph Kühberger, in dem sie den **Aufbau des Lehrplans und die zugrundeliegenden fachdidaktischen Konzepte** erläutern. Dabei zeigen sie auf, inwiefern der Lehrplan darauf abzielt, dass die SchülerInnen die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften erwerben, um nachhaltig mittels historischen Denkens (bzw. politischen Denkens und Handelns) an Problemlösungen arbeiten zu können. Zudem wird deutlich, dass der neue Lehrplan somit nun auch eine optimale Vorbereitung auf die schon davor implementierte kompetenzorientierte Matura ermöglicht. Der Beitrag liefert überdies eine Übersicht über die historischen und politischen Kompetenzen und

darüber, in welchen Modulen die jeweiligen Teilkompetenzen behandelt werden müssen. Außerdem widmen sich die beiden Fachdidaktiker dem Aufgabendesign, dem innerhalb des historischen Lernens eine immense Bedeutung zugesprochen wird. Im Fokus stehen dabei neben den Anforderungsbereichen kognitiver Prozesse und den Fähigkeiten und Fertigkeiten historischen Denkens die Operatoren, denen in der Unterrichtspraxis große Wichtigkeit zugemessen wird. Am Schluss skizzieren Wolfgang Buchberger und Christoph Kühberger die Unterrichtsprinzipien für die Oberstufe und erläutern die Lesart des semestrierten Aufbaus des Lehrplans.

Beatrix Oberndorfer widmet sich in ihrem Beitrag der historischen **Re-Konstruktionskompetenz und Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht**. Dabei geht sie auf den Unterschied zwischen Quelle und Darstellung ein und konzentriert sich danach auf historische Fragen und die Arbeit mit Quellen. In ihrem ersten Unterrichtsbaustein, der für die 6. Klasse (4. Semester) gedacht ist, zeigt sie auf, wie SchülerInnen am Beispiel eines Darstellungstextes zum Ersten Weltkrieg Quellenbezüge herausarbeiten und anschließend selbst entsprechende Quellen recherchieren und zu einer eigenen Narration verarbeiten sollen. In ihrem zweiten Unterrichtsbaustein kümmert sie sich um Gattungsmerkmale von Quellen und deren Auswirkungen auf den Interpretationsprozess am Beispiel des Kalten Krieges (7. Klasse, 5. Semester). In einem weiteren Baustein sollen SchülerInnen Quellen zu Frauenrechten unter Anleitung recherchieren und kritisieren sowie eigene historische Darstellungen erzeugen (8. Klasse, 7. Semester).

In ihrem Beitrag zur historischen **De-Konstruktionskompetenz** nimmt Sandra Eberhard **geschichtskulturelle Produkte** unter die Lupe und zeigt anhand eines Unterrichtsbeispiels für die 5. Klasse auf, wie unterschiedlich das Mittelalter zum Beispiel einerseits auf Mittelalterfesten und andererseits in Historienromanen dargestellt wird.

Elmar Mattle schreibt im vierten Beitrag dieses Heftes über **Geschichtsdarstellungen in Neuen Medien** und verweist hierin auf Verbindungen zwischen der historischen De-Konstruktionskompetenz und Sachkompetenz. Dabei kümmert er sich in seinem ersten Baustein um den Umgang mit historischen Quellen und scheinbarer „Objektivität“ in Wikipedia. In seinen weiteren Bausteinen kon-

trastiert er unterschiedliche Versionen von Wikipedia-Einträgen und widmet sich anschließend der De-Konstruktion der reaktiven Plattform „Metapedia“. Zum Schluss zeigt Elmar Mattle Einsatzmöglichkeiten von Youtube-Erklärvideos im Geschichtsunterricht auf. Alle vier Bausteine lassen sich in unterschiedlichen Schulstufen bzw. Semestern einsetzen.

Im letzten Beitrag des Heftes setzt sich Simon Mörwald mit **Orientierungsangeboten in Darstellungen** auseinander, die als Teil der historischen Orientierungskompetenz eine wichtige Rolle im historischen Lernen einnehmen. Er zeigt auf, worin die Möglichkeiten und Probleme in der Arbeit mit dieser Kernkompetenz liegen und erstellt eine Übersicht, in welchen Klassen bzw. Semestern sie im Lehrplan vorkommt und zu welchen Themenbereichen sich die Arbeit mit und an der Orientierungskompetenz anbietet. In seinen Unterrichtsbausteinen geht es zuerst um die Frage, wie sich ein „guter“ König im Mittelalter verhielt, welche Erkenntnisse sich daraus für die Gegenwart ergeben und wie die Kreuzzüge aus der Gegenwart heraus bewertet werden (5. Klasse). Danach geht es im zweiten Baustein um Diskrepanzen in der Bewertung der Person Martin Luthers aus der Gegenwart heraus und um die Anleitung zur Diskussion entsprechender Orientierungsangebote (6. Klasse, 3. Semester).

Die angebotenen Bausteine sind nicht als Fixierungen zu lesen, sondern wollen Anregungen bieten, wie man sich den Anforderungen aus dem Lehrplan annähern könnte. Jedenfalls ist darüber nachzudenken, inwiefern den in den Beiträgen erwähnten Alternativen und Erweiterungsmöglichkeiten nachgekommen werden sollte und, mit Blick auf binnendifferenzierende Maßnahmen von den Lernenden freiwillig in Anspruch zu nehmende Hilfestellungen angeboten oder je nach Lerngruppe andere Adaptionen vorgenommen werden sollten.

Der Schwerpunkt „Historisches Lernen in der Oberstufe“ wurde vom *Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig* (www.historischeslernen.at) koordiniert. Es gilt in diesem Sinn den MitarbeiterInnen des Bundeszentrums, aber auch Christoph Kühberger für die produktive Kooperation zu danken.

*Wolfgang Buchberger, Elmar Mattle
und Simon Mörwald, Salzburg*

Semestrierung für „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“

Elemente eines neuen Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe Ein inoffizieller Kommentar

Neue Lehrpläne für Österreich

2016 war in Österreich das Jahr der neuen Lehrpläne für das Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Ein neuer Lehrplan für die Neuen Mittelschulen und die gymnasiale Unterstufe wurde mit dem Schuljahr 2016/17 ebenso eingeführt wie ein neuer Lehrplan für die Oberstufe des Gymnasiums.

Die fachdidaktischen Konzepte, die in diese beiden Lehrpläne aufgenommen worden sind, gehen auf die Lehrplanreform aus dem Jahr 2008 zurück, als im Rahmen der Wahlrechtsreform („*Wählen mit 16*“) das Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde“ auch in der Sekundarstufe I um den Bereich „Politische Bildung“ erweitert wurde. Eine Kommission unter der wissenschaftlichen Leitung von Reinhard Krammer erstellte damals das österreichische Kompetenzmodell für Politische Bildung, das Eingang in den neuen Lehrplan (2008) fand (Krammer/Kühberger/Windischbauer u. a. 2008). Gleichzeitig wurde auch ein Kompetenzmodell des historischen Denkens, das sogenannte FUER-Modell, im Lehrplan verankert (Körber/Schreiber/Schöner 2007; Kühberger 2009). Beide Modelle zielten darauf ab, die traditionelle Inhaltsorientierung, also die vorrangige Ausrichtung des Unterrichts auf Themen und Inhalte, abzuschwächen und um Aspekte des historischen Denkens bzw. des politischen Denkens und Handelns zu

erweitern. Durch die nunmehrige erneute Aufnahme dieser Modelle in die Lehrpläne aus dem Jahr 2016 hat sich die fachspezifische Kompetenzorientierung, wie sich dies bereits seit 2008 abzeichnete, im österreichischen Schulsystem in den Fachlehrplänen für das Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ verfestigt.

In der zeitlichen Staffelung seit 2008 folgte die Reform der Reifeprüfung im AHS-Bereich und die damit einhergehende Verankerung der historischen und politischen Kompetenzen im Bereich der Sekundarstufe II als Teil der mündlichen Aufgabenkultur für die Reife- und Diplomprüfungen an Gymnasien (AHS) und auch Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS). Grundlegend für diese Reform war die Intention des Bundesunterrichtsministeriums, die Oberstufe hinsichtlich der verwendeten fachdidaktischen Konzepte weiterzuentwickeln, und zwar vorerst ohne eine Reform der Lehrpläne, jedoch über die Implementierung einer kompetenzorientierten Maturareform. Die Lenkung dafür erfolgte über die Handreichung zur Ausgestaltung von Maturaufgaben (vgl. Mitnik 2011; vgl. auch Kühberger 2011). Aus diesem Grund verwundert es nur wenig, dass historische und politische Kompetenzen nun eben auch in den Lehrplan der gymnasialen Oberstufe Einzug halten.

Nach wie vor kann man beobachten, dass die fachspezifische Kompetenzorientierung in Geschichte und Politische Bildung noch nicht die gesamte Lehrerschaft erreicht hat. Die Gründe dafür liegen sicherlich in der Vielzahl an Reformen, die unter der Chiffre „Kompetenzorientierung“ ins Schulsystem gespielt wurden, man denke dabei nur an Sozialkompetenz, Lesekompetenz o.Ä. Unter fachspezifischer Kompetenzorientierung wird jedoch jene fachdidaktische Ausrichtung für den Geschichts- bzw. Politikunterricht verstanden, die danach trachtet, dass die Lernenden die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften erwerben, um nachhaltig – also in nicht vorhersehbaren und unbekannten Situationen – mittels historischen Denkens bzw. politischen Denkens und Handelns an Problemlösungen arbeiten zu können. Dazu wird eine kritische Distanz zum „Vorratswissenserwerb“, also einem eher enzyklopädisch ausgerichteten Auswendiglernen von Daten, Fakten und „fertigen Geschichten“ eingenommen (sprich „Inhaltsorientierung“), indem der Fokus verstärkt auf den Bereich des selbstständigen Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte bzw. Politik gelegt wird.

Von einer fachspezifischen Kompetenzorientierung kann man im deutschsprachigen Raum erst ab den Jahren unmittelbar nach der Jahrhundertwende sprechen, denn zuvor wurden zwar Teilaspekte, die man heute in den Systematiken der Kompetenzmodelle vorfindet, von einem Teil der Lehrerschaft berücksichtigt, jedoch standen diese in einem eher losen und ungeklärten Zusammenhang. Fachspezifische Kompetenzmodelle, an denen sich die heute gültigen Lehrpläne aus dem Jahr 2016 orientieren, bieten hingegen eine Systematik an, die das historische Denken bzw. politische Denken und Handeln umfasst.

Abb. 1: Fachspezifische Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen sowie deren Zuordnung zu den Semestermodulen im Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ der AHS-Oberstufe (2016)

Historische Fragekompetenz		
Fragen an die Vergangenheit stellen und gestellte Fragen an die Vergangenheit erkennen		
F1	Eigenständige Fragen an die Vergangenheit formulieren	Kompetenzmodul 5
F2	Fragen an historische Quellen stellen	Kompetenzmodul 4 und 5
F3	Einfluss der Fragestellung auf die Darstellung erkennen	Kompetenzmodul 8
F4	Fragen, die in Darstellungen behandelt werden, herausarbeiten	Kompetenzmodul 1 und 2
Historische Methodenkompetenz		
Rekonstruktionskompetenz: Arbeit mit Quellen		
M1	Anhand eines Leitfadens Quellen beschreiben, analysieren, interpretieren	Kompetenzmodul 1 und 2
M2	Quellen und Darstellungen hinsichtlich ihrer Charakteristika unterscheiden	Kompetenzmodul 3
M3	Gattungsspezifisch der Quellen für ihre Interpretation berücksichtigen	Kompetenzmodul 5
M4	Die unumgängliche Perspektive und Intention von Quellen feststellen	Kompetenzmodul 1 und 2
Rekonstruktionskompetenz: Erstellen von Darstellungen über die Vergangenheit (hist. Narrationen)		
M5	Fachspezifische Recherchefähigkeiten entlang einer historischen Fragestellung entwickeln (Fachliteratur sichten, Internetarchive nutzen)	Kompetenzmodul 4
M6	Aus den Ergebnissen der Quellenarbeit und den Erkenntnissen aus Darstellungen eine selbstständige Narration erproben	Kompetenzmodul 5
M7	Erstellen verschiedener Darstellungsarten (Sachtext, Plakat, Video ...) zur gleichen Materialgrundlage erproben	Kompetenzmodul 7
De-Konstruktionskompetenz: Analysieren von Darstellungen über die Vergangenheit		
M8	Anhand eines Leitfadens Darstellungen kritisch systematisch hinterfragen (dekonstruieren)	Kompetenzmodul 6
M9	Gattungsspezifisch von historischen Darstellungsformen (Spielfilm, Comic, Roman, Internetseite ...) erkennen	Kompetenzmodul 1, 2, 4
M10	Aufbau der Darstellung (z.B. inhaltliche Gewichtung, Argumentationslinien, Erzähllogik ...) analysieren	Kompetenzmodul 3 und 6
M11	Perspektivität, Intention und Bewertungen in Darstellungen feststellen sowie deren Entstehungskontext berücksichtigen	Kompetenzmodul 7
De-Konstruktionskompetenz: Vertiefendes Herausarbeiten der Quellenbasis von Darstellungen über die Vergangenheit		
M12	Quellenbezüge in Darstellungen herausarbeiten	Kompetenzmodul 3
M13	Die in der Darstellung verwendeten Quellenaussagen mit der Originalquelle vergleichen	Kompetenzmodul 4
M14	Die Aussagen der Darstellung mit den Erkenntnissen der Geschichtswissenschaft vergleichen	Kompetenzmodul 8
Historische Sachkompetenz		
Klären, Verstehen und Anwenden von historischen Fachbegriffen/Konzepten		
S1	Fachliche Begriffe/Konzepte anhand von Lexika und Fachliteratur etc. klären und die dortigen Definitionen vergleichen sowie Unterschiede erkennen	Kompetenzmodul 3
S2	Grundlegende Konzepte des Historischen kennen und über sie verfügen	Kompetenzmodul 1, 2, 6
S3	Unterschiedliche Verwendung von Begriffen/Konzepten in Alltags- und (wiss.) Fachsprache erkennen sowie deren Herkunfts- und Bedeutungswandel beachten	Kompetenzmodul 5
S4	Fachliche Begriffe/Konzepte auf Fallbeispiele kritisch anwenden und adaptieren	Kompetenzmodul 7
Kennen und Anwenden von erkenntnistheoretischen Prinzipien der Geschichts- und Sozialwissenschaft		
S5	Verschiedene Perspektiven in historischen Quellen und Darstellungen identifizieren und hinterfragen (Perspektivität)	Kompetenzmodul 6
S6	Geschichte als Konstruktion der Vergangenheit wahrnehmen (Konstruktivität)	Kompetenzmodul 4
S7	Bewusste Auswahlentscheidungen hinsichtlich Themen, Quellen, Forschungsfragen, Zielgruppen etc. in historischen Darstellungen erkennen (Selektivität)	Kompetenzmodul 6
S8	Aussagen und Interpretationen über die Vergangenheit und Gegenwart anhand von Belegen aus Quellen und Darstellungen nachvollziehen (Belegbarkeit)	Kompetenzmodul 1 und 2
S9	Geschichte als eine Betrachtung, die im Nachhinein geschieht, wahrnehmen und deren Auswirkung reflektieren (Retroperspektivität)	Kompetenzmodul 6

Historische Orientierungskompetenz		
Nutzen von historischen Erkenntnissen zur Orientierung in der Gegenwart/Zukunft		
O1	Erkenntnisse von eigenen und fremden Darstellungen zur individuellen Orientierung hinsichtlich der Bewertung der Vergangenheit und möglicher Handlungsoptionen in der Gegenwart und Zukunft nutzen	Kompetenzmodul 4
O2	Offene und pluralistische Diskussionen zur Nutzung der historischen Erkenntnisse für die Gegenwart und Zukunft führen	Kompetenzmodul 3
Erkennen und Hinterfragen von Orientierungsangeboten in Darstellungen über die Vergangenheit		
O3	Darstellungen hinsichtlich angebotener Orientierungsmuster für die Gegenwart und Zukunft befragen	Kompetenzmodul 1, 2, 6
O4	Orientierungsangebote aus Darstellungen hinterfragen und mit alternativen Angeboten konfrontieren	Kompetenzmodul 6
O5	Mögliche Gründe für vorgeschlagene Orientierungsangebote in Darstellungen herausarbeiten	Kompetenzmodul 8

Politische Urteilskompetenz		
PU1: Bereich vorliegende Urteile		
	Eigene und fremde Urteile und Teilurteile auf ihre Begründung und Relevanz hin untersuchen	Kompetenzmodul 3
	Vernachlässigte Interessen in Urteilen erkennen und die damit verbundenen Konsequenzen abschätzen	Kompetenzmodul 3
	Vorurteile, Vorausurteile von rational begründeten Urteilen unterscheiden	Kompetenzmodul 5
	Bei politischen Kontroversen und Konflikten die Perspektive und Interessen und zugrundeliegenden politischen Wert- und Grundhaltungen unterschiedlich Betroffener erkennen und nachvollziehen	Kompetenzmodul 5
	Vorliegende Urteile hinsichtlich ihres Entstehungskontextes auf ihre Kompatibilität mit Grund- und Freiheitsrechten (insbesondere Menschenrechte) überprüfen	Kompetenzmodul 8
	Folgen von Entscheidungen und Urteilen abschätzen	Kompetenzmodul 8
PU2: Bereich der eigenständigen politischen Urteile		
	Eigene und fremde Urteile und Teilurteile auf ihre Begründung und Relevanz hin untersuchen	Kompetenzmodul 3
	Vorurteile, Vorausurteile von rational begründeten Urteilen unterscheiden	Kompetenzmodul 5
	Eigene politische Urteile und Überzeugungen in ihrer Bedingtheit (Interesse, Standortgebundenheit) erkennen sowie die Bereitschaft aufbringen, diese zu modifizieren und/oder zurückzunehmen	Kompetenzmodul 3
	Vernachlässigte Interessen in Urteilen erkennen und die damit verbundenen Konsequenzen abschätzen	Kompetenzmodul 3
	Folgen von Entscheidungen und Urteilen abschätzen	Kompetenzmodul 5

Politische Handlungskompetenz		
PH1: Interessen, Entscheidungen und Meinungen artikuliert und durchgesetzt		
	Eigene Meinungen, Werturteile und Interessen artikulieren und (öffentlich vertreten)	Kompetenzmodul 4
	Bewusst über die eigene Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen (z.B. Wahlen, Demonstrationen, Volksabstimmungen) entscheiden	Kompetenzmodul 4
	Entscheidungen erst nach Abwägen verschiedener Standpunkte treffen	Kompetenzmodul 4
	Demokratische Mittel zur Durchsetzung eigener Anliegen (z.B. Demonstrationen, Unterschriftenlisten, Flugblattaktionen, Petitionen) konzipieren und/oder anwenden, insbesondere Formen schulischer und außerschulischer Mitbestimmung	Kompetenzmodul 6
	Medien nutzen, um eigene politische Meinungen und Anliegen zu verbreiten (z.B. über Leserbriefe, Postings)	Kompetenzmodul 6
	Differenzierte politische Diskussionen führen	Kompetenzmodul 6
	Alleine oder mit anderen für gemeinsame und/oder für die Interessen anderer eintreten sowie eingegangene Kompromisse akzeptieren	Kompetenzmodul 7
	Sich an politischen Prozessen verantwortungsbewusst beteiligen	Kompetenzmodul 7
PH2: Bereich des Nutzens von Angeboten von Institutionen und politischen Einrichtungen		
	Kontakte zu Institutionen und Personen der politischen Öffentlichkeit (PolitikerInnen, NGOs, usw.) aufnehmen sowie Angebote von politischen Organisationen nutzen können	Kompetenzmodul 6

Politikbezogene Methodenkompetenz	
PM1: Bereich des Entschlüsselns und Verstehens von fertigen Manifestationen	
Erhebungen nachvollziehen, die im politischen Diskurs eingesetzt werden, und deren Daten analysieren (Art der Datenerhebung erkennen, dahinterliegende Fragestellungen nachvollziehen, Sachaussagen und bewertende Aussagen identifizieren)	Kompetenzmodul 5
Medial vermittelte Informationen kritisch hinterfragen (Einfluss der medialen Präsentationsformen reflektieren, unzulässige Vereinfachungen der möglichen Aussage erkennen, unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten erörtern)	Kompetenzmodul 5
PM2: Bereich des Erstellens eigener Manifestationen des Politischen	
Differenzierte politische Diskussionen führen	Kompetenzmodul 6
Selbstständig Informationen zu politischen Themen gewinnen, um damit ein eigenes mediales Produkt der politischen Artikulation zu erstellen	Kompetenzmodul 7
Medienspezifisch bei der Erstellung von eigenen medialen Produkten der politischen Artikulation beachten (Plakate, Social Media, Demonstrationsbanner, etc.)	Kompetenzmodul 7

Politische Sachkompetenz	
PS1: Bereich der Kategorien und Konzepte	
Fachliche Begriffe/Konzepte des Politischen anhand von Lexika und Fachliteratur etc. klären und die dortigen Definitionen vergleichen sowie Unterschiede erkennen	Kompetenzmodul 3
Unterschiedliche Verwendung von Begriffen/Konzepten in Alltags- und (wissenschaftlicher) Fachsprache erkennen sowie deren Herkunft- und Bedeutungswandel beachten	Kompetenzmodul 4
Fachliche Begriffe/Konzepte des Politischen auf Fallbeispiele kritisch anwenden und adaptieren	Kompetenzmodul 7
Grundprinzipien der sozialwissenschaftlichen Forschung beachten (z.B. Vollständigkeit der Datenerhebung, Eignung und Verlässlichkeit von Messverfahren, Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse)	Kompetenzmodul 7

send strukturieren. Das hat für LehrerInnen den Vorteil, dass auch Teilaspekte der fachlichen Auseinandersetzung, die zuvor vielleicht nicht oder nur marginal im Fokus der Unterrichtsgestaltung waren, Eingang finden können. Die im Lehrplan zur Umsetzung vorgesehenen Konkretisierungen von Kompetenzen in den einzelnen Kompetenzmodulen der unterschiedlichen Semester sind damit als Teil eines Systems zu lesen, das im Lehrplan – das heißt als Gesetzestext – bisher nur implizit kommuniziert wurde. Aus diesem Grund bietet die Aufstellung in Abb.1 einen umfassenden Überblick über die anzubahrenden fachspezifischen Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen aus dem Bereich des historischen Lernens, sodass deren Zusammenhang deutlich wird. Dem Schwerpunkt dieser Ausgabe der „Historischen Sozialkunde“ entsprechend wird im Folgenden besonders auf Aspekte des historischen Lernens und demgemäß auf historische Kompetenzen und Teilkompetenzen verwiesen.

Es ist sicherlich die kritische Analyse von geschichtskulturellen Produkten (TV-Dokumentationen, Computerspielen, Sachtexten etc.) jener Bereich, der bisher erst weniger stark im Rahmen von Lehrplänen der Oberstufe eingefordert wurde. Bei derartigen „Historischen De-Konstruktionen“ geht es darum, angebotene Interpretationen der Vergangenheit, wie man sie im Fernsehen, Kino, in digitalen Medien, in der Politik etc. vorfindet, hinsichtlich ihrer Quellengrundlagen zu befragen und ihre Inszenierungen, narrativen Muster und Bewertungen zu durchschauen (vgl. beispielhaft zu Computerspielen: Buchberger/Kühberger 2013).

Vergangenheit und Geschichte

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass auf der Grundlage eines dem gemäßigten Konstruktivismus zuzuordnenden narrativistischen Geschichtsverständnisses zwischen der abgeschlossenen, unwiederbringlichen Vergangenheit

einerseits und der Re-Konstruktion dieser in Form von Geschichten (Darstellungen) andererseits, z.B. in Form fachwissenschaftlicher Publikationen, aber auch von Dokumentarfilmen, unterschieden wird (vgl. Schreiber u. a. 2007:17-22). Vergangenheit steht hier für die als solche nicht erfassbare Wirklichkeit früherer Zeiten und Geschichte für die notwendigerweise narrative Form (historische Narrationen), in der diese Vergangenheit partikular als Ergebnis historischer Denkprozesse auf vielfältige Weise dargestellt werden kann (Trautwein u. a. 2018:15). Entscheidend sind dabei die beiden auch im Lehrplan häufig verwendeten Begriffe „Quelle“ und „Darstellung“, welche auf den fundamentalen erkenntnistheoretischen Unterschied zwischen Vergangenheit und ihrer Darstellung verweisen. Als historische Quelle eignet sich grundsätzlich alles, was die Vergangenheit überdauert hat, also dort entstanden ist, und uns Aufschluss über diese Vergangenheit geben kann, wobei auch die größt-

mögliche zeitliche Identität von vergangenem Ereignis und seiner Schilderung in der Quelle gefordert ist (vgl. Pandel 2012:11). Prinzipiell ist davon die auf der Grundlage dieser Quellen Vergangenheit re-konstruierende Darstellung („Geschichte“) zu unterscheiden (vgl. Sauer 2012). Ausgehend von einer historischen Fragestellung, über die Recherche und die methodisch kontrollierte Kritik von Quellen können Aussagen über die Vergangenheit als Belege für die Konstruktion plausibler Geschichten herangezogen werden (vgl. Rüsen 2013:167-190). Durch die Beschäftigung mit dieser erkenntnistheoretischen Unterscheidung sollen SchülerInnen die Einsicht gewinnen können, dass Geschichte etwas Gemachtes ist, also ein perspektivisches Konstrukt auf der Grundlage einer durch Quellen perspektivisch gebrochen vermittelten vergangenen Wirklichkeit (vgl. Buchberger 2016:20).

Keine Standardisierung

Was durch den neuen Lehrplan nicht vorgenommen wurde, ist eine Standardisierung des Faches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Nach wie vor regeln die Lehrpläne nicht das Niveau, auf dem die angeführten (Teil-)Kompetenzen erworben werden sollten. Die Geschichtslehrpersonen sind wie bisher auch dafür verantwortlich, dass der Geschichts- und Politikunterricht auf die Bedürfnisse der jeweiligen SchülerInnen eingeht und eine Progression, also einen Anstieg des zu erzielenden Niveaus im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte über die Semester hinweg bietet. Demnach schreibt der Oberstufenlehrplan eben auch keine Niveauprogression fest, stellt jedoch in den verschiedenen Semestern unterschiedliche Teilaspekte der Kompetenzbereiche bereit, damit eine derartige Vertiefung und Erweiterung seitens der Lehrpersonen unterstützt wird.

Die Lehrpläne der Sekundarstufe I und II sind damit im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ im Bereich der Allgemeinbildung erstmals als Kontinuum gedacht und verwenden dabei das gleiche fachdidaktische Konzept, behalten aber dennoch den doppelten Durchgang sowie eine grundlegend chronologische Orientierung im Aufbau bei. In der Oberstufe wurden dazu Themenbereiche nur marginal an den aktuellen geschichtswissenschaftlichen Sprachgebrauch adaptiert. An einer zentralen Stelle heißt es im Oberstufenlehrplan 2016 dazu:

„Historisches und politisches Lernen soll [...] mehr sein als eine reproduktive Aneignung von Sach- und Fachwissen. Zur Erlangung eines reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichts- und Politikbewusstseins steht die Vermittlung von historischen und politischen Kompetenzen im Mittelpunkt. Dazu gilt es, die Schülerinnen und Schüler im Lernprozess in allen Anforderungsbereichen (Reproduktion, Transfer, Reflexion) entlang eines differenzierten Operatorensystems zu fördern. Anhand der dabei gewählten inhaltlichen Fallbeispiele werden Wissen und Kompetenzen ineinander verschränkt erworben.“

Mit dem Hinweis auf die Anforderungsniveaus wird darauf verwiesen, dass der Geschichts- und Politikunterricht eben nicht nur reproduktiv – also wiedergebend – gestaltet werden kann, sondern die beiden anderen Bereiche, die als kognitiv schwieriger zu klassifizieren sind, zu berücksichtigen hat. Für einen Unterricht, der das selbstständige historische Denken bzw. politische Denken und Handeln fördern muss, wie im Lehrplan vorgegeben, sind eben diese anderen Niveaus zwingend zu berücksichtigen (vgl. Mittnik 2011).

Aufgabendesign für historisches Lernen

Der Aufgabe kann innerhalb des historischen Lernens eine immense Bedeutung zugesprochen werden, so dass diese als das Rückgrat des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts bezeichnet werden kann und daher eine Schlüsselfunktion (vgl. Günther-Arndt 2015:18) einnimmt. Aufgaben können letztlich als Indikatoren von geschichtsdidaktischen Konzeptionen verstanden werden, da sie explizit auf Momente fokussieren, die für historisches Lernen als relevant klassifiziert werden. Auch wenn Geschichtsunterricht mehr ist als nur die Arbeit an Aufgaben, stellt diese Arbeit ein zentrales Kriterium dar. Fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten können nicht so ohne Weiteres gelehrt und gelernt werden, sondern im Unterricht können nur die Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden, dass deren Entwicklung bestmöglich gefördert wird. Dies wiederum kann nur durch Aufgabenformate geschehen, welche die Lernenden dazu anregen, sich selbstständig und auf reflektierte und reflexive Weise mit Vergangenheit und Geschichte auseinanderzusetzen (vgl. Heuer 2012:101f). Arbeitsaufgaben haben folglich eine wesentliche Bedeutung und domänenspezifische Kompetenzorientierung zeigt sich in den verwendeten Aufgabenformaten.

Zentral ist auch die Erkenntnis, dass Aufgaben „das potentielle Niveau der kognitiven Aktivierung der Lernenden sowie deren Verknüpfungstätigkeiten mit dem Vorwissen und neuen Wissensgebieten“ (Keller/Bender 2012:8) bestimmen, da zur Erreichung des erklärten Ziels des historischen Lernens – die Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins – fachspezifische Kompetenzen aus allen drei Anforderungsbereichen gefördert werden müssen. Eine Inhaltszusammenfassung z.B. einer Schriftquelle alleine (rein re-

produktiv!) fördert kein fachspezifisches kritisches Denken und ist somit zu wenig. Zudem ist ein solcher oberflächlicher Zugang zu einer Quelle ohnedies abzulehnen, da er suggeriert, dass man durch unkritisches Lesen die Vergangenheit erschließen könnte. Demnach müssen bei der Gestaltung bzw. Beurteilung von für historisches Lernen geeigneten Aufgaben immer die Fragen gestellt werden, a) welche kognitiven Prozesse tatsächlich notwendig sind, um die Aufgabe zu lösen, und b) inwiefern diese Prozesse die Entwicklung von fachspezifischen (Teil-)Kompetenzen fördern. Zentral hierbei ist darüber hinaus der Bezug auf domänenspezifische Materialien (vgl. Kühberger 2011:8f).

Oftmals werden außerdem keine klaren Operatoren verwendet oder falsche Operatoren aus dem als ministerielle Handreichung veröffentlichten Operatorenkatalog ausgewählt. Beim Einsatz klassischer W-Fragen oder unklarer Operatoren (z.B. „Überlege“, „Recherchiere“, „Besprich“ usw.) bleiben die handlungsinitiierenden Verben oftmals unkonkret und damit unklar „oder die Aufgabenstellung [wird] nicht durch weitere Parameter (z.B. erwartetes Endprodukt, analytische Durchdringungstiefe, erwarteter methodischer Zugriff) spezifiziert“ (Krammer/Kühberger 2011:34), weswegen die Verwendung von Operatoren sinnvoll ist. Auch hinsichtlich der Unterscheidbarkeit der historisch-politischen Operationen aus unterschiedlichen Anforderungsbereichen (Anforderungsbereich I: Reproduktion; Anforderungsbereich II: Transfer; Anforderungsbereich III: Reflexion) und hinsichtlich einer Orientierungshilfe für SchülerInnen eine etwaige Beurteilung betreffend ist der Einsatz von Operatoren zweckmäßig. Dass diese nicht alltagssprachlich bzw. willkürlich zu deuten sind, sondern entsprechend ihrer Definitionen und gemäß der im Katalog beispielhaft angeführten Formulierungen zu verwenden sind, sollte sich von selbst verstehen.

Zusätzlich ist zu erwähnen, dass eine differenzierte Herangehensweise besser gewährleistet werden kann, wenn gestaffelte Aufgabensequenzen aus zumindest jeweils einer Aufgabe aus dem Anforderungsbereich I, II und III erstellt wurden. Lautet die Aufgabe beispielsweise nur „Interpretiere“ oder „Beurteile“, ohne die dahinterliegenden notwendigen Teilschritte für SchülerInnen verständlich zu explizieren, so ist es fraglich, ob die Arbeitsaufgabe tatsächlich zu einer deutlichen fachspezifischen Lernleistung mit Blick auf historisches Lernen führt. Unbedingt erforderlich ist es auch, methodische Hilfestellungen zum Umgang mit den Materialien zur Verfügung zu stellen. Gar nicht selten werden für Aufgaben Operatoren aus dem Reflexionsbereich benutzt, die es prinzipiell ermöglichen würden, reflektiertes und reflexives Denken anzuregen. Jedoch gibt es keinerlei Hilfestellungen für das dabei eigentlich notwendige komplexe methodische Vorgehen, weder konkrete Anweisungen für Teilschritte den Lösungsweg betreffend noch methodische Anleitungen, die sicherstellen könnten, dass tatsächlich kognitive Bereiche aus dem Anforderungsbereich III bemüht werden müssen.

Unterrichtsprinzipien für die Oberstufe

Neben den meist fokussierten Aspekten des Lehrplans („Lehrstoff“) sollte man aber auch einen Blick auf die im Lehrplan verankerten Unterrichtsprinzipien werfen, die das fachliche Lernen zusätzlich strukturieren sollen, indem sie versuchen, weitere Impulse für die Umsetzung des Fachunterrichts zu setzen – Wissenschaftsorientierung, Subjektorientierung, Lebensweltbezug, Handlungsorientierung, Problemorientierung, Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip.

Die Subjektorientierung versucht das fachliche Lernen von den einzelnen Lernenden her wahrzunehmen und zu strukturieren, indem die ver-

schiedenen Lernausgangslagen und Vorwissensbestände der einzelnen SchülerInnen aktiviert und genutzt werden, um individuelle fachspezifische Denkakte seitens der SchülerInnen zu ermöglichen (vgl. Ammerer/Hellmuth/Kühberger 2015). Gleich wie in der begründeten Urteilsbildung im Bereich der Politischen Bildung ist es im Bereich des historischen Lernens möglich, selbst ganz unterschiedliche Interpretationen der Vergangenheit vorzunehmen, die den Quellen nicht widersprechen. Durch eine derartige Pluralisierung kommt man nicht nur den einzelnen SchülerInnen (Subjekten) entgegen, sondern der Fachunterricht kann den Bedingungen einer pluralen Gesellschaft besser gerecht werden und gleichzeitig auf jene Momente verweisen, die einem trivialen Relativismus entgegenstehen (Beleg von Aussagen, Multiperspektivität etc.). Einander widersprechende Darstellungen können so gegeneinander gehalten werden und es kann nach Gründen dafür gefragt sowie deren Legitimation diskutiert werden (vgl. Pandel 2010; Kühberger 2010; Kühberger 2012). Entscheidend dabei ist, dass auf diese Weise Wissen im Geschichtsunterricht nicht nur auswendig gelernt – und bald wieder vergessen – wird, sondern handlungsorientiert zum Einsatz gebracht wird, um eine nachhaltige Verknüpfung und Verankerung mit bei den Lernenden vorhandenen Wissensstrukturen zu ermöglichen, sodass fachspezifische Einsichten in einem Prozess des persönlich bedeutsamen Lernens auch für die Orientierung in Gegenwart und Zukunft nutzbar gemacht werden. Die neue Herausforderung, die letztlich in der Oberstufe zu meistern ist, betrifft die „Grammatik des Faches“, also das historische und politische Denken bzw. Handeln mit seinen zentralen fachlichen Konzepten (Basiskonzepten) wiederkehrend bzw. progressiv zu positionieren, sodass die SchülerInnen die Möglichkeit erlangen, sich selbst-

ständig mit historischen und politischen Fragen und Problemen auseinanderzusetzen (vgl. Hellmuth/Kühberger 2016).

Semestrierung

Die fachspezifischen historischen und politischen (Teil-)Kompetenzen, die der Oberstufenlehrplan nunmehr pro Semester in Verbindung mit inhaltlichen Momenten anführt („Semestrierung“), gilt es in der Praxis aber nicht nur mit den SchülerInnen zu ver- bzw. erarbeiten, sondern auch jeweils für die einzelnen Lernenden pro Semester zu zertifizieren. Aus diesem Grund muss darauf geachtet werden, dass alle im Lehrplan angeführten Teilkompetenzen auch im Rahmen des Semesters als Zugänge zu Geschich-

te und Politik tatsächlich angeboten wurden. Um die Umsetzung dabei effizient auszugestalten, sollte man durchaus daran denken, in den Unterrichtsbeispielen verschiedene Teilkompetenzen miteinander zu kombinieren und anhand des gleichen Fallbeispiels verschiedene Aspekte vorzuführen. Der Lehrplan legt dabei nicht fest, welcher Punkt aus den „Themenbereichen“ eines Semestermoduls mit welchen Teilkompetenzen kombiniert wird, wodurch sich viele unterschiedliche Gestaltungs- bzw. Verknüpfungsmöglichkeiten ergeben.

Für die Zertifizierung des Lehrplanes ist es somit unumgänglich, dass alle für die jeweiligen Semester angegebenen Teilkompetenzen frei kombinierbar mit den für die jeweiligen Semester vorgesehenen

Themenbereichen behandelt werden (vgl. Abb. 2 u. 3).

Da der Lehrplan bewusst keine Auskunft über Intensität und Vertiefung zu den angeführten Punkten angibt, obliegt es der Lehrperson, die geforderten Bereiche ausreichend umzusetzen. Kürzungen im Sinne von Streichungen sind weder notwendig noch zulässig. Es können jedoch durchaus andere als die explizit genannten Teilkompetenzen zusätzlich thematisiert werden, wenn sich über die gewählten thematischen Zugänge bzw. die zum Einsatz gebrachten Materialien sinnvolle Erweiterungs- und Verknüpfungsmöglichkeiten ergeben.

Zu erwähnen ist darüber hinaus, dass die Inhalte der den Semestern zugewiesenen Themenbereiche in ihrer Formulierung eher allgemein

Abb. 2: Semestrierung der einzelnen Semester

5. Klasse	6. Klasse		7. Klasse		8. Klasse	
1. und 2. Semester [keine Semestrierung vorgesehen]	Kompetenz- modul 3	Kompetenz- modul 4	Kompetenz- modul 5	Kompetenz- modul 6	Kompetenz- modul 7	Kompetenz- modul 8

Abb. 3: Zusammenspiel von Teilkompetenzen und Themenbereichen innerhalb des Lehrplans exemplarisch veranschaulicht anhand eines Kompetenzmoduls

6. Klasse/3. Semester/Kompetenzmodul 3	
Kompetenzen (Auszug)	Themenbereiche
<i>Historische Methodenkompetenz (Re- und De-Konstruktionskompetenz)</i> – Quellen und Darstellungen hinsichtlich ihrer Charakteristika unterscheiden – Quellenbezüge in Darstellungen der Vergangenheit herausarbeiten – Geschichtskarten hinsichtlich ihrer Konstruktion hinterfragen <i>Historische Sachkompetenz</i> – Fachliche Begriffe/Konzepte des Historischen anhand von Lexika und Fachliteratur etc. klären und die dortigen Definitionen vergleichen sowie Unterschiede erkennen <i>Historische Orientierungskompetenz</i> – Offene und pluralistische Diskussionen zur Nutzung der historischen Erkenntnisse für die Gegenwart und Zukunft führen	Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg unter Berücksichtigung von Gegenwartsphänomenen – die sozioökonomischen und geistig-kulturellen Umbrüche in der frühen Neuzeit in verschiedenen sozialen Schichten – die soziale, politische und wirtschaftliche Dynamik in und zwischen neuzeitlichen Herrschaftsgebieten – Herrschafts- und Staatsformen und ihre Auswirkungen auf Gesellschaft und Kultur – kolonialistische und imperialistische Expansionen mit ihren Auswirkungen auf Herrschende und Beherrschte; Darstellung von Kolonialismus in geschichtskulturellen Produkten

Die fünf Teilkompetenzen sind frei kombinierbar mit den Themenbereichen

gehalten sind, sodass Lehrpersonen in der konkreten inhaltlichen Ausgestaltung Freiräume ermöglicht werden. Hintergrund dafür ist die tatsächliche Unmöglichkeit, im Geschichtsunterricht die gesamte

Menschheitsgeschichte bzw. im Politikunterricht die gesamte Gesellschaft abbilden zu können. Dadurch ergibt sich für Lehrpersonen die Gelegenheit, über ausgewählte Aspekte exemplarisch tiefergehende Einsich-

ten zu vermitteln, die auf weitere, neue Fälle übertragen, darin angewandt und weiterentwickelt werden können (vgl. Krammer 2009).

LITERATUR

- H. AMMERER/Th. HELLMUTH/Ch. KÜHBERGER (Hg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2015.
- W. BUCHBERGER/Ch. KÜHBERGER, Computerspiele und Geschichtsunterricht. Dynamische digitale Spielwelten kritisch hinterfragen, in: *Historische Sozialkunde* 4/2013, 36-44.
- W. BUCHBERGER, Perspektivität – ein epistemologisches Basiskonzept im Geschichtsunterricht, in: *Historische Sozialkunde* 1/2016, *Historisches Lernen mit Konzepten*, 19-28.
- H. GÜNTHER-ARNDT, *Umriss einer Geschichtsmethodik*, in: H. GÜNTHER-ARNDT/M. ZÜLSDORF-KERSTING (Hg.), *Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin ⁵2015, 9-23.
- Th. HELLMUTH/Ch. KÜHBERGER, *Historisches und politisches Lernen mit Konzepten*, in: *Historische Sozialkunde* 1/2016, 3-8.
- Ch. HEUER, *Zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht*, in: St. KELLER/U. BENDER (Hg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze 2012, 101-112.
- St. KELLER/U. BENDER (Hg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze 2012.
- A. KÖRBER/W. SCHREIBER/A. SCHÖNER (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007.
- R. KRAMMER/Ch. KÜHBERGER/E. WINDISCHBAUER u. a., *Die in der Politischen Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Wien 2008.
- R. KRAMMER, *Macht und Herrschaft als Thema im Unterricht. Methoden um der Stofffülle begegnen zu können*, in: *Forum Politische Bildung* (Hg.), *Herrschaft und Macht. Informationen zur Politischen Bildung* Nr. 31/2009, 13-20.
- R. KRAMMER/Ch. KÜHBERGER, *Handreichung. Fachspezifische Kompetenzorientierung in Schulbüchern. Hilfestellungen für Autorinnen und Autoren, Schulbuchverlage und Gutachterkommission*. Wien 2011. Online unter: <https://www.geschichtsdidaktik.com/materialien-f%C3%BCr-den-unterricht/> [zuletzt abgerufen am 1. Juni 2018].
- Ch. KÜHBERGER, *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen an Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung*. Innsbruck-Wien ³2015.
- Ch. KÜHBERGER, „Das Schwein von Salzburg“. Provokation als Mittel der unkonventionellen Partizipation. Oder: Wenn SchülerInnen über ein Schwein schreiben – Rekonstruktion im Geschichtsunterricht, in: *Historische Sozialkunde* 3/2010, 39-46.
- Ch. KÜHBERGER, *Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfung*, in: *Historische Sozialkunde* 1/2011, 3-13.
- Ch. KÜHBERGER, *Geschichte schreiben – Ansätze einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik*, in: *Historische Sozialkunde* 2/2012, 31-40.
- Ch. KÜHBERGER, *Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten*, in: *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*. Hg. v. W. HASBERG/H. THÜNEMANN. Frankfurt am Main 2016, 91-107.
- Ph. MITTNIK (Hg.), *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Wien 2011. Online unter: <https://www.geschichtsdidaktik.com/materialien-f%C3%BCr-den-unterricht/neue-reifepr%C3%BCfung/> [zuletzt abgerufen am 5. Juni 2018].
- H.-J. PANDEL, *Historisches Erzählen*. Schwalbach/Ts. 2010.
- H.-J. PANDEL, *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. ⁴2012.
- J. RÜSEN, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln 2013.
- M. SAUER, *Medien im Geschichtsunterricht*, in: M. BARRICELLI/M. LÜCKE (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1*, Schwalbach/Ts. 2012, 86-91.
- W. SCHREIBER/A. KÖRBER/B. v. BORRIES/R. KRAMMER/S. LEUTNER-RAMME/S. MEBUS/A. SCHÖNER/B. ZIEGLER, *Historisches Denken. Ein Kompetenzstrukturmodell (Basisbeitrag)*, in: A. KÖRBER/W. SCHREIBER/A. SCHÖNER (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007, 17-53.
- U. TRAUTWEIN/Ch. BERTRAM/B. v. BORRIES/A. KÖRBER/W. SCHREIBER/N. BRAUCH/M. HIRSCH/Ch. KÜHBERGER/J. MEYER-HAMME/M. MERK/H. NEUREITER/W. WAGNER/M. WALDIS/M. WERNER/B. ZIEGLER/A. ZUCKOWSKI, *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projektes „Historical Thinking in History“ (HiTCH)*. Münster 2017.

Re-Konstruktionskompetenz – historisches Erzählen im Geschichts- unterricht der Oberstufe

Seit jeher ist es Aufgabe der Geschichtsschreibung, Zeitverläufe der Vergangenheit in einen Sinnzusammenhang zu bringen. Damit wird historisches Erzählen zur wesentlichsten Operation im Hinblick auf die Manifestation von Geschichte.

Der Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II sollte der Relevanz historischen Erzählens Rechnung tragen. Dafür sorgt nicht zuletzt die Lehrplannovellierung, die in mehreren Aufbausritten eine Anbahnung der re-konstruktiven und damit der narrativen Kompetenz der SchülerInnen fordert. Die Re-Konstruktionskompetenz ist nach dem theoretischen Modell der Gruppe FUEr Geschichtsbewusstsein, das dem Lehrplan zugrunde liegt (vgl. Körber/Schreiber 2007), innerhalb des Kompetenzbereichs „Historische Methodenkompetenz“ angesiedelt und umfasst konkret die Arbeit mit Quellen (Historische Methode) sowie das Erstellen von Darstellungen über die Vergangenheit (Historische Narration). „Idealtypisch ist die Re-Konstruktion ein synthetischer Akt, in dem durch die (methodisch regulierte) Bezugnahme auf Vergangenes historische Narrationen/Geschichte(n) geschaffen werden [...]“ (Schreiber 2007:194). Anhand methodischer Verfahrenswissen sollen SchülerInnen im Geschichtsunterricht nicht nur die Fähigkeit, sondern auch die Geläufigkeit erwerben, ausgehend von einer historischen Fragestellung den Prozess der Historischen Methode umzusetzen – und zwar beginnend bei der Suche nach geeigneten Quellen

Historische Methode:

Historische Frage
Heuristik
Kritik
Interpretation und Narration

vgl. Pandel 2017:69-80

(Heuristik) über die Quellenkritik und -interpretation, um zuletzt ihre Erkenntnisse in historischen Darstellungen umzusetzen.

Der Lehrplan für die Sekundarstufe sieht dafür mehrere Teilschritte vor, in denen SchülerInnen anhand des Erwerbs historischer Teilkompetenzen an das historische Erzählen herangeführt werden sollen. In den folgenden drei Unterrichtsbausteinen für die 10. bis 12. Schulstufe soll versucht werden, Realisierungsmöglichkeiten dieser lehrplanimmanenten Teilkompetenzen an klassischen Themen des Geschichtsunterrichts aufzuzeigen.

Quellen und Darstellungen

Zunächst ist es unabdingbar, dass SchülerInnen im Geschichtsunterricht in der Unterscheidung von Quellen und Darstellungen geschult sind/werden. „Quellen sind Objektivationen und Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns und Leidens. Sie sind in der Vergangenheit entstanden und liegen einer ihr nachfolgenden Gegenwart vor“ (Pandel 2016:154). Es kann also grundsätzlich alles als Quelle identifiziert werden, was die Vergangenheit überdauert hat bzw. in der Vergangenheit entstanden ist

und uns Aufschluss über diese Vergangenheit gibt (vgl. Buchberger 2018:148f).

Diese Grundlegung führt zur Einsicht, dass Quellen die Basis des historischen Erkenntnisprozesses bilden, da anhand von Quellen Fragen an die Vergangenheit gestellt und beantwortet werden können. Quellen sind jedoch nie „Fenster in die Vergangenheit“, sondern müssen quellenkritisch bearbeitet werden. Die anschließend aus den Quellen gewonnenen Erkenntnisse müssen in Form historischen Erzählens, der Geschichtsschreibung, in einen Sinnzusammenhang gebracht werden und verwandeln sich damit in historische Darstellungen. Die historische Darstellung fasst allerdings nicht nur die aus den Quellen gewonnenen Informationen zusammen, sie bezieht diese (nicht zuletzt durch die eingangs gestellten Fragen an die Vergangenheit) auch auf Interessensfelder der Gegenwart und Zukunft. Die Schwierigkeit in der Unterscheidung zwischen Quellen und Darstellungen liegt für SchülerInnen häufig darin, dass im Forschungsprozess Darstellungen selbst zu Quellen historischer Erkenntnis werden können. So kann eine Geschichtsdokumentation im Fernsehen als Paradebeispiel für die Erklärung der Gattung „historische Darstellung“ dienen, sie kann je nach Forschungsinteresse aber auch zur Quelle werden, wenn man sich beispielsweise mit Geschichtsvermittlung, Filmtechnik o.Ä. vergangener Jahre beschäftigen möchte.

Die Teilkompetenz, eine differenzierte Betrachtungsweise dieser geschichtstheoretischen Grundlagen zu finden, soll laut Lehrplan in der 9. Schulstufe erworben werden. Konkret heißt es im Lehrplanteil, dass die SchülerInnen „Die Begriffe/ Konzepte ‚Geschichte‘ und ‚Vergangenheit‘ sowie ‚Quelle‘ und ‚Darstellung‘ klären und hinsichtlich ihrer Verwendung differenzieren“ (Lehrplan GSPB AHS Oberstufe) können.

Dies bildet die Grundlage für das konkrete historische Arbeiten, das den Grundbedingungen der Historischen Methode unterworfen ist. Sowohl die Arbeit mit Quellen als auch das Narrativieren an sich muss – auch in der Praxis des Geschichtsunterrichts – wissenschaftsorientierten Standards folgen, sonst gerät die Geschichtserzählung zum reinen Geschichtenerzählen.

Die historische Frage als Ausgangspunkt

„Eigenständige Fragen an die Vergangenheit [zu] formulieren“ (Kühberger 2013:1) ist eine Teilkompetenz des Kompetenzbereichs „Historische Fragekompetenz“. Ohne diese Fähigkeit ist eine selbstständige Re-Konstruktion nicht möglich, da die historische Frage „das historische Denken grundlegend strukturiert“ (Kühberger, 2016:28) und die konkrete Frage an die Vergangenheit im Umgang mit Quellen die Leseabsicht und daher wesentliche Fragen der Analyse sowie folglich die Interpretation historischer Quellen beeinflusst. Zudem entscheidet die Frage darüber, ob es sich bei Materialien aus der Vergangenheit um Quellen oder Darstellungen handelt (vgl. Schöner/Schreiber 2006:25).

Historische Fragen bringen zwei Zeitpunkte miteinander in Verbindung; sie fragen nach Zeitverläufen und ermöglichen damit erst die Sinnbildung in der Zeit, die Geschichte konstituiert. Im Unterschied zu allgemeinen Fragen, welche im Geschichtsunterricht sicherlich ebenso häufig relevant sind, weil sie der Erschließung des historischen Kontextes dienen können, ist es geradezu unmöglich, eine historische Narration ohne eine ihr zugrundeliegende historische Frage zu erstellen. Die allgemeine Frage, „Wann wurde das Frauenwahlrecht in Österreich eingeführt?“, hat eine klare, knappe Antwort zufolge: „1918“; die historische Frage, „Inwiefern hat sich die rechtliche Lage der Frau seit Beginn der

Zweiten Republik bis heute verändert?“, eröffnet einen Zeitverlauf, der in seinen Entwicklungsschritten nachvollzogen und erzählt werden kann (vgl. Kühberger 2016:29f). Die Unterscheidung zwischen allgemeinen und spezifisch historischen Fragen sollte im Unterricht deutlich gemacht werden, denn Geschichtsbewusstsein bildet sich durch historisches Erzählen – und nur historisches Fragen macht Zeitverläufe in der Vergangenheit „auf Basis eines gegenwärtigen Orientierungsbedürfnisses“ (Rüsen 1997:58) erklärbar.

Heuristik – Einstieg in die Re-Konstruktion

Der Lehrplan für die 10. Schulstufe konzentriert sich im Bereich der Re-Konstruktionskompetenz auf heuristische Aspekte. Heuristik ist „jener Teil der historischen Methode, der Überlegungen anstellt und praktische Handlungen durchführt, um das jeweilige Forschungsproblem zu lösen“ (Pandel 2017:71). Das Forschungsfeld wird also abgesteckt: Forschungsfragen und Quellenmaterial müssen aufgefunden werden. Wesentlich dabei ist, dass nicht nur Quellen, die der Forschungsfrage zuträglich sind, Beachtung finden, sondern auch Quellen und Darstellungen, die der Hypothese zuwiderlaufen, mit einbezogen werden (vgl. Schreiber 2007:162f). Nur so kann wissenschaftliche Objektivität in der Arbeit gewährleistet werden.

Für den Unterricht bedeutet das Ausheben von Quellen meist einen erheblichen Aufwand. Da es in der Praxis kaum möglich ist, SchülerInnen ins Archiv zu schicken, um sie zur selbstständigen Quellenrecherche zu animieren, übernimmt häufig die Lehrperson den heuristischen Prozess. Entweder die Lehrperson bringt eine Auswahl an Quellen, die meist genau auf das Erkenntnisinteresse abgestimmt ist, als Arbeitsmaterial in den Unterricht mit oder man bedient sich alternativ dazu der Internetrecherche. Will man

die SchülerInnen, wie im Lehrplan gefordert, mit dem heuristischen Aspekt der historischen Methodik konfrontieren, verlangt die Recherchearbeit nach genauen Arbeitsanweisungen für die SchülerInnen, sonst droht der Forschungsprozess zu ungesteuertem, ziellosem Suchen und Surfen zu verkommen, das wohl kaum relevante Ergebnisse hervorzubringen vermag. Zum einen müssen SchülerInnen spätestens hier über die Grundkompetenz verfügen, zwischen Quellen und Darstellungen unterscheiden zu können – historische Darstellungen finden sich im Netz mit nur wenigen Klicks, zuverlässige digitalisierte Quellen trifft man weitaus seltener und hauptsächlich auf dafür speziell ausgewiesenen Seiten an. Zum anderen ist es notwendig, dass sich SchülerInnen mit der Zuverlässigkeit der Homepages auseinandersetzen, die die Quellen bereitstellen. Dann erst ist es möglich, mit einer genau abgezielten Forschungsfrage auf Materialsuche zu gehen.

Quellen analysieren und interpretieren

In der Quellenkritik werden „historische Daten über tatsächliches vergangenes Geschehen überprüfbar erhoben“ (Rüsen ⁵1997:141). Sie erschließt einerseits den Informationsgehalt der Quelle, prüft aber auch deren Plausibilität (Herkunft, Authentizität, VerfasserIn, Intention, Aussagewert, ...).

Diesbezüglich fordert der Lehrplan für den Geschichtsunterricht der 11. Schulstufe, sich mit der „Gattungsspezifika von historischen Quellen“ auseinanderzusetzen, denn erst die „Gattungskennntnis [ermöglicht ein] Verständnis der Aussageintention“ (Pandel 2013:226) von Quellen. In Zeiten, in denen allorten von „fake news“ und „alternativen Fakten“ die Rede ist, scheint die Fähigkeit, den Aussagewert von Quellen einschätzen zu können, nicht mehr bloß im Hinblick auf ihre Relevanz in der Geschichtswis-

senschaft entscheidend zu sein. Für den konkreten Geschichtsunterricht ist sie jedoch vor allem deshalb von Bedeutung, weil die Eigenheiten der Quellengattungen für ihre Interpretation wesentlich sind: Wer die „Glaubwürdigkeit und unterschiedliche Reichweite“ (Pandel ³2014:30) einer vorliegenden Quelle nicht einschätzen kann und in seine Überlegungen nicht einbezieht, ob der/die Verfasser/in der Quelle ein/e WissenschaftlerIn oder ein/e Romanautor/in ist, wird in der Quellenarbeit auf interpretative Abwege geraten.

Hinsichtlich der Interpretation von Quellen gibt Pandel wichtige Hinweise für den Geschichtsunterricht. Er verweist auf vier Interpretationsrichtungen, die in der Arbeit mit Quellen zentral sind. Basierend auf den „Ebenen des Verstehens“ können die Verfasserabsicht/Intention, die Textbedeutung/Hermeneutik, der historische Hintergrund/die historische Wirklichkeit sowie die Wirkungsgeschichte/Sprechakte einer Deutung unterzogen werden (vgl. Pandel ⁵2016:155f).

Narration – historisches Erzählen (Sinnbildung – Triftigkeiten)

SchülerInnen im Geschichtsunterricht zum historischen Erzählen zu befähigen, scheint, wie Kühberger formuliert, „auf den ersten Blick ein utopisches Ziel zu sein“ (Kühberger 2009:39; Kühberger zielt hier allerdings auf die Sekundarstufe I ab). Um sich diesem Ziel im Unterricht annähern zu können, ist es hilfreich klarzustellen, welche (Teil-)Fähigkeiten SchülerInnen benötigen, um historisch erzählen zu können. SchülerInnen müssen zuallererst „zeitdifferente Ereignisse“ in einen Sinnzusammenhang bringen. Dann ist es möglich, Anfang und Ende der Narration festzulegen, die handelnden Subjekte zu bestimmen und den Erzählvorgang nach einem „Sinnbildungsmuster“ oder „Verlaufsmodell“ auszurichten (Pandel spricht hier beispielsweise von Aufstiegen

und Untergängen, Fort- oder Rückschritten, Karrieren, Renaissance, Revolutionen etc.). Darüber hinaus ist es wesentlich, dass SchülerInnen die Objektivität ihrer Erzählungen (Triftigkeitskriterien) absichern, sich die Perspektive, aus der die Erzählung verfasst wird, vergegenwärtigen, reflexive und diskursive Elemente einfügen und sich daneben auch mit konkurrierenden bzw. widersprüchlichen Sachverhalten auseinandersetzen können (vgl. Pandel 201:128).

Viele dieser erzähltheoretischen Befähigungen bringen SchülerInnen aus anderen Schulfächern oder ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt bereits mit. Spezifisch historische Dreh- und Angelpunkte müssen im Geschichtsunterricht aber thematisiert werden. Das wäre zum einen die Absicherung wissenschaftlicher Objektivität und Plausibilität, die bereits Rüsen in seinen drei Dimensionen historischer Objektivität beschreibt. Der Geltungsanspruch von historischen Narrationen ist dann begründet, wenn sie empirisch, normativ und narrativ triftig sind (vgl. Rüsen ⁵1997:161f). Das meint, dass Geschichtsschreibung durch Quellen abgesichert sowie reflektiert sein muss – in dem Sinne, dass Bewertungen offengelegt werden – und ihre Inhalte in einem nachvollziehbaren Zusammenhang präsentiert werden.

In Hinblick auf den narrativen Zusammenhang ist im Unterricht auf die der Geschichtsschreibung eigentümlichen Sinnbildungsmuster hinzuweisen. Diese reichen vom traditionellen Erzählen (der erzählte Sachverhalt ist gleichbleibend, er bietet keine wesentlichen Veränderungen) über das genetische Erzählen (erzählt wird eine Entwicklung von ihrem Ursprung bis in die Gegenwart), das telische Erzählen (die Erzählung läuft hin zu einem in der Zukunft liegenden Ziel) und das zyklische Erzählen (die erzählte Entwicklung kehrt zu ihrem Ausgangspunkt zurück) hin zum organischen

Erzählen (die Entwicklung wird als Auf und Ab erzählt) reichen (Pandel, zit. bei: PH Karlsruhe).

Am Beispiel der Geschichte Österreichs ist die Relevanz dieser historisch-narrativen Befähigung gut illustrierbar: Österreichs Entwicklung zur demokratischen Republik kann einerseits als genetische Erzählung (Österreich wird nach dem Ersten Weltkrieg zur Demokratie und bleibt es – trotz Unterbrechung – bis heute), als organische Erzählung (Österreich war bis 1918 eine Monarchie, wird zur Demokratie, wandelt sich in eine Diktatur und gerät wieder zur Demokratie) oder auch als zyklische Erzählung (Österreich war ab 1918 eine Demokratie und entwickelte sich nach der Periode der faschistischen Diktatur wieder zur Demokratie zurück) dargestellt werden.

Im Geschichtsunterricht ist alternativ die Verwendung von erzähltypologischen Begriffen wie Fortschritt, Untergang, Revolution etc. ebenso geeignet, da SchülerInnen die erzähltheoretischen Sinnbildungsmuster dadurch mit bereits vorhandenen Vorstellungskonzepten verbinden können. Der Grundsatz, dass SchülerInnen sich mit der historisch-narrativen Sinnbildung auseinandersetzen, ist letztlich unbedingt zu beherzigen, denn Narrationen werden erst „durch die Reflexion auf ihren *Sinngehalt* [...] genuin historisch und damit zum Teil wirklichen Geschichtslernens“ (Barricelli 2016:50).

Der Lernfortschritt und die Befähigung der SchülerInnen im Bereich der Re-Konstruktionskompetenz sind auf dem Weg zu einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstsein unabdingbar. Historisches Erzählen eröffnet neben der Beschäftigung mit der Vergangenheit zum besseren Verständnis der Gegenwart auch Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft und stiftet Sinn sowie Identität (vgl. Rüsen ⁵1997:58f) in einer Welt zunehmender Orientierungslosigkeit.

Baustein 1: Re-Konstruktionskompetenz im Themenbereich Erster Weltkrieg, 10. Schulstufe

Lehrplanbezug

6. Klasse 4. Semester – Kompetenzmodul 4

Historische Methodenkompetenz (Re- und De-Konstruktionskompetenz)

– *Fachspezifische Recherchefähigkeiten für die Erstellung einer eigenen Darstellung der Vergangenheit (historische Narration) entlang einer historischen Fragestellung entwickeln (z. B. Fachliteratur suchen, Nutzung von Internetarchiven) [...]*

Methodisch-didaktische Hinweise

Die im Folgenden ausgeführten Arbeitsaufträge beziehen sich ausschließlich auf den im Lehrplan angesprochenen heuristischen Teilbereich der Re-Konstruktionskompetenz. Ausgehend davon, dass SchülerInnen zwischen Quellen und Darstellungen unterscheiden können (wie es der Lehrplan bereits für die 6. Klasse im 3. Semester fordert und davor in der Sekundarstufe I), gibt die Lehrperson eine Forschungsfrage vor („Welche vorangegangenen Ereignisse bedingen den Ausbruch des Ersten Weltkriegs 1914?“), an der sich der Arbeitsprozess ausrichtet. In einer ersten Arbeitsphase wird die Heuristik von ihrer Kehrseite her aufgeklärt (in Anlehnung an Manuel Kösters Unterrichtsvorschlag zur Diagnose von Schülervorstellungen, vgl. Köster 2016:12-18). Eine vorliegende Darstellung soll hinsichtlich ihrer Quellenbasis befragt werden. Die SchülerInnen sollen dabei herausfinden, welche der vorgegebenen Quellen in der historischen Darstellung verwendet worden sind. Nicht identifizierbare Informationen aus der Darstellung leiten in einen nächsten Schritt über: In Form einer gesteuerten, kleinteiligen Internetrecherche werden SchülerInnen an die Verwendung digitaler Quellensammlungen im Netz herangeführt.

Damit die Quellen jedoch nicht rein auf ihren illustrativen Wert (vgl. Strotzka 1983:106) reduziert werden, also die vorhandenen Informationen schlichtweg absichern, muss ihre heuristische Funktion genutzt werden. Dazu bietet es sich an, eine Grafik zur Identifikation offener Informationslücken zu erstellen, um im Anschluss eine eigenständige Internetrecherche einzuleiten und damit in die Heuristik im tatsächlichen Sinne einzusteigen. Dazu empfiehlt es sich, den Recherchefokus

beschränkt zu halten, um die SchülerInnen nicht zu überfordern. Im vorliegenden Unterrichtsbaustein wurde dazu das Erkenntnisinteresse „Attentat in Sarajewo“ vorgegeben, da die im Internet verfügbare Quellenlage hierzu durchaus ergiebig ist.

Arbeitsaufträge

1. Lies die vorliegende Darstellung, die sich mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs beschäftigt.

Darstellung: Der Ausbruch des Ersten Weltkriegs

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts schlitterte Europa in die Krise. Politisches Vormachtstreben sowie wirtschaftliche und demographische Missverhältnisse ließen bereits eine Ahnung davon aufkeimen, dass nur ein Krieg die zunehmend instabilen europäischen Beziehungen zurechtrücken könnte.

Letztlich wurde der Erste Weltkrieg von Österreich entfesselt. Als im Juni 1914 Franz Ferdinand, der Neffe des Kaisers Franz Josef und österreichischer Thronfolger, in Sarajewo ermordet worden war, gab man in Österreich den Serben die Schuld. Man vermutete ein organisiertes Komplott der serbischen Regierung und entschloss sich rasch zu einem Militärschlag. Dazu versicherte man sich zuvor der Mithilfe des Deutschen Reichs, welches gemeinsam mit Italien Bündnispartner Österreichs im sogenannten „Dreibund“ gewesen war.

Der deutsche Kaiser sah sich gezwungen, dem Bündnispartner Österreich Beistand zu leisten. Während Österreich gegen Serbien vorgehen wollte, sollte Wilhelm II. seine Armeen gegen Russland aussenden, welches als Bündnispartner Serbiens ins Visier der Kriegsmaschinerie geraten war. Dieser Schachzug rief auch französische Truppen auf den Plan, da Frankreich sich im Bündnisystem Europas gegen den alten Erzfeind Deutschland auf die Seite der Russen geschlagen hatte.

Am 28. Juli 1914 erklärte Österreich Serbien schließlich den Krieg und die Hebel der Bündnisysteme begannen sich in Bewegung zu setzen ...

Verfasst v. Autorin (Lösung: Absatz 1: Brief Chamberlains, Absatz 2: Handschreiben Franz Josephs, Absatz 3: Thronrede Wilhelms II.)

Ermittle, welche der im Übersichtskasten angegebenen Quellen in die Darstellung eingegangen sind.

Ordne dabei jedem Absatz der Darstellung eine Quelle zu und unterstreiche alle Informationen, die direkt der jeweiligen Quelle entstammen.

2. In der Darstellung findet sich eine wesentliche Information (unterstrichen), die aus der Quellenlage nicht hervorgeht. Ermittle mithilfe einer (Online-)Recherche nun eine Quelle, die diese Information belegt.

Tipp: Hilfreiche Quellensammlungen findest du in deiner Schulbibliothek und auf ...

- AustriaN Newspapers Online: <http://anno.onb.ac.at/>
- Bildarchiv Austria: www.bildarchiv.austria.at
- Österreichische Mediathek: www.mediathek.at
- Lebendiges Museum online: <http://www.dhm.de/lemo>
- Historische Dokumenten- und Quellensammlung zur deutschen Geschichte ab 1800: www.documentarchiv.de
- EuroDocs: https://eudocs.lib.byu.edu/index.php/Main_Page
- Internet Modern History Sourcebook: <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/modsbook.asp>

VerfasserIn: (Angaben zu den AutorInnen, Kontaktadresse, mitwirkende Institutionen ...)	
Aktualität: (Datumsangaben, Aktualisierung und Datenpflege ...)	
Inhaltliche Qualität: (Vollständigkeit, Genauigkeit, Verständlichkeit, Sinnhaftigkeit, Objektivität ...)	
Formale Qualität: (Übersicht, Grafiken, Werbeeinschaltungen ...)	
Wissenschaftliche Qualität: (Quellenangaben, Zitate, Verweise ...)	
Zielgruppe: (Alters- und Interessengruppen, ...)	
Einschätzung:	☐ zuverlässig ☐ nicht zuverlässig

Überarbeitet nach einer Vorlage von Ulf Kerber. Einen ausführlicheren Bewertungsbogen für Homepages findet man auf www.geoges.ph-karlsruhe.de [zuletzt abgerufen am 18. Mai 2018].

3. Du weißt, dass Internetseiten von jeder/jedem erstellt werden können. Deshalb ist es notwendig, die Seiten, denen du Informationen entnimmst, auf ihre Zuverlässigkeit zu prüfen.

Beschreibe die in deiner Quellenrecherche verwendete Homepage in folgendem Prüfraster:

4. Stelle nun die dir zur Verfügung stehenden Informationen über die Ereignisse vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs in einer (nach deinem Belieben gestalteten) Übersichtsgrafik dar und stelle fest, welche wesentlichen Informationen zum Anlassfall dir noch fehlen.

Ermittle mindestens drei weitere Quellen, die Aufschluss über das Attentat in Sarajewo geben.

(z.B. das Ultimatum an Serbien vom 23. Juli 1914, Hinweis: Die Grafik rechts oben dient nur als illustrierendes Beispiel.)

Erwartungshorizont

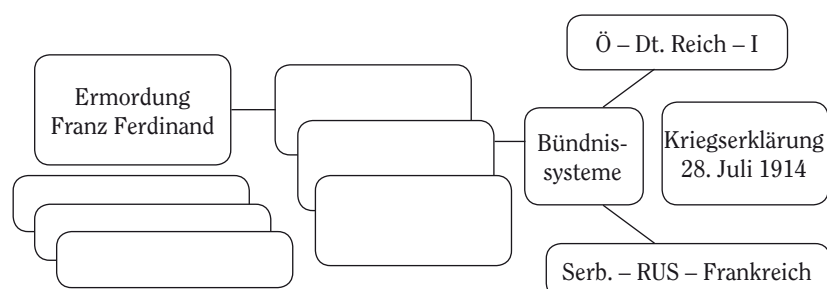
Im besten Falle stellt sich bei der Durchführung dieser Arbeitsschritte im Unterricht heraus, dass die SchülerInnen in der Zuordnung der

Quellentexte zu den einzelnen Absätzen der historischen Darstellung keine Schwierigkeiten haben werden. Dass Quelle 3 (Brief Chamberlains) mit ihren Aussagen zum Missverhältnis von Bevölkerungszahlen und Geburtenziffer in der verdichteten Wiederholung „demographische Missverhältnisse“ widerspiegelt wird, sollte ebenso erkennbar sein, wie der Bezug zu Quelle 1 (Handschreiben Franz Josephs) in Absatz 2 und das Eingehen von Quelle 2 in Absatz 3. Sowohl Absatz 2 als auch 3 geben schon aufgrund der Erwähnung von Nationalität und Bündnispartnern klare Hinweise auf eine Lösung der Arbeitsaufgabe. Die SchülerInnen müssen die Perspektive der Quelle also gar nicht erkennen, um Aufgabe 1 lösen zu können.

Schritt 2 fordert, die Quelle zur Kriegserklärung Österreichs an Serbien zu finden. Diese Aufgabe ist, oberflächlich betrachtet, sehr einfach zu lösen. Man muss nur die Schlagworte in eine der diversen Internet-Suchmaschinen eingeben, schon erhält man diverse Verweise auf zuverlässige Seiten, die adäquate Quellen (meist als Bild) darstellen. Hier könnte man die SchülerInnen einerseits anweisen, verpflichtend mit einer der oben erwähnten Quellensammlungen zu arbeiten (wenn man das Ziel anstrebt, die SchülerInnen im Umgang damit zu trainieren), andererseits bieten die Zuverlässigkeitsprüfung der verwendeten Homepage (Schritt 3) und die Überblicksgrafik (Schritt 4) über die reine Quellenrecherche hinaus noch wesentliche Anknüpfungspunkte, die eine intensive Beschäftigung der SchülerInnen mit der vorliegenden Materie gewährleisten. Zur Überblicksgrafik muss gesondert noch erwähnt werden, dass es sinnvoll ist, deren Gestaltung den SchülerInnen freizustellen. Die Technik des Mind-Mappings erhält ihren Wert letztlich dadurch, dass SchülerInnen innerhalb ihrer eigenen kognitiven Strukturen Informationen kategorisieren und gruppieren können. Diese Mind-Map mit ihren Abhängigkeiten und Strukturierungen kann letztlich durchaus auch als Form einer Darstellung der Vergangenheit bezeichnet werden.

Ausblick und Erweiterungsmöglichkeiten

Die von den SchülerInnen recherchierten Quellen zum Attentat in Sarajewo müssen im Anschluss der



Quellenkritik unterzogen werden. Danach können die notwendigen Informationen in der Übersichtsgrafik ergänzt werden und den Ausgangspunkt für eine eigene historische Narration bilden.

Darüber hinaus wäre es notwendig und produktiv, sowohl die vorliegenden als auch die von SchülerInnen reherchierten Quellen

mit Fokus auf die innere Quellenkritik zu behandeln und den Blick auf ihre Intentionalität, Perspektive und Standortgebundenheit zu richten. Ausgehend von diesen Ergebnissen könnten auch perspektivisch gebundene historische Narrationen erstellt werden (z.B.: Wer ist schuld am Ersten Weltkrieg – eine serbische Perspektive, o.Ä.). Erstel-

len die SchülerInnen eine historische Narration zum Thema, ist es weiters wesentlich, dass die Darstellung allein nicht den Schlusspunkt der Behandlung bilden sollte. Eine Reflexionsphase oder auch wechselseitige De-Konstruktionen der SchülerInnentexte wären weitere maßgebliche Schritte, den Kompetenzerwerb abzusichern.

Quellensammlung

Quelle 1: Kaiser Franz Josephs Handschreiben an den deutschen Kaiser Wilhelm II. (2. Juli 1914)

Das gegen meinen armen Neffen verübte Attentat ist die direkte Folge der von den russischen und serbischen Panslawisten beschriebenen Agitation, deren einziges Ziel die Schwächung des Dreibundes und die Zertrümmerung meines Reichs ist. Nach allen bisherigen Erhebungen hat es sich in Sarajewo nicht um die Bluttat eines einzelnen, sondern um ein wohlorganisiertes Komplott gehandelt, dessen Fäden nach Belgrad reichen, und wenn es auch vermutlich unmöglich sein wird, die Komplizität der serbischen Regierung nachzuweisen, so kann man wohl nicht im Zweifel darüber sein, daß ihre auf die Vereinigung aller Südslawen unter serbischer Flagge gerichtete Politik solche Verbrechen fördert, und daß die Andauer dieses Zustandes eine dauernde Gefahr für mein Haus und für meine Länder bildet. [...] Das Bestreben meiner Regierung muß in Hinkunft auf die Isolierung und Verkleinerung Serbiens gerichtet sein [...] Auch Du wirst nach dem jüngsten furchtbaren Geschehnisse in Bosnien die Überzeugung haben, daß an eine Versöhnung des Gegensatzes, welcher Serbien von uns trennt, nicht mehr zu denken ist, und daß die erhaltende Friedenspolitik aller europäischen Monarchen bedroht sein wird, solange dieser Herd von verbrecherischer Agitation in Belgrad ungestraft fortlebt.

Auszüge zitiert nach: W. Lautemann, M. Schlenke (Hg.), *Geschichte in Quellen. Weltkriege und Revolutionen 1914–1945*, Bd. 5. München 1961, 13.

Quelle 2: Thronrede des deutschen Kaisers Wilhelm II. (4. August 1914)

Geehrte Herren! [...] Die Welt ist Zeuge gewesen, wie unermüdlich wir in dem Drange und den Wirren der letzten Jahre in erster Reihe standen, um den Völkern Europas einen Krieg zwischen den Großmächten zu ersparen. Die schwersten Gefahren, die durch die Ereignisse am Balkan heraufbeschworen waren, schienen überwunden. Da tat sich mit der Ermordung meines Freundes, des Erzherzogs Ferdinand, ein Abgrund auf. Mein hoher Verbündeter, der Kaiser und König Franz Josef, war gezwungen, zu den Waffen zu greifen, um die Sicherheit seines Reiches gegen gefährliche Umtriebe aus einem Nachbarstaat zu verteidigen. Bei der Verfolgung ihrer berechtigten Interessen ist der verbündeten Monarchie das Russische Reich in den Weg getreten. An die Seite Österreich-Ungarns ruft uns nicht nur unsere Bundespflicht. Uns fällt zugleich die gewaltige Aufgabe zu, mit der alten Kulturgemeinschaft der beiden Reiche unsere eigene Stellung gegen den Ansturm feindlicher Kräfte zu entrinnen.

Mit schwerem Herzen habe ich meine Armee gegen einen Nachbarn mobilisieren müssen, mit dem sie auf so vielen Schlachtfeldern gemeinsam gefochten hat. Mit aufrichtigem Leid sah ich eine von Deutschland treu bewahrte Freundschaft zerbrechen. Die Kaiserlich Russische Regierung hat sich, dem Drängen eines unersättlichen Nationalismus nachgebend, für einen Staat eingesetzt, der durch Begünstigung verbrecherischer Anschläge das Unheil dieses Krieges veranlaßte. Daß auch Frankreich sich auf die Seite unserer Gegner gestellt hat, konnte uns nicht überraschen. Zu oft sind unsere Bemühungen, mit der Französischen Republik zu freundlichen Beziehungen zu gelangen, auf alte Hoffnungen und alten Groll gestoßen. [...]

Zitiert nach: *Verhandlungen des Reichstags, Stenographische Berichte*, 1914/16, Bd. 306, 1f veröffentlicht auf: www.geschichte-abitur.de/quellenmaterial [zuletzt abgerufen am 4. April 2018].

Quelle 3: Aus einem Brief Sir Joseph Austen Chamberlains vom 1. März 1913

Wir waren gestern abend in Paris auf einer sehr netten Gesellschaft und hatten ein ausgezeichnetes Essen. Le Bon, früherer Kolonialminister, und Noethlin, Direktor der „Banque de Paris et des Pays Bas“, waren die hervorragenden Gäste. [...] „Nun, mein Herr, wann kommt der Krieg?“ waren le Bons erste Worte, als wir die Damen allein gelassen hatten. „Dieses Mal nicht, mein Herr, wie ich jedenfalls glaube.“ „Meiner Ansicht nach je eher, je besser“, erwiderte er. Ich frug weshalb, und er sagte, einmal wegen des wachsenden Mißverhältnisses der Bevölkerungszahlen in Frankreich und Deutschland und der fallenden französischen Geburtenziffer. Zum anderen, weil die öffentliche Meinung sich ändere. Sie sei jetzt in der richtigen Verfassung, aber das sei vielleicht nicht immer so. [...]

W. Lautemann/M. Schlenke (Hg.), *Geschichte in Quellen. Das bürgerliche Zeitalter 1815–1914*. München: Bayrischer Schulbuchverlag, 1980, 740.

Baustein 2: Re-Konstruktionskompetenz im Themenbereich Kalter Krieg, 11. Schulstufe

Lehrplanbezug

7. Klasse 5. Semester – Kompetenzmodul 5

Historische Methodenkompetenz (Re- und De-Konstruktionskompetenz)

- *Gattungsspezifika von historischen Quellen für ihre Interpretation berücksichtigen*
- *Aus den Ergebnissen der Quellenarbeit und den Erkenntnissen aus Darstellungen eine selbstständige historische Darstellung entlang einer historischen Fragestellung erstellen*

Methodisch-didaktische Hinweise

Der vorliegende Unterrichtsbaustein nimmt gemäß Lehrplananforderung einerseits die „Gattungsspezifika von historischen Quellen“, deren Behandlung die Teilbereiche Heuristik und Quellenkritik berühren, in den Fokus und versucht darauf aufbauend eine Darstellung zur normativ ausgerichteten Forschungsfrage anzubahnen „Welche ideologischen Unterschiede zeigen die Blocksysteme im Kalten Krieg aus heutiger Perspektive?“

In einem ersten Schritt werden SchülerInnen vier Quellen vorgelegt, deren Gattung und Gattungsmerkmale unterschieden werden sollen. Als Hilfestellung werden mehrere Kategorien vorgegeben, die den Quellen zugeordnet werden müssen. Sollten die vorgegebenen Kategorien im Geschichtsunterricht bislang noch nicht thematisiert worden sein, bietet es sich an, die betreffende Arbeitsaufgabe (1.1.) im Klassenplenum durchzuarbeiten, um unbekannte Sachverhalte gemeinsam zu klären.

Darüber hinaus müssen gattungsspezifische Merkmale und deren Auswirkungen auf die Interpretation von Quellen in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung gebracht werden. Dazu sind die Aufgaben 1.2 und 1.3 vorgesehen, die sowohl auf

die Arbeit an den vorliegenden Quellen abzielen als auch auf die Quellengattung per se.

Ausgangspunkt für die anzufer-tigende Darstellung im zweiten Schritt der Unterrichtssequenz ist das Vorwissen der SchülerInnen, das durch die Lehrperson vermittelt wird bzw. das im Geschichtsbuch angegeben ist. Alternativ kann der historische Kontext auch in Form von Arbeitswissen, beispielsweise eine kurze Überblicksdarstellung wie sie auf <http://www.politik-lexikon.at/kalter-krieg/>, [zuletzt abgerufen am 13. April 2018] zur Ver-

fügung steht, beigegeben werden. Zudem empfiehlt es sich, in der Arbeit mit den folgenden Quellen eine Kurzdefinition von Marshallplan und Tauwetter-Periode anzufügen. Konkret sollen die SchülerInnen zu obiger Forschungsfrage mit widersprüchlichen Quellen arbeiten. Der kontrastierende Einsatz von Quellen (vgl. Strotzka 1983:112) soll den SchülerInnen die Kontroversität des historischen Sachverhaltes (vgl. Bergmann 2016:72) bewusst machen und sie zu einer objektiven Darstellung auf Basis multiperspektivischen Zugangs auffordern.

Arbeitsaufträge

1. Verschaffe dir einen Überblick über die Quellen 1 bis 4.

1.1. Ordne den Quellen folgende Kategorien der Quellenkritik zu und begründe deine Zuordnungen, indem du in der Quelle markierst, woran du die Merkmale erkennst.

Schriftquelle	Schriftquelle	Bildquelle	Bildquelle
zeitnahe Quelle	zeitnahe Quelle	zeitferne Quelle	zeitferne Quelle
Standort: UdSSR	Standort: USA	Standort: Europa	Standort: USA
Perspektive: Ostblock	Perspektive: Westen	Perspektive: Westen	Perspektive: neutral
Ideologie: kapitalistisch	ideologiefrei	Ideologie: sozialistisch	Ideologie: anti-sozialistisch

Erwartungshorizont:

Quelle 1: Schriftquelle, zeitnahe Quelle, Standort: UdSSR, Perspektive: Ostblock, Ideologie: sozialistisch.

Quelle 2: Bildquelle, zeitnahe Quelle, Standort: USA, Perspektive: Westen, Ideologie: kapitalistisch

Quelle 3: Bildquelle, zeitferne Quelle, Standort: Europa, Perspektive: Westen, Ideologie: anti-sozialistisch

Quelle 4: Schriftquelle, zeitferne Quelle, Perspektive: neutral, ideologiefrei

1.2. Im Folgenden findest du verschiedene analysierende Aussagen. Arbeite heraus, welche Aussage auf welche Quelle zutrifft, indem du die Kästchen mit der richtigen Nummerierung ausfüllst.

Quelle	...	fordert zum kritischen Nachdenken auf.
Quelle	...	wertet den politischen Gegner ab.
Quelle	...	erklärt die Unvereinbarkeit von West- und Ostblock.
Quelle	...	macht Stimmung für den Westblock.
Quelle	...	agitiert gegen die USA.
Quelle	...	stellt USA und UdSSR als gleichwertig dar.
Quelle	...	bewirbt die Vorzüge westlicher Wirtschaftsführung.

Erwartungshorizont: 3, 1, 4, 2, 1, 4, 2.

Quellengattung: Rede	Beispiel aus der vorliegenden Quelle
☒ Eine Rede arbeitet mit rhetorischen Mitteln. Diese müssen entschlüsselt und auf ihre Wirkung hin hinterfragt werden. ☐ Eine Rede ist sprachlich sehr einfach gehalten. Ihre Aussagen liegen klar auf der Hand und müssen nicht auf ihren Sinn hinterfragt werden. ☐ Eine Rede wägt alle relevanten Argumente gegeneinander ab, deshalb darf von einer sachlich-objektiven Darstellung ausgegangen werden. ☐ Eine Rede will von einem Standpunkt überzeugen, deshalb muss dieser Standpunkt erkannt und mit gegenläufigen Standpunkten abgewogen werden.	<i>„Versklavung Europas“ (Quelle 1, Zeile 14) Hyperbel; Der Verfasser übertreibt bewusst.</i>
Quellengattung: Plakat	
☐ Ein Plakat dient unter anderem Werbezwecken. Es kann also Aufschluss darüber geben, was in der Bevölkerung benötigt wird. ☐ Ein Plakat spricht eine ausgewählte Zielgruppe an. Es lässt Rückschlüsse über diese Zielgruppe und die Motive der Plakatersteller zu. ☐ Ein Plakat arbeitet mit Bildersprache. Seine Symbolik muss erkannt und dechiffriert werden. ☐ Ein Plakat zeigt viele verschiedene Perspektiven in bildlicher Form auf. Es bietet einen guten Überblick über unterschiedliche Standpunkte in der Gesellschaft.	
Quellengattung: Karikatur	
☐ Eine Karikatur will eine kritische Perspektive aufzeigen. Sie stellt Sachverhalte zudem überspitzt dar. ☐ Eine Karikatur will ihre LeserInnen belustigen. Sie arbeitet deshalb mit ironischen Mitteln, die keinen tieferen Zusammenhang aufweisen. ☐ Eine Karikatur will alle LeserInnen ansprechen. Deshalb ist sie immer besonders verständlich gestaltet. ☐ Eine Karikatur gibt eine Meinung wieder. Sie lässt damit also sowohl Rückschlüsse auf die Position des Verfassers als auch auf die angeprangerten Missstände zu.	
Quellengattung: Fachartikel	
☐ Ein Fachartikel richtet sich meist an eine gebildete LeserInnenschaft. Er setzt deshalb Sachkenntnisse voraus. ☐ Ein Fachartikel möchte seine LeserInnen zu einer Handlung motivieren. Er verwendet dazu einseitige Darstellungsweisen. ☐ Ein Fachartikel will seine LeserInnen über Hintergründe und Zusammenhänge informieren. Seine Darstellung ist deshalb in sachlich-objektivem Stil verfasst. ☐ Ein Fachartikel verwendet spezifische Fachbegriffe. Diese Begriffe müssen bekannt sein, um die Aussage des Artikels erschließen zu können.	

Erwartungshorizont: Rede: 1 und 4, Plakat 1, 2 und 3, Karikatur: 1 und 4, Fachartikel: 1, 3 und 4.

1.3. Beurteile nun, welche Auswirkungen die Gattungsmerkmale von Quellen auf deren Interpretation haben. Kreuze dazu eine/mehrere Aussagen an, die deiner Ansicht nach zutreffend sind und gib ein Beispiel, wie sich die Aussage in den vorliegenden Quellen widerspiegelt (ein Lösungsbeispiel hilft dir dabei). Siehe obenstehende Quellengattungen.

1.4. Lies nun auch Quelle 5 und vergleiche sie mit Quelle 1, indem du für beide Quellen die folgenden Fragen in Form einer schriftlichen Gegenüberstellung beantwortest.

- Welche politischen Ziele strebt der betreffende Staat laut der Quelle an?

Erwartungshorizont:

UdSSR: Überwindung des Imperialismus und Konsolidierung der Demokratie, Faschismus zerstören

USA: Bedingungen für eine Lebensform schaffen, die frei ist von Zwang, freien Völkern beistehen

- Welche Ziele werden dem politischen Gegner zugeschrieben?

Erwartungshorizont:

UdSSR: USA will Weltvormachtstellung, Demokratie zerstören

USA: UdSSR will anderen Nationen ihren Willen und ihre Lebensform aufzwingen

- Welche Herrschaftsform vertritt und verteidigt der Staat laut der Quelle?

Erwartungshorizont:

UdSSR: Demokratie

USA: Demokratie

- Welche Hinweise bezüglich einer Spaltung der Welt in zwei Blocksysteme präsentiert die Quelle?

Erwartungshorizont:

UdSSR: zwei Lager, imperialistisch/antidemokratisch und antiimperialistisch/demokratisch

USA: demokratische Lebensform, minderheitsgesteuerte, gewaltsame Lebensform

2. Erstelle eine kurze historische Darstellung (ca. 200 Wörter), die Aufschluss über die Frage „Welche ideologischen Unterschiede zeigen die Blocksysteme im Kalten Krieg aus heutiger Perspektive?“ gibt. Ver-

wende dazu die Erkenntnisse, die du aus der Arbeit an den Quellen (unter Beachtung ihrer Gattungsmerkmale!) erlangt hast. Der vorgegebene Anfangssatz kann dir als Hilfestellung dienen.

„Im Kalten Krieg standen sich die Siegermächte des Zweiten Weltkriegs in umfassender politischer,

ideologischer und wirtschaftlicher Konkurrenzhaltung gegenüber. Die gegnerischen Blocksysteme ...“

Tipp: Vergiss nicht, deine Aussagen anhand der Quellen zu belegen (bitte wörtliche Übernahmen mit Quellenangabe zitieren!).

Quellensammlung

Quelle 1: Deklaration der Kommunistischen Informationskonferenz zur internationalen Lage (September 1947, Andrei A. Shdanow KPdSU)

[...] Infolge des zweiten Weltkriegs und in der Nachkriegsperiode sind wesentliche Änderungen in der internationalen Lage eingetreten. [...] Zwei entgegengesetzte Kurse der Politik nahmen Gestalt an. Auf der einen Seite strebte die Politik der UdSSR und der demokratischen Länder nach der Überwindung des Imperialismus und der Konsolidierung der Demokratie. Auf der anderen Seite strebte die Politik der Vereinigten Staaten und Großbritanniens nach der Stärkung des Imperialismus und der Abwürgung der Demokratie. [...] So sind zwei Lager entstanden: das imperialistische, antidemokratische Lager, dessen Hauptziel darin besteht, die Weltvormachtstellung des amerikanischen Imperialismus zu erreichen und die Demokratie zu zerstören, und das antiimperialistische, demokratische Lager, dessen Hauptziel es ist, den Imperialismus zu überwinden, die Demokratie zu konsolidieren und die Überreste des Faschismus zu beseitigen. [Im] Kampf zwischen den beiden entgegengesetzten Lagern – dem imperialistischen und dem antiimperialistischen – [...] entfalten das imperialistische Lager und seine leitenden Personen in den Vereinigten Staaten eine besonders aggressive Aktivität. Diese wird gleichzeitig nach allen Richtungen entwickelt: in der Richtung militärischer und strategischer Maßnahmen, der wirtschaftlichen Expansion und des ideologischen Kampfes. Der Truman-Marshall-Plan ist nur ein Teil, das europäische Kapitel eines allgemeinen Planes für eine die Welt umfassende expansionistische Politik, die von den Vereinigten Staaten in allen Teilen der Erde verfolgt wird. Der Plan für die wirtschaftliche und politische Versklavung Europas durch den amerikanischen Imperialismus wird durch die Pläne einer wirtschaftlichen und politischen Versklavung Chinas, Indonesiens und der südafrikanischen Länder ergänzt. [...]

H.Krause/K.Reif, Geschichte in Quellen. Die Welt seit 1945. München: Bayrischer Schulbuch-Verlag, 1980, 460-462.

Quelle 2:



Plakat der Economic Cooperation Administration (Agentur der US-Regierung), 1950. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Marshall_Plan_poster.JPG

Quelle 3:



„Schlaf, Westwelt, schlaf,
Der Chruschtschow, der ist brav,
Er wiegt dich in Sicherheit,
Und schläfst du ein, dann ist's soweit -
Schlaf Westwelt, Schlaf..“

Quelle: H. E. Köhler,
Die Lage der Nation,
Frankfurt a.M. 1974, S. 27

Karikatur „Auf weichen Wellen“, 1959. H. E. Köhler, Die Lage der Nation. Frankfurt am Main, 1974, 27, veröffentlicht in: Praxis Geschichte, Der Kalte Krieg, 5/1991.

Quelle 4: Die amerikanischen Politikwissenschaftler Z. Brzezinski und S.P. Huntington, 1964

Die politischen Systeme der Sowjetunion und der Vereinigten Staaten sind beide, jedes auf seine Weise, höchst erfolgreich. Da sie bisher Erfolge hatten, ist nicht anzunehmen, daß sie sich drastisch ändern werden. Um die beiden Systeme konvergieren [sich einander annähern] zu lassen, wäre aber eine erhebliche Kursänderung – historisch gesehen sogar eine revolutionäre Richtungsänderung – im Entwicklungsgang eines der beiden Systeme notwendig. Die Evolution der beiden Systeme, nicht aber ihre Konvergenz dürfte bei nüchterner Betrachtung von der Zukunft zu erwarten sein.“

H.D. Schmid (Hg.), *Fragen an die Geschichte. Die Welt im 20. Jahrhundert*, Band 4. Frankfurt am Main: Hirschgraben-Verlag, o.J., 150.

Quelle 5: Die „Truman-Doktrin“ (12. März 1947)

[...] Es ist eines der Hauptziele der Außenpolitik der Vereinigten Staaten, Bedingungen zu schaffen, die es uns und anderen Nationen ermöglichen, eine Lebensform zu gestalten, die frei ist von Zwang. Hauptsächlich um diesen Punkt ging es in dem Krieg gegen Deutschland und Japan. Unser Sieg wurde über Länder errungen, die versuchten, anderen Nationen ihren Willen und ihre Lebensform aufzuzwingen. [...] Zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Weltgeschichte muß fast jede Nation zwischen alternativen Lebensformen wählen. Nur zu oft ist diese Wahl nicht frei. Die eine Lebensform gründet sich auf den Willen der Mehrheit und ist gekennzeichnet durch freie Institutionen, repräsentative Regierungsform, freie Wahlen, Garantien für die persönliche Freiheit, Rede- und Religionsfreiheit und Freiheit von politischer Unterdrückung. Die andere Lebensform gründet sich auf den Willen einer Minderheit, den diese der Mehrheit gewaltsam aufzwingt. Sie stützt sich auf Terror und Unterdrückung, auf Zensur von Presse und Rundfunk, auf manipulierte Wahlen und auf den Entzug der persönlichen Freiheiten.

Ich glaube, es muß die Politik der Vereinigten Staaten sein, freien Völkern beizustehen, die sich der angestrebten Unterwerfung durch bewaffnete Minderheiten oder durch äußeren Druck widersetzen. Ich glaube, wir müssen allen freien Völkern helfen, damit sie ihre Geschicke auf ihre eigene Weise selbst bestimmen können. Unter einem solchen Beistand verstehe ich vor allem wirtschaftliche und finanzielle Hilfe, die die Grundlage für wirtschaftliche Stabilität und geordnete politische Verhältnisse bildet. [...] Die freien Völker der Welt rechnen auf unsere Unterstützung in ihrem Kampf um die Freiheit. Wenn wir in unserer Führungsrolle zaudern, gefährden wir den Frieden der Welt – und wir schaden mit Sicherheit der Wohlfahrt unserer eigenen Nation. [...]

H.Krause/K.Reif, *Geschichte in Quellen. Die Welt seit 1945*. München: Bayrischer Schulbuch-Verlag, 1980, 576f.

Quelle 6: Der sowjetische Professor Michael S. Woslenskij, 1973

[Die westlichen Konvergenztheoretiker] behaupten, daß beide Systeme im Zuge der raschen wirtschaftlich-technischen Entwicklung der modernen Welt sich allmählich annähern werden. Aus dieser Sicht ist friedliche Koexistenz der Weg zur Konvergenz. Aus sowjetischer Sicht ist das eine völlig falsche Konzeption ... Für Marxisten gib es keine Konvergenz des Kapitalismus und des Sozialismus. Für sie hat die ganze Menschheit nur eine Zukunft – den Kommunismus. Aber solange ein Nebeneinander von zwei Gesellschaftssystemen andauert, ist die friedliche Koexistenz zwischen den beiden notwendigerweise als die einzig vernünftige Lösung anzusehen.

H.D. Schmid (Hg.), *Fragen an die Geschichte. Die Welt im 20. Jahrhundert*, Band 4. Frankfurt am Main: Hirschgraben-Verlag, o.J., 150.

Ausblick und Variationsmöglichkeiten

Neben der Möglichkeit (und Notwendigkeit!), die vorliegenden Quellen einzeln einer fundierten Quellenkritik und -interpretation zu unterziehen, sei hier noch einmal dezidiert auf die Kontroversität der Quellenlage verwiesen. Nicht nur Shdanows Zwei-Lager-Theorie und die Truman-Doktrin (Quelle 1 und 5), sondern auch das Marshall-Plan-Plakat und die Karikatur (Quelle 2 und 3) können einander gegenübergestellt werden (wenn man den Topos der „Tauwetter-Periode“ fokussieren möchte). Auch zu den Ausführungen von Brzezinski und Huntington lässt

sich eine kontrastierende Bewertung ausfindig machen (Quelle 4 und Quelle 6: Woslenskij 1973). Dass man SchülerInnen im Geschichtsunterricht mit einer kontroversen Quellenlage konfrontiert, ist ein wichtiges Prinzip der Geschichts- und Politikdidaktik. Ganz im Sinne des Beutelsbacher Konsens müssen Sachverhalte, die in Politik und Wissenschaft kontrovers diskutiert werden, auch im Unterricht kontrovers behandelt werden (vgl. Beutelsbacher Konsens).

Baustein 3: Re-Konstruktionskompetenz im Themenbereich Frauenrechte, 12. Schulstufe**Lehrplanbezug****8. Klasse 7. Semester – Kompetenzmodul 7**

Historische Methodenkompetenz (Re- und De-Konstruktionskompetenz)

– Erstellen verschiedener Darstellungen der Vergangenheit in verschiedenen medialen Formen (z.B. Sachtext, Plakat, Video) zur gleichen Materialgrundlage (Quellen und Darstellungen) erproben

Methodisch-didaktische Hinweise

Dieser Unterrichtsbaustein versucht sich in der Umsetzung der re-konstruktionsorientierten Lehrplananforderungen für die 12. Schulstufe und konzentriert sich thematisch auf das rechtliche System Österreichs in Verbindung mit Frauenrechten. Seinen Gegenwartsbezug erhält der Unterrichtsbaustein durch die Forderungen des Frauenvolksbegehrens 2.0, mit dessen Behandlung er sich im Überschneidungsbereich von historischer und politischer Bildung bewegt.

Die Forderung nach Gleichberechtigung birgt in der Diskussion mit Jugendlichen reichlich Zündstoff. Nicht erst wenn SchülerInnen im Maturajahrgang aufgefordert sind, ihre Vorwissenschaftlichen Arbeiten in geschlechtergerechter Sprache zu formulieren, stößt man im Klassenzimmer möglicherweise auf sich verhärtende Fronten, die die Frauenrechtsdebatte zu einem quasi-ideologischen Verhandlungsfeld machen. Die historischen Ursprünge der Frauenrechtsbewegung bleiben in diesen Diskussionen meist im Dunkeln, dabei bietet sich hier enormes Potenzial, um an vorgeprägte konzeptuelle Vorstellungen der SchülerInnen anzuknüpfen.

In diesem Unterrichtsbaustein sollen speziell der Anfangs- und auch der Schlusspunkt der historischen Methode zur Anwendung gebracht werden. Ausgehend von der Formulierung historischer Fragen, wird an einer breiten, online gut zugänglichen Informationsbasis aus Quellen und Darstellungen gearbeitet, um letztlich zur Erstellung verschiedener historischer Darstellungen überzugehen, die, in je adäquater medialer Form, unterschiedlichen Sinnbildungsmustern folgen und den Triftigkeitskriterien historischer Narration entsprechen.

Zu Beginn der Unterrichtssequenz beschäftigen sich die SchülerInnen mit den Inhalten des Frauenvolksbegehrens 2.0. Dazu kann

entweder auf die online verfügbare Homepage (www.frauenvolksbegehren.at; siehe Quelle 4) oder auch auf aktuelle Zeitungsartikel zurückgegriffen werden.

Im nächsten Schritt sind die SchülerInnen dazu aufgefordert, allgemeine und auch historische Fragen zu formulieren, die sich ihnen in Bezug auf Frauenrechte in Österreich stellen. Hier sollte die Lehrperson ausdrücklich auf die Relevanz der spezifisch historischen Frage hinweisen und deren Formulierungsmöglichkeit gemeinsam mit den SchülerInnen erarbeiten.

Ausgehend von einer individuell ausgewählten Fragestellung (alternativ könnte auch eine Forschungsfrage wie beispielsweise: „Wie hat sich die rechtliche Lage der Frauen in Österreich seit 1970 gegenüber heute verändert?“ vorgegeben werden) recherchieren die SchülerInnen Quellenmaterial im Internet. Thematisch relevante Quellen sind online gut verfügbar, sollte es jedoch diesbezüglich zu Schwierigkeiten kommen (sei es aufgrund fehlender elektronischer Infrastruktur o.Ä.), kann auf die eingeschränkte Quellensammlung im Anschluss des Beitrages zurückgegriffen werden. Aus didaktischer Perspektive ist die eigenständige Recherche von SchülerInnenseite jedoch sehr zu empfehlen, deckt sie schließlich die heuristische Seite der historischen Methode ab. Um den Überblick in dem breitgefächerten Feld der Frauenrechtsentwicklung nicht zu verlieren, kann das Forschungsfeld zeitlich begrenzt werden (beispielsweise ab den 1970er Jahren, da 1975 die Gleichstellung der Frau in der Ehe rechtlich verankert wurde), oder aber man gibt den SchülerInnen eine chronologische Darstellung der wichtigsten Entwicklungsschritte an die Hand (z.B.: Factsheet 150 Jahre Frauenrechte in Österreich, online verfügbar auf: <https://www.sozialministerium.at>).

Ist der Rechercheprozess abgeschlossen, müssen die Quellen einer eingehenden Quellenkritik und

Interpretation unterzogen werden. Diese Arbeitsleistung sollten SchülerInnen der 12. Schulstufe bereits eigenständig erbringen können, vor allem, wenn sie – was die Thematik mit sich bringt – mit verlässlichen Quellen wie Gesetzestexten arbeiten. Als Hilfestellung können die SchülerInnen auch mit einem zuverlässigen Leitfaden zur Quellenkritik und -interpretation arbeiten.

Bevor die SchülerInnen an die Abfassung der historischen Darstellung gehen, sollten im Plenum noch die Grundbedingungen historischen Erzählens geklärt werden. Die wissenschaftliche Objektivität der Darstellung (nach oben erwähnten Triftigkeitsgeboten) muss Ziel des Narrativierungsprozesses sein. Daneben muss die historische Sinnbildung in den Fokus der Betrachtung genommen werden. Hierzu bieten sich für den Unterricht mehrere Varianten auf verschiedenen (hier aufsteigenden) Leistungsniveaus an:

- SchülerInnen werden in die Sinnbildung eingeführt und identifizieren verschiedene Sinnbildungsmuster anhand der beigegebenen Beispieltex-te. Danach erst versuchen sie ein Sinnbildungsmuster zu realisieren.
- SchülerInnen erhalten Kenntnis über die verschiedenen Sinnbildungsmuster und setzen die beigegebenen Beispieltex-te in Abwandlung fort.
- SchülerInnen versuchen eigenständig historische Narrationen nach unterschiedlichen Sinnbildungsmustern zu erstellen (Anregungen für mögliche Arbeitsaufträge siehe unten)

Zudem muss der Einfluss des Darstellungsmediums thematisiert werden, schließlich sollen die SchülerInnen ihre Narrationen (gemäß Lehrplananforderung) in mindestens zwei verschiedenen medialen Darstellungsformen erproben.

Mögliche Arbeitsaufträge

- Die rechtliche Gleichstellung der Frau führte zu umwälzenden Veränderungen in der österreichischen Gesellschaft. Stelle die Geschichte der Frauenrechtsentwicklung als Revolution dar.
Beispiel: „Frauenrechte waren und sind – historisch gesehen – keine Selbstverständlichkeit.“ Ab den 1970er Jahren nahmen europaweit und so auch in Österreich Frauenbewegungen stark zu; die Benachteiligung der Frau in nahezu allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens wurde zunehmend inakzeptabel, sodass viele Frauen sich in eigenen Vereinen zusammenschlossen, um gemeinsam auf die Barrikaden zu gehen. ...
- Die rechtliche Gleichstellung der Frau wurde ab den 1970er Jahren Schritt für Schritt realisiert. Stelle die Geschichte der Frauenrechtsentwicklung als Fortschrittsgeschichte dar.
Beispiel: „Frauenrechte waren und sind – historisch gesehen – keine Selbstverständlichkeit.“ Mit der Reform des Eherechts 1975 nimmt die Gleichstellung von Mann und Frau ihren Lauf. Wesentliche Errungenschaften, wie die sogenannte Fristenlösung und die Eröffnung eines ersten Frauenhauses waren weitere Meilensteine auf dem Weg aus der Unterdrückung. ...
- Trotz zahlreicher Reformen sind Frauen nach wie vor nicht gleichberechtigt. Stelle die Geschichte der Frauenrechtsentwicklung als Abstiegs- oder Abstiegsgeschichte dar.
Beispiel: „Frauenrechte waren und sind – historisch gesehen – keine Selbstverständlichkeit.“ Während die österreichische Rechtslage 1975 die Gleichstellung männlicher und weiblicher EhepartnerInnen festschreibt, zeigt die Gegenwart des 21. Jahrhunderts ein abweichendes Bild. Noch immer kümmert sich der Großteil der Frauen neben ihrer (Teilzeit-)Arbeit fast ausschließlich allein um Haushalt und Kindererziehung. ...
- Auch im 21. Jahrhundert wird um die Gleichstellung der Frau gerungen. Stelle die Geschichte der Frauenrechtsbewegung als einen Prozess des Auf und Ab dar.
Beispiel: „Frauenrechte waren und sind – historisch gesehen – keine Selbstverständlichkeit.“ Die Gleichstellung der Geschlechter ist bereits in den 1970er Jahren verfassungsrechtlich verankert. Dennoch sind im gesellschaftlichen Zusammenleben kaum Auswirkungen davon spürbar. Mit der Reform des Ehegesetzes und der rechtlichen Aufwertung der Frau zur ebenbürtigen Ehepartnerin verbessert sich die Lage der Frauen in Österreich ein Stück weit. ...

Wortanzahl pro Darstellung: ca. 150 Wörter

Mögliche mediale Darstellungsformen

Revolution: Comic, Rede, fingiertes Denkmal
 Fortschrittsgeschichte: Plakatreihe für simulierte Ausstellung, Werbespot
 Untergangsgeschichte: Karikatur, (Video-)Reportage
 Auf und Ab: Fachartikel, Pod-Cast, Interviews

Im Anschluss an die Erstellung historischer Narrationen sollte es eine gemeinsame Reflexionsphase geben. Dazu bieten sich Kleingruppen an, die entlang von vorgegebenen Reflexionsfragen ihre Manifestationen überprüfen und hinterfragen. Besondere Achtsamkeit sollte in dieser Phase darauf gelegt werden, ob die medial überformten Darstellungen nach wie vor historische Narrationen im Sinne dessen sind, dass sie Zeitverläufe thematisieren. Ein Plakat, das – beispielsweise – nur eine erhobene weibliche Faust abbildet, beantwortet vermutlich weder die eingangs gestellte historische Frage, noch repräsentiert es die Sinnbildung in der Zeit, die für historische Narrationen wesentlich ist.

Arbeitsaufträge

1. Verschaffe dir mithilfe der Seite www.frauenvolksbegehren.at einen Überblick über das Anliegen des Frauenvolksbegehrens 2.0.
2. Formuliere drei Fragen (davon mindestens eine historische Frage), die hinsichtlich der Veränderung der rechtlichen und sozialen Lage von Frauen in Österreich aufgeworfen werden können.
3. Recherchiere im Internet mindestens drei zuverlässige Quellen, die der Beantwortung deiner Fragestellung zuträglich sind. Du kannst als Hilfestellung für die Recherche auch das „Fact-sheet – 150 Jahre Frauenrechte in Österreich“ (<https://www.sozialministerium.at>) verwenden.

4. Bearbeite die aufgefundenen Quellen nach der Methode der Quellenkritik und interpretiere sie.
5. Verfasse nun eine schriftliche historische Darstellung, die Antwort auf eine deiner eingangs gestellten Forschungsfragen gibt (ca. 200 Wörter). Achte dabei auf größtmögliche Objektivität.
6. Halte deine Erkenntnisse nun in einer weiteren Darstellung fest, die entweder bildlich, (audio-)visuell oder auch gegenständlich ist (z.B. Grafik, Video, Plastik ...).
7. Vergleiche eure historischen Darstellungen in Dreiergruppen und reflektiert, welchen geschichtswissenschaftlichen Kriterien sie folgen.

Quellensammlung

Quelle 1: Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch, 1811

§ 91 Der Mann ist das Haupt der Familie. In dieser Eigenschaft steht ihm vorzüglich das Recht zu, das Hauswesen zu leiten; es liegt ihm aber auch die Verbindlichkeit ob, der Ehegattin nach seinem Vermögen den anständigen Unterhalt zu verschaffen, und sie in allen Vorfällen zu vertreten.

§ 92 Die Gattin erhält den Namen des Mannes, und genießt die Rechte seines Standes. Sie ist verbunden, dem Manne in seinen Wohnsitz zu folgen, in der Haushaltung und Erwerbung nach Kräften beizustehen, und so weit es die häusliche Ordnung erfordert, die von ihm getroffenen Maßregeln sowohl selbst zu befolgen, als befolgen zu machen.

Veröffentlicht auf: http://www.renner-institut.at/fileadmin/frauenmachengeschichte/sd_frgesch/sub-dat/famrecht.htm [zuletzt abgerufen am 18. Mai 2018].

Quelle 2: 412. Bundesgesetz vom 1. Juli 1975 über die Neuordnung der persönlichen Rechtswirkungen der Ehe

§ 89. Die persönlichen Rechte und Pflichten der Ehegatten im Verhältnis zueinander sind, soweit in diesem Hauptstück nicht anderes bestimmt ist, gleich.

§ 90. Die Ehegatten sind einander zur umfassenden ehelichen Lebensgemeinschaft, besonders zum gemeinsamen Wohnen, sowie zur Treue, zur anständigen Begegnung und zum Beistand verpflichtet. Im Erwerb des anderen hat ein Ehegatte mitzuwirken, soweit ihm diese zumutbar und es nach den Lebensverhältnissen der Ehegatten üblich ist.

§ 91. Die Ehegatten sollen ihre eheliche Lebensgemeinschaft besonders die Haushaltsführung und die Erwerbstätigkeit, unter Rücksichtnahme aufeinander und auf das Wohl der Kinder einvernehmlich gestalten. [...]

§ 94. Die Ehegatten haben nach ihren Kräften und gemäß der Gestaltung ihrer ehelichen Lebensgemeinschaft zur Deckung der ihren Lebensverhältnissen angemessenen Bedürfnisse gemeinsam beizutragen. [...]

§ 95. Die Ehegatten haben an der Führung des gemeinsamen Haushalts nach ihren persönlichen Verhältnissen, besonders unter Berücksichtigung ihrer beruflichen Belastung, mitzuwirken; ist jedoch ein Ehegatte nicht erwerbstätig, so obliegt diesem die Haushaltsführung. [...]

Veröffentlicht auf: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1975_412_0/1975_412_0.pdf [zuletzt abgerufen am 18. Mai 2018].

Quelle 3: Artikel von Johanna Dohnal in der Arbeiterzeitung vom 5. Dezember 1986

Ihr seid noch einmal davongekommen – oder: Ist die Quotenregelung gescheitert?

Die Quotenregelung kann nicht scheitern. Sie ist eine selbstauferlegte Zielvorgabe. Ein Ziel kann erreicht werden oder nicht. Bei der Neubestellung der sozialistischen Abgeordneten für das österreichische Parlament wurde sie nicht erreicht. [...] Das ist beschämend. Denn 1. die Frage der ungerechten Verteilung der Mandate in unserer Partei ist nichts Neues. Sie wurde mit der Quotenregelung nicht erst erfunden. Im Gegenteil, daß es zur Quotenregelung kam, war die Ergebnislosigkeit der bisherigen Diskussionen. Die Quotenregelung ist der sichtbare, ins Statut gegossene Beweis einer jahrzehntelangen Männerignoranz. Auch der Beweis einer genauso langen, nicht vorhandenen breiten Frauensolidarität in unserer Partei. Es wäre falsch, wenn wir uns in den eigenen Sack lügen. Bisher gab es Einzelkämpferinnen, nicht mehr. [...] Wie soll es weitergehen? Optimistisch. Viele Genossinnen haben zäh gerungen bis gekämpft, gemeinsame Strategien entwickelt, waren solidarisch. So manche haben in ihrem langen Parteileben das erstemal [sic!] die Erfahrung gemacht, daß es so massiven männlichen Widerstand gegen Frauenkonkurrenz gibt. Jetzt höre ich einige denken, in unserer Partei darf es keine Konkurrenz zwischen Männern und Frauen geben. All denen gebe ich sofort recht, genau das meinen wir nämlich auch. [...]

Veröffentlicht auf: http://www.arbeiter-zeitung.at/cgi-bin/az/flash.pl?seite=19861205_A08;html=1 [zuletzt abgerufen am 18. Mai 2018].

Quelle 4: Forderung des Frauenvolksbegehrens 2.0, Februar 2018

Mehr als die Hälfte der Bevölkerung sind Frauen*. Trotzdem nehmen sie an Entscheidungstischen in der Wirtschaft und in der Politik nicht die Hälfte der Plätze ein. Daher braucht es eine verpflichtende Geschlechterquote von 50 Prozent auf allen Ebenen.

Veröffentlicht auf: <https://frauenvolksbegehren.at/forderung-macht-teilen/> [zuletzt abgerufen am 19. Mai 2018].

Darstellung: Factsheet: 150 Jahre Frauenrechte in Österreich

Frauenrechte waren und sind – historisch gesehen – keine Selbstverständlichkeit. Sie mussten zum Teil mühsam erkämpft werden. Und es gibt – wie die Geschichte zeigt – auf dem Weg zur Gleichstellung nicht nur Fortschritte, sondern auch Rückschritte. [...] Dieses Factsheet [sh. Link, Anm. d. Verf.] gibt einen Überblick über die Entwicklung der Frauenrechte in Österreich und erinnert daran, wie wichtig es auch heute ist, die errungenen Rechte zu erhalten, auszubauen und umzusetzen.

https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/0/2/0/CH3434/CMS1466406589664/factsheet_150_jahre_frauenrechte.pdf [zuletzt abgerufen am 15. August 2018].

Folgende Fragen helfen euch dabei:
Ist die Narration durch Quellen abgesichert?
Sind Bewertungen enthalten, werden diese offengelegt?

Ist der Sinnzusammenhang nachvollziehbar?
Können Sinnbildungsmuster erkannt werden?
Beeinflusst das Medium die Sinnbildung?

Welchen Darstellungen folgt ihr persönlich am ehesten? Was beeinflusst euch bei dieser Entscheidung?

LITERATUR

- M. BARRICELLI, Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht, in: M. BUCHSTEINER/M. NITSCHKE (Hg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*. Wiesbaden 2016, 45–69.
- K. BERGMANN, Multiperspektivität, in: U. MAYER u.a. (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. ⁵2016, 65–78.
- M. BERNHARDT u.a. (Hg.), *Geschichte lernen*, 174/2016, 12–18.
- W. BUCHBERGER, Der Einsatz schriftlicher Quellen in Schulbüchern für den Geschichts- und Sachunterricht, in: Ch. BRAMANN/R. BERNHARDT/Ch. KÜHBERGER (Hg.), *Historisch denken lernen mit Schulbüchern*, Frankfurt am Main 2018, 136–159.
- M. KÖSTER, „Ad fontes ...“. Schülervorstellungen zur Funktion historischer Quellen am Beispiel der Varusschlacht, in: *Geschichte lernen* 29/2006, 12–18.
- Ch. KÜHBERGER, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck 2009.
- Ch. KÜHBERGER/Ph. MITTNIK/I. PLATTNER/B. WENINGER, *Historische Kompetenzen und ihre Teilkompetenzen*. Salzburg 2013.
- Ch. KÜHBERGER, Historische Fragekompetenz in der Primarstufe, in: A. BECHER u.a. (Hg.), *Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn 2016, 27–40.
- H.-J. PANDEL, *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2010.
- H.-J. PANDEL, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts. 2013.
- H.-J. PANDEL, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts. ³2014.
- H.-J. PANDEL, Quelleninterpretation, in: U. MAYER u.a. (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. ⁵2016, 152–172.
- H.-J. PANDEL, *Geschichtstheorie. Eine Historik für Schülerinnen und Schüler – aber auch für ihre Lehrer*. Schwalbach/Ts. 2017.
- J. RÜSEN, Historische Methode, in: K. BERGMANN u.a. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber ⁵1997, 140–144.
- J. RÜSEN, Historisches Erzählen, in: K. BERGMANN u.a. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber ⁵1997, 57–64.
- J. RÜSEN, Objektivität, in: K. BERGMANN u.a. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber ⁵1997, 160–164.
- W. SCHREIBER, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in: A. KÖRBER u.a. (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007, 194–236.
- A. SCHÖNER/W. SCHREIBER, De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht, in: W. SCHREIBER/S. MEBUS (Hg.), *Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Themenhefte Geschichte*, Heft 1. Neuried ²2006, 21–32.
- H. STROTZKA, *Zur Praxis des Geschichtsunterrichts. Analysen, Materialien und Beispiele*. Wien 1983.

Internetquellen

Beutelsbacher Konsens:

http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/data/beutelsbacher_konsens.pdf [zuletzt abgerufen am 30. Juni 2018].

Sinnbildungsmuster:

<http://geoges.ph-karlsruhe.de/mhwiki/index.php5/Datei:Sinnbildungsmuster.png> [zuletzt abgerufen am 16. Mai 2018].

Lehrplan GSPB AHS-Oberstufe:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [zuletzt abgerufen am 16. Mai 2018].

De-Konstruktionskompetenz: Geschichtskulturelle Produkte einmal anders

Die in diesem Beitrag vorgestellten Unterrichtsbausteine für die Sekundarstufe II (9. und 10. Schulstufe) dienen als Beispiele, um mit SchülerInnen die De-Konstruktionskompetenz im Geschichtsunterricht anzubahnen. Mithilfe passender Leitfragen für die Durchführung einer De-Konstruktion im Fach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ können SchülerInnen dazu befähigt werden, geschichtskulturelle Produkte auf ihre Darstellung der Vergangenheit zu untersuchen und die darin transportierten Geschichtsbilder kritisch zu hinterfragen.

Innerhalb der Methodenkompetenz wird zwischen Re- und De-Konstruktion unterschieden. Bei der Re-Konstruktion geht es darum, dass vergangene Ereignisse oder Handlungen anhand historischer Quellen kritisch aufgearbeitet und damit historische Fragen beantwortet sowie gewonnene Erkenntnisse in Form historischer Erzählungen kontextualisiert werden. Das Ziel ist die „Erstellung einer historischen Aussage“ (Schreiber 2007:199). Für die SchülerInnen gilt es, sich bewusst zu sein, dass es „[...] durch ein gegenwarts- und zukunftsorientiertes Interesse der Erzähler bzw. Erzählerinnen, die sich mit Fragen aus dem Heute an die Vergangenheit wenden“ (Kühberger 2015:43) zu verschiedenen Aussagen über die Vergangenheit kommen kann.

Die De-Konstruktion bedeutet die „Umkehrung der Re-Konstruktion“ (Schreiber 2007:224) und zielt darauf ab, fertige Narrationen über

die Vergangenheit zu hinterfragen und zu durchleuchten. Darstellungen werden dabei z.B. in Hinblick auf ihre Intention und den Zweck, den sie verfolgen, interpretiert und bewertet. Hinter der De-Konstruktion historischer Narrationen stehen geeignete, an die Darstellungen angepasste und schlüssige Fragestellungen. Bei der De-Konstruktion einzelner Fragmente und Teile einer Darstellung muss ein möglichst vollständiges Bild davon erhalten bleiben. Bei Textstellen ist es beispielsweise wichtig, dass „[...] die narrative Struktur, die den Gesamttext prägt, noch zu erkennen sein muss [...]“. Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, „[...] kritisch mit ‚fertiger Geschichte‘ umzugehen“ (Kühberger 2015:72). Im Folgenden wird gezeigt, wie sich die De-Konstruktion auf geschichtskulturelle Produkte anwenden lässt.

Geschichtskulturelle Produkte

Bei geschichtskulturellen Produkten handelt es sich um Darstellungsarten von Geschichte, die in sozialen und gesellschaftlichen Bereichen allgegenwärtig sind. Günther-Arndt unterscheidet dabei zwischen „wissenschaftlichen“ bzw. „wissenschaftsnahen“ Darstellungen auf der einen Seite und „Geschichtsdarstellungen, die vor allem auf Fiktionalität [...] setzen“ (Arndt 2012:169) auf der anderen. Bei Ersteren handelt es sich um „[...] wissenschaftliche Texte von Historikern, Darstellungen in Schulbüchern, historische Sachbü-

cher für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, [...] Geschichtskarten, Rekonstruktionszeichnungen [...]“ u.v.m. Fiktionale Darstellungen sind wissenschaftlich nicht belegbar, es geht dabei um eine „Vergangenheitsvergegenwärtigungspraxis“ (Pandel 2017:311), die sich mittels fantastischen Konstruktionen und massenmedialen Kunstwerken im weitesten Sinne mit Geschichte beschäftigen. Es handelt sich dabei um Unterhaltungsmedien mit geschichtlichem Inhalt, wie Computerspiele, TV-Serien, Comics, Filme, Spielzeug und viele mehr.

Quelle und Darstellung

Wichtig bei den anschließenden Unterrichtsbeispielen ist die Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung (vgl. zur Unterscheidung die Beiträge von Buchberger/Kühberger oder Oberndorfer in diesem Heft). Wie bei der Arbeit mit Quellen bedarf der Umgang mit Geschichtsdarstellungen im Unterricht einer gewissen Wissensbasis. Die SchülerInnen sollen sich darüber im Klaren sein, um welche Gattung es sich dabei jeweils handelt. Jugendliche werden in ihrem Alltag regelmäßig mit geschichtskulturellen Darstellungsformen wie z. B. Zeitungsartikeln, Comics, historischen Filmen, historischen Festen oder historischen Romanen konfrontiert.

Die Arbeit mit einer Quelle ist etwas anderes als die Auseinandersetzung mit einer Darstellung. Bei der Bearbeitung werden verschiedene Zugänge gefordert. Anhand einer historischen Quelle wird Geschichte re-konstruiert, das heißt: Unter Zuhilfenahme geeigneter Leitfragen entsteht eine eigene historische Erzählung über die Vergangenheit. Die De-Konstruktion zielt darauf ab, die jeweilige historische Narration zu reflektieren. Dabei werden Teile der Darstellung, wie die Struktur oder die Gestaltung der historischen Erzählung, freigelegt und kritisch untersucht (vgl. Schreiber 2007:224-230).

Beim Einsatz von geschichtlichen Darstellungen im Unterricht ist es unter anderem wichtig, darauf zu achten, welche altersspezifischen Erfahrungen die Kinder und Jugendlichen mitbringen, d.h. welche Filme (z.B. „Drachen zähmen leicht gemacht“/Wikinger) oder Comics (z. B. Asterix/Antike), sie kennen, um mit dem passenden Arbeitsmaterial einen lebensweltlichen Bezug herstellen zu können. So kann man auch dem didaktischen Prinzip des Lebensweltbezugs, das die neuen Lehrpläne explizit fordern, gerecht werden. Für ein besseres Verständnis könnten die SchülerInnen beispielsweise eigene Darstellungen auf der Grundlage von Quellen konstruieren (Re-Konstruktionskompetenz). Wenn jüngere Lernende etwa eine eigene Zeichnung zu einer historischen Begebenheit anfertigen und ältere Lernende Podcasts erstellen, haben sie selbst eine geschichtliche Darstellung erschaffen und begreifen durch ein Vergleichen der Ergebnisse, welche Charakteristika Darstellungen von Quellen unterscheiden und welche unterschiedlichen Möglichkeiten von Darstellungsformen nebeneinander existieren. (vgl. Günther-Arndt 2012:170)

Günther-Arndt schreibt dazu: „[...] Nach der Erprobung unterschiedlicher Darstellungsformen kann besser erklärt werden, wie historisches Wissen in einem spezifischen Medium dargestellt wird, wie es sich in einem anderen verändert, d.h. an empirischer Trifftigkeit verliert, fiktionale Elemente erhält oder ästhetisiert wird.“ (Günther-Arndt 2012:40f) Durch das selbstständige Handeln erhalten die SchülerInnen also die Erkenntnis, dass geschichtskulturelle Darstellungen in verschiedensten Ausprägungen und Formen existieren. Dieses Grundwissen erleichtert in weiterer Folge den kritischen Umgang (De-Konstruktion) mit dem vorliegenden Arbeitsmaterial. Christoph Kühberger betont dabei, dass es aufgrund der hohen Komplexität und des Zeitaufwandes nötig ist, im Unterricht

nur „Teil-De-Konstruktionen“ vorzunehmen, indem beispielsweise nur Ausschnitte von Geschichtsdarstellungen behandelt werden und jeweils nur ein Teilaspekt der Analyse zugeführt wird (vgl. Kühberger 2015:61).

Als erster Schritt muss die Analyse der Charakteristik der Narration erfolgen (Gattung, hist. Thema des Inhalts, AuftraggeberInnen etc.). Anschließend sollte die historische Darstellung auf die drei dem Geschichtsbewusstsein zugrundeliegenden Fokussierungen (Vergangenheit, Geschichte, Gegenwart/Zukunft) hin analysiert werden. In einem weiteren Schritt ist nach Belegen und Begründungen der jeweiligen Aussagen zu fragen. Weiters sollen Perspektivität, Intentionen etc. untersucht werden und die Ergebnisse der De-Konstruktion präsentiert werden, um auch die eigenen Analyseschritte zu reflektieren und darzulegen (vgl. hierzu Kühberger 2015:65ff).

Das Mittelalter als geschichtskulturelles Produkt

Mediale Klischees über die Epoche des Mittelalters wirken sehr anziehend und attraktiv auf Jugendliche wie Erwachsene. Die Gründe dafür können vielfältig sein, wie z.B. die Sehnsucht nach der vermeintlich übersichtlich strukturierten Lebenswelt des Mittelalters, die oft als fundamental anders zu der als chaotisch empfundenen Gegenwart konzeptionalisiert wird. „Das Eintauchen in eine solche überschaubarere Welt mit (scheinbar) klaren Rollenzuweisungen ist ein starkes Motiv, Geschichte zu ‚erleben‘.“ (von Reeken 2016:3) Dabei können der Wunsch nach einer Flucht aus dem Alltag oder Kindheitserinnerungen, die mit Märchen und Mythen zu tun haben, das Interesse bestärken (vgl. Bühler 2016:14).

Auch Medien bieten dem Mittelalter in der Populärkultur viel Raum: Fantasie und die Anknüpfung an historische Ereignisse fließen dabei in

einander. Kinofilme der letzten Jahre, wie „Der Herr der Ringe“, „Der Hobbit“ oder „King Arthur“, TV-Serien wie „Game of Thrones“, „The Last Kingdom“ oder „Vikings“ zeugen davon. Doch nicht nur Filme, auch Mittelalterromane von AutorInnen wie Ken Follett, Bernard Cornwell, Noah Gordon u.v.a.m. boomen. Besonders Kinder und Jugendliche werden „[...] in ihrem Alltag wesentlich häufiger mit Geschichtsdarstellungen konfrontiert als mit historischen Quellen“. Kühberger schreibt, es sei also alleine deshalb schon wichtig, dass Schülerinnen und Schüler „[...] fertige Geschichte‘ kritisch lesen [...] können“ (Kühberger 2015:60).

Obwohl Filme oder Belletristik immer wieder die typischen „Grausamkeits-Klischees“ des Mittelalters (Rohr 2011:55) bedienen, werden die negativen Aspekte wie Krankheiten, Kriege oder Hungersnöte, die die Masse der Bevölkerung betroffen haben, spannend oder episch erhöht dargestellt, wodurch in weiterer Folge ein Bild voller blutrünstiger (aber sympathischer und tapferer) Helden, schöner Frauen, Burgen und Abenteuer entsteht. Es gibt keine „Triebunterdrückung der modernen Gesellschaft, [...] Kampf und Abenteuer, Gewalt und Sex können ungehemmt ausgelebt werden“ (Bühler 2016:14), das Pendant zum heroischen Mann stellt dabei „für das weibliche Publikum die umworbene Prinzessin“ (Bühler 2016:14) dar.

Mittelaltermärkte, Mittelalterfeste, Ritterspiele, mittelalterliche Festivals – Inszenierungen und Veranstaltungen, die mit dem Mittelalter in Verbindung stehen, erfreuen sich in diesem Zusammenhang nachvollziehbarerweise immer größerer Beliebtheit. Die oben erwähnte Populärkultur und die daraus entstehenden Produkte und Darstellungen finden von Jahr zu Jahr mehr AnhängerInnen. „Etwa seit den 1980er Jahren nimmt ihre Anzahl in Mitteleuropa rasant zu [...]“ (Rohr 2011:14) Bühler schreibt: „Seit den 1990er Jahren boomt die Mittelalter-

Szene in Deutschland, [...] für 2015 (wurden) über 600 Veranstaltungen in ganz Deutschland (verzeichnet) [...].“ (Bühler 2016:14)

Methodisch-didaktische Hinweise

Im aktuellen Lehrplan der AHS-Oberstufe heißt es, dass ein kritischer Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau von Vorstellungen und Erzählungen über die Vergangenheit (Re-Konstruktion) sowie ein kritischer Umgang mit historischen Darstellungen (z. B. Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher, Computerspielen) zu fördern sind (De-Konstruktion). Dazu sind Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können.

In der 5. Klasse AHS-Oberstufe ist u.a. zur Historischen Methodenzusammenfassung gefordert, geschichtskulturelle Produkte als Orte des historischen Erzählens zu erkennen. Thematisch soll die Zeit von der griechischen Antike bis zum Ende des Mittelalters behandelt werden. Deshalb wird im folgenden Baustein die De-Konstruktion von Mittelalterfesten als geschichtskulturelles Produkt vorgeschlagen.

Es geht dabei vor allem darum, geschichtskulturellen Produkten mit kritischer Haltung zu begegnen, um die Darbietung von scheinbarer Authentizität zu hinterfragen. Jugendliche werden in ihrer Lebenswelt immer wieder mit geschichtskulturellen Produkten konfrontiert, deshalb ist es wichtig, ihnen Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, um sie damit zur Reflexion anzuregen.

Mittelalterfeste sind als Orte historischer Darstellung gut dafür geeignet, die dargebotenen Inhalte zu untersuchen und zu hinterfragen (vgl. Bühler 2016:14). SchülerInnen haben hier die Gelegenheit, in eine Welt einzutauchen, in der die Vision einer Epoche subjektiv und individuell vorgelebt wird. Dabei ist wichtig zu erkennen, dass Mittelalterfestivals versuchen, ein gemeinsames, illusori-

sch positiv gestimmtes Bild zu produzieren, und wodurch eine äußerst einseitige Sichtweise entsteht.

Mithilfe der Abbildung des Lagerplans von einem Mittelalterfest in Ehrenberg (Reutte/Tirol), der Fotos, die direkt von einem Mittelalterfest stammen, und der dazugehörigen Arbeitsaufträge kann die historische De-Konstruktionskompetenz angebahnt werden. Die SchülerInnen sollen mithilfe der Arbeitsaufträge die Absichten, die hinter einer solchen Veranstaltung in Bezug auf das Mittelalter stehen, durchleuchten.

Ablauf der Unterrichtssequenz

Als ersten Schritt sehen sich die SchülerInnen den Lageplan des Mittelalterfestes von Ehrenberg an, damit sie sich ein Bild der dargebotenen Möglichkeiten machen können. Danach bearbeiten sie

Aufgabe 1

Der abgebildete Lagerplan stammt aus einem Programm für ein Ritterfestival in Ehrenberg, Tirol.

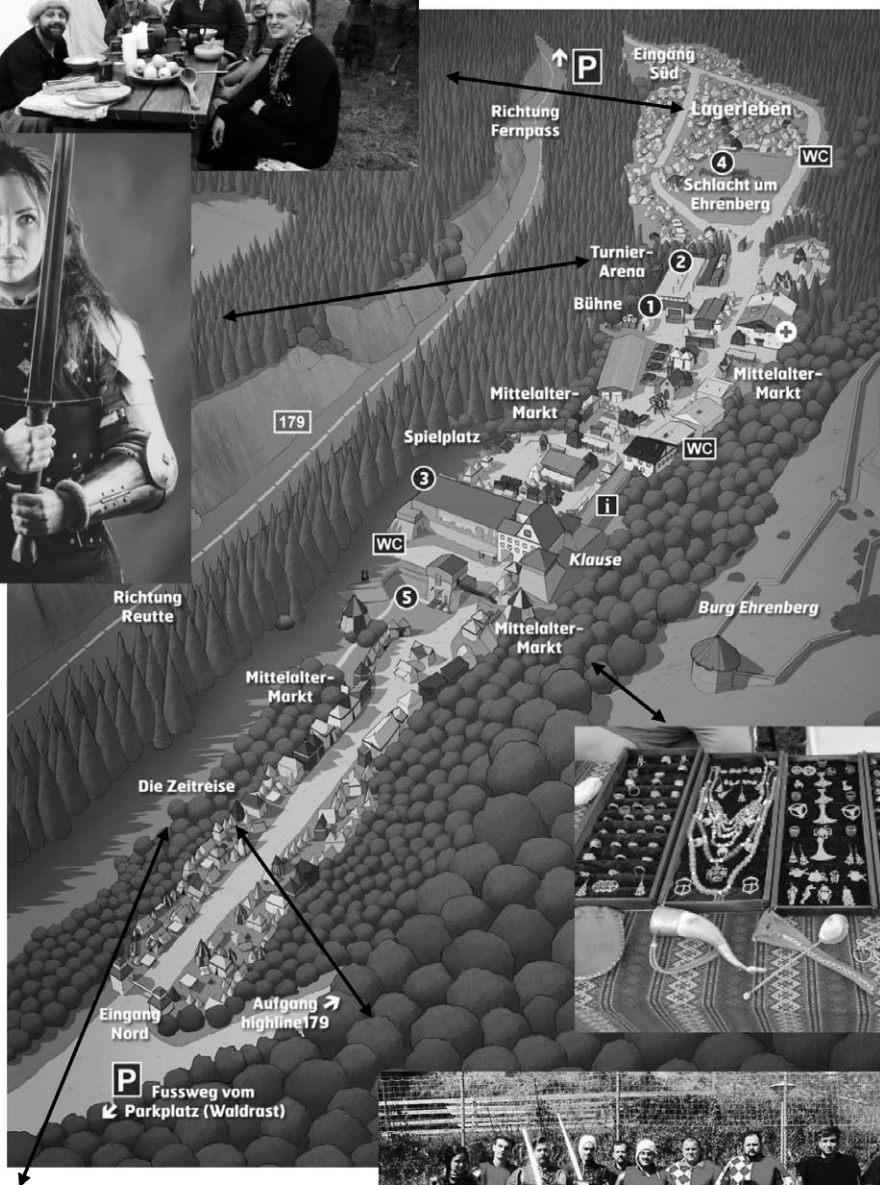
1. Nenne die verschiedenen Plätze, die du dort besuchen kannst.
2. Untersuche, welche Aspekte der mittelalterlichen Vergangenheit dargestellt werden (z.B.: Kampf, Essen und Trinken, Handel, Schmuck und Kleidung ...).
3. Begründe, warum gerade diese dargestellt werden und andere nicht.
4. Stelle dar, welches Bild des Mittelalters auf dem Ritterfestival in Ehrenberg erzeugt wird (positiv, negativ, heldenhaft, furchteinflößend, gefährlich, ...).
5. Erkläre, was ein Mittelalterfest zu einem geschichtskulturellen Produkt macht.
6. Beurteile, ob man das Mittelalter so realistisch darstellen kann.

Es ist zu erwarten, dass die SchülerInnen die verschiedenen Plätze benennen können und erkennen, dass

verschiedene Aspekte, wie etwa Handel, Markt, Musik, gemeinsames Feiern und Essen, Turniere und vieles mehr sehr positiv dargestellt werden. Negative Aspekte wie Seuchen, Gefahren, Hunger etc. werden ausgeklammert. Eine mögliche Begründung für die Auswahl der dargestellten Elemente liegt beispielsweise im Aspekt des Abenteuers oder des Entwurfs einer „ursprünglichen“ und somit im Gegensatz zur Gegenwart „stressfreien“ Welt. Auch die Verklärung einer nicht weit zurückliegenden Vergangenheit wäre ein Erklärungsansatz, ebenso wie die bloße Lust am gemeinsamen Feiern im Zuge des Nachstellens mittelalterlicher Geschichte. Als Erklärung, warum es sich bei dem Mittelalterfest um ein geschichtskulturelles Produkt handelt, genügt der Hinweis darauf, dass eben Geschichte aus der Gegenwart heraus (selbstverständlich subjektiv) dargestellt wird – in diesem Fall in einem mehrtägigen Event.

Neben der positiven Darstellung des Mittelalters können geschichtskulturelle Produkte zu dieser Epoche aber durchaus auch aufgrund negativer Aspekte von einem großen Publikum als attraktiv wahrgenommen werden und somit zu hohen Verkaufszahlen o.Ä. führen. Dies soll der zweite Arbeitsschritt dieses Unterrichtsbausteines verdeutlichen.

Beim Prozess der De-Konstruktion durch die SchülerInnen ist unter anderem die Überlegung essenziell, dass Vorstellungen über das Mittelalter gleichzeitig Vorstellungen der „Realität“ sind (Goetz 2011:75). Es handelt sich dabei um ein Mittelalterbild zwischen „heutiger Vorstellung und damaliger Wirklichkeit“ (Goetz 2011:75). Die Bewusstmachung dieser unterschiedlichen Ebenen trägt dazu bei, den SchülerInnen näherzubringen, dass konstruierte Geschichte, in welcher Form auch immer, subjektiv ist und dabei eigene Bilder und Vorstellungen das Denken prägen. Das heißt, bei „entworfenen“ Geschichte findet immer eine starke gegenwärtige



Lagerplan von Ehrenberg: FIRMA BAVAMONT, Füssen www.ritterturniere.com. Fotos: privat

ge Beeinflussung der Vergangenheit statt. Moderne Werte und Auffassungen prägen das Geschichtsbild jedes bzw. jeder einzelnen; somit entstehen verschiedenste Entwürfe geschichtskultureller Produkte. Für die SchülerInnen ist dabei die Frage wesentlich, auf welcher Basis Geschichte dargestellt wird. Kühberger schreibt dazu: „Handelt es sich um Bewertungen, die aufgrund unserer westlichen bzw. europäischen Wertebasis getroffen werden, oder versuchen die Autorinnen/ Autoren, auf der Grundlage einer zeitgenössischen Wertebasis zu urteilen?“ (Kühberger 2015:73) Durch die Vergewärtigung dieser Überlegungen kommt man zu der Erkenntnis, dass es sowohl damalige als auch heutige Vorstellungen gibt, die für den Stellenwert und die Darstellung des Mittelalters relevant sind.

Um die Wichtigkeit der Auswahl bei der Erstellung einer historischen Narration/einer Darstellung noch stärker zu verdeutlichen, sollen sich die SchülerInnen zum Abschluss auch noch mit kontrastierenden Darstellungen befassen. Die folgenden Ausschnitte aus einem Mittelalterroman von Ken Follett veranschaulichen einige unschöne Momente des Mittelalters, die, wie oben gezeigt, auf Mittelalterfesten in der Regel ausgeklammert werden, jedoch durchaus (und wahrscheinlich viel eher) ihre Berechtigung haben. In Text 1 geht es um die Situation von Frauen, in Text 2 um die Pest.

Aufgabe 2

Als zweiten Arbeitsschritt lesen also die SchülerInnen Textstellen aus dem Mittelalterroman von Ken Follett: *Die Tore der Welt* (1327–1361, England). Diese Ausschnitte sollen einen Teil der Probleme, mit denen mittelalterliche Gesellschaften zu kämpfen hatten, ersichtlich machen.

Mit der Frage 1 könnte im ersten Text die Situation der Frau im Mittelalter angesprochen werden, die

Lies die folgenden Textstellen (Text 1 und 2). Sie stammen aus dem Mittelalterroman von Ken Follett: *Die Tore der Welt* (2008). Für die Beantwortung der zweiten Frage sieh dir noch einmal den Lagerplan von Ehrenberg an.

1. Analysiere, welches Mittelalterbild hier erzeugt wird.
2. Diskutiere die Gegensätzlichkeit zwischen diesen Darstellungen und jenen auf einem Mittelalterfest.

Text 1

Cecilia schaute Caris an. „Was denkst du?“, fragte sie. „Möchtest du Wollhändler werden, das Weib eines Ritters oder Nonne?“ Die Vorstellung, Nonne zu sein, entsetzte Caris. Jede Stunde ihres Lebens würde sie den Befehlen anderer gehorchen müssen. Das war, als würde man sein ganzes Leben lang Kind bleiben und Petronilla als Mutter haben. Das Weib eines Ritters oder sonst jemandes zu sein, war jedoch fast genauso schlimm, denn Frauen mussten ihren Männern gehorchen. (S. 51)

Text 2

Die Symptome sind die gleichen: Fieber, purpurschwarze Flecken, Blutungen, Schwellungen in den Achselhöhlen und vor allem der Durst. An den erinnere ich mich, bei Jesus Christus. Ich bin einer der wenigen, die sich erholt haben. Fast alle anderen sind binnen fünf Tagen gestorben, manchmal noch schneller. (S. 833)

Als die Nacht vor Allerheiligen anbrach, atmete Mark Webber immer schwerer. Caris musste mit ansehen, wie er schwächer wurde. Sie empfand jene wütende Hilflosigkeit, die sie jedes Mal überkam, wenn sie einem Kranken nicht helfen konnte. [...] Die Geistlichen sagten, Krankheit sei eine Strafe für die Sünde. (S. 832)

Caris kam es so vor, als sei der Tag des Jüngsten Gerichts angebrochen. Aus Italien und Südfrankreich hatte sie entsetzliche Geschichten gehört: ganze Familien ausgelöscht, unbestattete Leichen verwesen in Palästen, verwaiste Kleinkinder irrten weinend durch die Straßen, Vieh verendete in Geisterdörfern. (S. 833)

Warum sendet Gott Krankheiten und Seuchen, die uns quälen und töten? (S. 867)

fehlende Selbstbestimmung, ihre Unmündigkeit unter der Herrschaft des Mannes und der Kirche. Fehlende Möglichkeiten eines eigenen Lebensentwurfes stehen dabei im Vordergrund.

Im zweiten Text erkennen die SchülerInnen die Beschreibung einiger Pestsymptome, gegen die es kein Heilmittel gibt. Die Figuren im Roman sind auf die „Allmacht Gottes“ angewiesen. Gefühle wie Hilflosigkeit, Angst und Trauer werden transportiert und die Frage nach der Gerechtigkeit Gottes stellt sich. Eine erschütternde Szenerie des Sterbens wird hier gezeigt, dem die Menschen ohnmächtig gegenüberstehen.

Alles in allem wird hier ein bedrückendes Bild dargeboten, das keine Spur von Fröhlichkeit oder Glück vermittelt. Die Traurigkeit beider Texte hat nichts mit dem bunten Treiben eines Mittelalterfestes zu tun. Armut, Krankheit, unterdrückte Frauen – all das wird transformiert: Die Frau als stolze Kämpferin bei einem Ritterturnier, eine Rittertruppe präsentiert sich in strahlendem Glanz, fröhliche Menschen essen und trinken im Überfluss, es gibt Musik und Unterhaltungen jeglicher Art, angebotene Waren können von jedem erworben werden.

Zum Abschluss könnte noch eine kritische Reflexion der SchülerInnen

nen über ihre eigenen Mittelalterbilder angeregt werden. Wichtig ist dabei das Bewusstsein, dass in geschichtliche Darstellungen eigene Denkkonstruktionen und Handlungen einfließen, die nicht aus der Vergangenheit stammen, sondern zeitgenössisch und damit „weniger Aussagen über das Mittelalter als über die Moderne sind“ (Goetz 2011:76), indem zahlreiche Einflüsse, vor allem aus geschichtskulturellen Produkten, unsere Vorstellungen von der Vergangenheit formen.

LITERATUR

- O. ACHS/M. SCHEUCH/E. TESAR, *gestern/heute/morgen. Aus Geschichte lernen. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Nach dem Lehrplan 2004*. Wien 2004.
- Ch. BRAMANN/Ch. KÜHBERGER/R. BERNHARD (Hg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Frankfurt am Main 2018.
- T. BUCK/N. BRAUCH (Hg.), *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis*. Münster 2011.
- K. FOLLETT, *Die Tore der Welt*, Bergisch Gladbach 2008.
- H. GÜNTHER-ARNDT, *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II.4. Auflage*. Berlin 2012.
- A. KÖRBER/W. SCHREIBER/A. SCHÖNER (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007.
- Ch. KÜHBERGER, *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherung für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. 3. Auflage. Innsbruck 2015.
- Ch. KÜHBERGER/D. MELLIES (Hg.), *Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulbüchern*. Schwalbach/Ts. 2009.
- N.D. MAIER, „Ein guter Arzt ist nur Gottes Werkzeug“. *Mittelalterliche Heilkunde im Spiegel von Noah Gordons Roman „Der Medicus“*, in: Ch. ROHR (Hg.), *Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Mittelalterrezeption in der Populärkultur*. Wien 2011.
- H.J. PANDEL, *Geschichtstheorie. Eine Historik für Schülerinnen und Schüler – aber auch für ihre Lehrer*. Schwalbach 2017.
- A. SCHEUCHER/U. EBENHOCH/E. STAUDINGER/J. SCHEIPL, *Zeitbilder 6. Geschichte und Sozialkunde Politische Bildung. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges*. Wien 2018.
- U. TRAUTWEIN/Ch. BERTRAM/B. v. BORRIES/N. BRAUCH/M. HIRSCH/K. KLAUSMEIER/A. KÖRBER/Ch. KÜHBERGER/J. MEYER-HAMME/M. MERKT/H. NEUREITER/S. SCHWAN/W. SCHREIBER/W. WAGNER/M. WALDIS/M. WERNER/ B. ZIEGLER/A. ZUCKOWSKY, *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)*. Wien 2017.
- K. B. ZEPPEAUER, *Kurzwil oder Entertainment. Ein einleitender Erklärungsversuch des Faszinosums: „Mittelalterrezeption“*, in: Ch. ROHR (Hg.), *Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Mittelalterrezeption in der Populärkultur*. Wien 2011.

Von Wikipedia zu MrWissen2go – Geschichtsdarstellungen in Neuen Medien

Die De-Konstruktion von Geschichtsdarstellungen nimmt im neuen Curriculum für die AHS-Oberstufe einen breiten Raum ein. In allen Schulstufen finden sich Teilkompetenzen, die der De-Konstruktionskompetenz zuordenbar sind. Dies lässt sich unter anderem damit begründen, dass SchülerInnen „in ihrem Alltag wesentlich häufiger mit Geschichtsdarstellungen konfrontiert werden als mit historischen Quellen“ (Kühberger 2015:60). Die Vielfalt an historischen Narrationen (=Geschichtsdarstellungen) ist groß, sie reicht von Schulbüchern über Comics bis hin zu Lern- und Erklärvideos auf Youtube (vgl. Schreiber 2007a:286). Ein kritischer und reflektierter Umgang mit diesen unterschiedlichen Produkten (und etwa der dahinterstehenden Intention) ist wichtig und stellt daher ein wesentliches Ziel des modernen Geschichtsunterrichts dar. „[...] [D]as genaue Hinschauen (Bestandaufnahme), das Hinterfragen, aber auch eine erste, kriteriengestützt auf Inhalte und auf das Wie der Präsentation bezogene Analyse historischer Narrationen, die in eine punktuelle Überprüfung der Triftigkeit übergeht, kommt, wie es scheint, dem Interesse gerade der Schüler in der Phase der Pubertät entgegen.“ (Schreiber 2007b:230)

Die vorliegenden Unterrichtsbausteine beschäftigen sich mit dem Themenbereich „Geschichtsdarstellungen in Neuen Medien“, der im neuen Lehrplan für die AHS-Oberstufe dem Kompetenzmodul 7 (8. Klasse) zugeordnet ist. Die thematisierten Aspekte historischen Denkens der im Folgenden präsentierten Bausteine könnten auch weiteren Modulen, wie z.B. Kompetenzmodul 6, zugeordnet werden. Neben der im Kompetenzmodul 7 ausgewiesenen (und dazu passenden) Teilkompetenz („Perspektivität, Intention und Bewertungen in Darstellungen der Vergangenheit feststellen sowie deren Entstehungskontext berücksichtigen“) greifen die Bausteine 2, 3 und 4 weitere Aspekte der De-Konstruktionskompetenz auf, die so vertieft bzw. angebahnt werden können. Darüber hinaus spielen auch erkenntnistheoretische Basiskonzepte eine zentrale Rolle, etwa Perspektivität und Konstruktivität von Geschichtsdarstellungen (beides Aspekte der Historischen Sachkompetenz). Die Unterrichtsbeispiele „Wikipedia“ (Baustein 1, 2 und 3) und „Youtube“ (Baustein 4) beziehen sich nicht aufeinander und können deshalb unabhängig voneinander im Unterricht verwendet werden.

Hinführung zum Thema

Beleuchtet man den Lebensalltag der Jugendlichen genauer, so stellt sich schnell heraus, dass dieser (immer stärker) durch die Nutzung sogenannter „Neuer Medien“ (elektronische Geräte wie Computer, Smartphones und Tablets) dominiert wird, die den NutzerInnen einen Zugang zum Internet bereitstellen und Interaktivität ermöglichen. Es ist also davon auszugehen, dass SchülerInnen vor allem bzw. immer mehr mit Geschichtsdarstellungen im

Internet konfrontiert werden. Fast alle Formen der unterschiedlichen Geschichtsdarstellungen sind dort verfügbar, SchülerInnen können in vielen Situationen online auf „fertige Geschichte“ stoßen. Dabei kann es sich um einen mehr oder weniger zufälligen Kontakt handeln – beispielsweise auf sozialen Netzwerken – oder aber um das Ergebnis einer gezielten Suche – etwa im Rahmen einer Vorbereitung für ein Referat.

Aktuelle Studien zeigen, dass Jugendliche auf Informationssuche sehr klare Vorgangsweisen und Suchstrategien aufweisen. Eindeutiger Favorit ist – wenig überraschend – Google, auf den weiteren Plätzen finden sich Youtube, Facebook/Twitter und Wikipedia. Zwischen 84 und 94 Prozent der Oberstufen-SchülerInnen benutzen Google täglich oder mehrmals in der Woche, um sich zu informieren (JIM-Studie 2017:47). Ausgehend von den Google-Suchergebnissen landet man dann aber sehr oft – beispielsweise beim Schlagwort „Absolutismus“ – auf Wikipedia oder Youtube.

Wikipedia spielt im Rahmen des Geschichtsunterrichts eine sehr ambivalente Rolle. Auf der einen Seite haben sich „Artikel mit historischem Inhalt längst als Informationsquelle sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf Seiten der Lehrenden etabliert. Beide nutzen die Wikipedia[,] um sich auf Referate vorzubereiten, Unterrichtsstunden zu planen oder schnell etwas nachzuschlagen“ (Altenkirch 2017:411). Auf der anderen Seite gilt das Online-Lexikon (nicht nur im Geschichtsunterricht) nach wie vor als wenig opportun, da unter anderem die Qualität des Inhalts sowie die Komplexität bzw. Undurchsichtigkeit des Entstehungsprozesses kritisiert werden. Doch gerade diese beiden Kritikpunkte bieten Anknüpfungsmöglichkeiten für den Geschichtsunterricht, wenn die Perspektivität von Darstellungen oder der Konstruktionscharakter von Ge-

schichte thematisiert werden sollen (vgl. Altenkirch 2017:412). Die inhaltliche Qualität einzelner Artikel variiert mitunter stark, pauschal kann das aber nicht behauptet werden.

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive tun sich andere Problemfelder auf: „Sie [=Wikipedia] konzentriert sich auf Faktenaussagen, überrepräsentiert Ereignisgeschichte und in ihrem Anspruch auf Vollständigkeit vernachlässigt sie Partikularität und Perspektivität von Geschichte.“ (Hodel 2012) In zahlreichen Artikeln kommen beispielsweise Aspekte der Alltags-, Sozial-, Struktur- und Geschlechtergeschichte gegenüber ereignisgeschichtlichen und personenorientierten Ansätzen zu kurz. Die sachlich-objektive Sprache lässt Geschichte als Anhäufung von Faktenaussagen erscheinen, die oftmals so riesig ist, dass es den LeserInnen schwerfällt, die wichtigen Fakten und Erklärungen von den weniger wichtigen zu unterscheiden (vgl. Hodel 2012).

Problematisch ist in diesem Zusammenhang das Grundprinzip des neutralen Standpunktes, also der Anspruch einer objektiven und ausgewogenen Darstellung. „Historische Fakten sind noch keine Geschichte. Erst durch die Auswahl der jeweiligen Erzählerinnen/Erzähler [...] werden aus unzusammenhängenden Quellenbeständen historische Ereignisse konstruiert, die miteinander verbunden eine sinnvolle Geschichte ergeben.“ (Becker/Heuer 2012:81) „Jede Beobachterin/jeder Beobachter betont ganz individuell völlig unterschiedliche Aspekte. Sie/er ist also in ihrer/seiner Perspektive gefangen.“ (Becker/Heuer 2012:84) Die Geschichtswissenschaft strebt mit ihren wissenschaftlichen Methoden natürlich eine größtmögliche Objektivität an, trotzdem muss es in vielen Fällen zu (mitunter unterschiedlichen) plausiblen Interpretationen des vergangenen Geschehens kommen, die wiederum zu einem wissenschaft-

lichen Disput führen können. Für SchülerInnen sollte es im besten Fall nicht verwunderlich sein, dass sich (wissenschaftlich fundierte) Geschichtsdarstellungen in ihren Aussagen unterscheiden (können) und dass „ausgewogene“ Darstellungen der Geschichte nicht so einfach herzustellen sind (vgl. Hodel 2012).

Ähnliche Möglichkeiten, die Perspektivität und Konstruktivität von Geschichtsdarstellungen im Unterricht zu thematisieren, bieten auch die immer populärer werdenden Lern- und Erklärvideos auf Youtube, die in der Literatur den Darstellungen mit dokumentarischem Charakter zugeordnet werden, „in denen zeitdifferente Kenntnisse, Ansichten und Deutungen historischer Ereignisse und Phänomene zum Tragen kommen“ (vgl. Wehen 2017:240f). Der erfolgreiche deutsche Youtuber Mirko Drotschmann („MrWissen2go“) etwa beschäftigt sich auf seinem Kanal mit aktuellen und historischen Themen und hat fast 700.000 AbonnentInnen, die durchschnittlich 17 Jahre alt sind (Stand: Juni 2018). Betrachtet man nun die Ergebnisse der JIM-Studie (JIM-Studie 2017:44) und die vielen (durchwegs positiven) Kommentare unter den einzelnen Videos, so liegt auch hier der Schluss nahe, dass viele SchülerInnen Youtube-Videos dazu verwenden, um sich zum Beispiel auf Prüfungen oder Referate vorzubereiten. Ähnlich wie bei Wikipedia ist zu befürchten, dass einige SchülerInnen die Darstellungen weitgehend unreflektiert übernehmen. Die Befähigung zur kritischen und systematischen Hinterfragung (De-Konstruktion) solcher Darstellungen ist daher eine zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts, die erworben werden muss.

Baustein 1: Wikipedia – Neutraler Standpunkt

Baustein 1 thematisiert eines der vier Grundprinzipien von Wikipedia. Die Auseinandersetzung mit dem neutralen Standpunkt bildet

auf der einen Seite die Grundlage für die Analyse der Wikipedia- bzw. Metapedia-Artikel in Baustein 2 und 3, auf der anderen Seite werden die SchülerInnen mit grundsätzlichen Fragen der Geschichtstheorie konfrontiert – etwa der Frage nach der Perspektivität von Quellen und Darstellungen.

Nach der Lektüre des Textauszuges beschäftigen sich die SchülerInnen mit der Frage, welcher Quellenbegriff dem Artikel zugrunde liegt. Der im Alltag verwendete Quellenbegriff unterscheidet sich maßgeblich von dem, was die Geschichtswissenschaft unter einer Quelle versteht. Die Fähigkeit, „fachliche Begriffe/Konzepte anhand von Lexika und Fachliteratur etc. klären und die dortigen Definitionen [zu] vergleichen sowie Unterschiede [zu] erkennen“ und „unterschiedliche Verwendung von Begriffen/Konzepten in Alltags- und wissenschaftlicher Fachsprache [zu] erkennen“, ist der historischen Sachkompetenz zuzuordnen, genauso wie die in Aufgabe 3 und 4 geforderte Auseinandersetzung mit dem Konzept der „Perspektivität“ (Teilkompetenz „Grundlegende Konzepte des Historischen kennen und über sie verfügen“).

Der Feststellung der SchülerInnen, dass das Heraushalten des eigenen Standpunktes aus geschichtswissenschaftlicher Sicht unmöglich ist, könnte die Frage folgen, was das dann in der Konsequenz bedeutet. Schlussfolgerungen wären etwa, dass es die vermeintlich unabhängige und alleinige wahre Geschichte – wie es etwa Wikipedia großteils vermittelt – nicht gibt und dass die Offenlegung der eigenen Perspektive eine ebenso notwendige Voraussetzung für historische Narrationen darstellt wie das Wissen über das Phänomen der Perspektivität. Aufgabe 4 thematisiert darüber hinaus auch noch die problematischen Begriffe „Ansichten der Mehrheit“ und „Ansichten der Minderheit“, die von Wikipedia nicht näher definiert werden. Anhand von verschiedenen Themen, die bereits im Unterricht

M1

Der neutrale Standpunkt (neutrale Sichtweise; engl. Neutral Point Of View, kurz NPOV) ist eines der vier unveränderlichen Grundprinzipien der Wikipedia. Er soll im Sinne wissenschaftlicher Wertfreiheit dazu dienen, Themen sachlich darzustellen und persönliche Standpunkte aus Wikipedia-Artikeln herauszuhalten. Um das zu gewährleisten, werden Artikel quellenbasiert, im Gesamten ausgewogen und möglichst objektiv verfasst, wie im Folgenden beschrieben wird. Die Einhaltung dieses Prinzips ist eine Voraussetzung eines guten Wikipedia-Artikels.
[...]

Erklärung des neutralen Standpunkts

Ein neutraler Standpunkt beschreibt eine Thematik weder mit abwertendem noch mit sympathisierendem Unterton. Er steht ihr nicht befürwortend, aber auch nicht ablehnend gegenüber. Das heißt nicht, dass Wertungen sich in überhaupt keiner Form im Artikel wiederfinden sollten, sondern vielmehr, dass sie aus einer redaktionell neutralen Sicht dargestellt werden müssen. Ein Artikel und seine Unterartikel sollen alle unterschiedlichen Standpunkte, Meinungen und Streitigkeiten eines Themas klar beschreiben und charakterisieren, ohne einzelne davon zu befürworten, zu vertreten oder abzulehnen. Es soll so gut wie möglich aufgezeigt werden,

- wer welche Meinung vertritt,
- wieso er sie vertritt und
- wie verbreitet sie ist.

Dabei dürfen auch Sichtweisen wiedergegeben werden, die eine kritische Haltung zu anderen Sichtweisen einnehmen. Aber auch wenn ein Text solche Kritik erklärt, soll die Darstellung an sich neutral bleiben und diese Kritik lediglich beschreiben, nicht üben. Alle dargestellten Standpunkte müssen sich zu dem einer zuverlässigen Quelle zuordnen lassen.

Erst diese neutrale Sichtweise ermöglicht es, mehrere unvereinbare Standpunkte zum gleichen Thema richtig zu handhaben. Sie setzt natürlich voraus, dass die Ansichten der Mehrheit angemessen dargestellt werden. Sie verlangt aber auch, dass die Meinungen von Minderheiten zu Wort kommen, sofern sich dafür eine zuverlässige Quelle finden lässt. Die Beschreibung soll einen neutralen Ton haben, und der Anteil der einzelnen Standpunkte am Gesamtumfang soll ihre jeweilige Relevanz widerspiegeln. Daher sollte Text nicht entfernt werden, nur weil es sich dabei um die Darstellung einer abweichenden Meinung handelt; jedoch sollte er gegebenenfalls gekürzt oder in einen neuen Unterartikel ausgelagert werden, wenn ihr sonst überproportional viel Gewicht gegeben würde.

Neutralität verlangt, dass die Standpunkte unvoreingenommen dargestellt werden. Dass alle Benutzer und alle Quellen zu bestimmten Standpunkten neigen (also eine eigene Meinung haben), schließt nicht aus, dass sich dennoch ein Artikel schreiben lässt, der alle diese – möglicherweise einander widersprechenden – Standpunkte im Artikel zusammenführt und korrekt beschreibt und der als Ganzes neutral ist. Dabei soll nicht so getan werden, als wären die Quellen unvoreingenommen, sondern es soll im Gegenteil verdeutlicht werden, dass es Meinungsverschiedenheiten gibt, beispielsweise durch die direkte Gegenüberstellung zu den anderen relevanten Sichtweisen.

https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Neutraler_Standpunkt#Erkl%C3%A4rung_des_neutralen_Standpunkts [zuletzt abgerufen am 1. Juni 2018].

behandelt wurden oder die die SchülerInnen durch ihren kulturellen/familiären Hintergrund einbringen, kann gezeigt werden, dass die Umsetzung des neutralen Standpunktes in all seinen Punkten eigentlich unmöglich ist (z.B. der Nahostkon-

flikt, der Krieg in Ex-Jugoslawien oder der Völkermord an den ArmenierInnen). Im Zusammenhang mit dem Holocaust könnte dadurch sogar Holocaust-LeugnerInnen eine Plattform geboten werden.

Aufgaben

1. Lies dir zuerst den Textauszug „Wikipedia: Neutraler Standpunkt“ (M1) aufmerksam durch.
2. Im Text wird mehrfach der Begriff „Quelle“ verwendet. In der Geschichtswissenschaft versteht man darunter jedoch etwas anderes als im alltäglichen Sprachgebrauch. Vergleiche die beiden Definitionen (M2) und arbeite die Unterschiede heraus. Erläutere anhand deiner Ergebnisse, welcher Quellenbegriff M1 zugrunde liegt.
3. Wikipedia fordert persönliche Standpunkte aus Artikeln herauszuhalten. Lies dir nun den Abschnitt zur „Perspektivität“ durch ([https://de.wikipedia.org/wiki/Multiperspektivit%C3%A4t_\(Geschichtswissenschaft\)#Perspektiv%C3%A4t](https://de.wikipedia.org/wiki/Multiperspektivit%C3%A4t_(Geschichtswissenschaft)#Perspektiv%C3%A4t)) und überprüfe damit, ob dieser Forderung aus geschichtswissenschaftlicher Sicht entsprochen werden kann.
4. „Ein Artikel und seine Unterartikel sollen alle unterschiedlichen Standpunkte, Meinungen und Streitigkeiten eines Themas klar beschreiben und charakterisieren, ohne einzelne davon zu befürworten, zu vertreten oder abzulehnen. [...] Sie [=die neutrale Sichtweise] setzt natürlich voraus, dass die Ansichten der Mehrheit angemessen dargestellt werden. Sie verlangt aber auch, dass die Meinungen von Minderheiten zu Wort kommen, sofern sich dafür eine zuverlässige Quelle finden lässt.“
 - Diskutiere die Frage, ob es tatsächlich möglich (und auch sinnvoll) ist, alle unterschiedlichen Standpunkte, Meinungen und Streitigkeiten eines Themas klar zu beschreiben und zu charakterisieren.
 - Nimm anschließend zu den Begriffen „Ansichten der Mehrheit“ und „Meinungen von Minderheiten“ kritisch Stellung. Inwiefern eröffnet sich damit ein – unter Umständen prob-

M2**Was sind zuverlässige Informationsquellen?**

Wikipedia-Artikel sollen gut gesichertes, etabliertes Wissen enthalten, mit dem Ziel, den aktuellen Kenntnisstand darzustellen. Grundsätzlich sind daher wissenschaftliche Publikationen, insbesondere Standardwerke, begutachtete Veröffentlichungen und systematische Übersichtsarbeiten, die für das Fachgebiet des jeweiligen Lemmas relevant sind, zu bevorzugen. Damit keine veralteten oder überholten Informationen in Wikipedia eingearbeitet werden, sollten möglichst aktuelle Ausgaben Verwendung finden. Ebenfalls zu berücksichtigen ist, inwieweit diese Quellen in den akademischen Diskurs, etwa in akademischen Fachzeitschriften des betreffenden Themengebiets, einbezogen werden und welches Gewicht ihnen darin beigemessen wird. Im Selbstverlag erschienene Publikationen, beispielsweise BoD, VDM o. Ä., sind im Allgemeinen keine geeigneten Quellen, falls sie nicht zuvor als Dissertations- oder Habilitationsschriften angenommen worden sind. Gespräche, Briefwechsel oder E-Mails mit Fachleuten oder Augenzeugen (im Wissenschaftsbetrieb personal communication beziehungsweise pers. comm. genannt) sind keine Belege im Sinne der Wikipedia. [...]

https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Belege#Was_sind_zuverl%C3%A4ssige_Informationenquellen? [zuletzt abgerufen am 1. Juni 2018].

Quellen in der Geschichtswissenschaft

„Quellen sind Objektivationen und Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns und Leidens. Sie sind in der Vergangenheit entstanden und liegen einer ihr nachfolgenden Gegenwart vor.“ (Pandel ⁵2016:154) Es kann also grundsätzlich alles als Quelle identifiziert werden, was die Vergangenheit überdauert hat bzw. in der Vergangenheit entstanden ist und uns Aufschluss über diese Vergangenheit gibt (vgl. Buchberger 2018:148f).

lematischer – Interpretationsspielraum?

- Führe wenn möglich Beispiele aus Geschichte und Politik an, um deine Antworten zu veranschaulichen.

Baustein 2: Vergleich von zwei Wikipedia-Versionen zum Thema „Anschluss“

Baustein 2 versucht anhand eines konkreten Wikipedia-Artikels exemplarisch zu zeigen, wie Geschichtsschreibung in der Online-Enzyklopädie funktioniert. Wenn SchülerInnen einen Artikel aufrufen, sehen sie in den meisten Fällen ein Produkt vieler AutorInnen und Überarbeitungen. Durch die Analyse und den Vergleich zweier Versionen soll Geschichte als Konstrukt in den Mittelpunkt gestellt werden.

Die Vorgangsweise der De-Konstruktion folgt dabei im Wesentlichen dem Modell von Waltraud Schreiber (vgl. Schreiber 2007b:225-

230 und Schreiber 2007a:288f). Einer Analyse der Oberflächenstruktur (formale Strukturierung, Verweis auf Quellen) folgt die Analyse der Tiefenstruktur: Was wird wie in historischen Narrationen dargestellt? Den schwierigsten Teilschritt stellt die Frage nach Intention und Motiv – also nach dem Warum – dar, vor allem weil an einem Wikipedia-Artikel viele AutorInnen mit unterschiedlichen Motiven und Intentionen beteiligt sind.

Ein wesentlicher Grund für die Änderungen im Laufe der Jahre ist sicherlich die Rezeption des aktuellen Forschungsstandes, etwa was die Anzahl der Menschen auf dem Heldenplatz oder die Mitgliedschaft von ÖsterreicherInnen in der NS-DAP angeht. Manchmal reichen nur wenige Worte, um eine inhaltliche Präzisierung vorzunehmen („... so wie *vor allem* Juden.“). In diesem Zusammenhang sollten die SchülerInnen dafür sensibilisiert werden, auch auf (vermeintlich unwe-

sentliche) Details zu achten: Warum wird 2005 von „Schaulustigen“, 2018 aber von „Zuhörern“ gesprochen? Eine wesentliche Erkenntnis der SchülerInnen sollte sein, dass gerade bei einem sehr kontrovers diskutierten Thema wie dem „Anschluss“ eine Weiterentwicklung des Wikipedia-Artikels im Lichte neuer Forschungsergebnisse und in Hinblick auf sprachliche Präzisierungen sinnvoll und notwendig ist.

Aufgaben

1. Die beiden Links führen dich zum Wikipedia-Artikel „Anschluss Österreichs Vollzug des Anschlusses“, allerdings handelt es sich um zwei unterschiedliche Versionen. Seit dem Erstellen des Eintrags am 25. August 2004 wurde die Seite 1453-mal von 470 UserInnen bearbeitet (https://xtools.wmflabs.org/articleinfo/de.wikipedia.org/Anschluss_%C3%96sterreichs, [zuletzt abgerufen am 17. Mai 2018, 15:55]).
 - https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Anschluss_%C3%96sterreichs&oldid=10093791#Vollzug_des_Anschlusses (Version vom 19. Oktober 2005, 07:35)
 - https://de.wikipedia.org/wiki/Anschluss_%C3%96sterreichs#Vollzug_des_Anschlusses (Version vom 22. Mai 2018, 21:02)
2. Verschaffe dir nun zunächst einen Gesamteindruck von beiden Versionen und notiere dir Unterschiede, die dir gleich auf den ersten Blick auffallen: Aufbau, (Zwischen-)Überschriften, (Verweis auf) Quellen, Hyperlinks ...
3. In der folgenden Tabelle findest du eine Gegenüberstellung von Textauszügen (M3). Vergleiche sie und arbeite die Unterschiede (Inhalt, Ausdruck, Satzbau) mithilfe der Vorlage (M4) detailliert heraus. Formuliere anschließend eine mögliche Begründung, warum die jeweiligen Änderun-

gen vorgenommen worden sein könnten (z.B.: Verallgemeinerung, Wertung, Differenzierung, Präzisierung, neue Erkenntnisse der Forschung ...). Beziehe in

deine Überlegungen auch die Ergebnisse aus Baustein 1 mit ein!
4. Beurteile abschließend die Frage, ob und inwiefern sich der Artikel im Laufe der fast 13 Jahre verbes-

sert hat, und beteilige dich an der Diskussion im Plenum. Orientiere dich für dein Urteil an den Ergebnissen von Aufgabe 3 (Inhalt, Sprache, Satzbau).

M3**Version vom 19. Oktober 2005, 07:35**

Am 12. März 1938 ließ Hitler Soldaten der Wehrmacht unter großem Jubel der anwesenden Bevölkerung in Österreich einmarschieren.

Zuvor trat Hitler in Wien vor einer begeisterten Menschenmenge auf (die ihren „Sohn“ willkommen hieß) und stellte in seiner Rede fest: „Ich erkläre hiermit den Eintritt meiner österreichischen Heimat in das Deutsche Reich“.

[...]
Am folgenden Tag verkündete Hitler auf dem Heldenplatz in Wien unter dem Jubel zehntausender Schaulustiger die Gesetze für den „Eintritt“ in das (nunmehr) „Großdeutsche Reich“.

Bereits in den ersten Tagen nach der Machtübernahme verhafteten die neuen Machthaber 72.000 Menschen, insbesondere in Wien, darunter viele Politiker und Intellektuelle der Ersten Republik sowie Juden.

In Österreich, nunmehr in „Ostmark“ umbenannt, hatte die NSDAP großen Zulauf. Auswertungen von Mitgliedskarteien zufolge war der prozentuale Anteil der NSDAP-Mitglieder an der Gesamtbevölkerung in Österreich höher als in den meisten Teilen des übrigen Deutschen Reichs.

Version vom 22. Mai 2018, 21:02

Nachdem Hitler am 11. März 1938 die *Militärische Weisung für den Einmarsch in Österreich* unter dem Decknamen „Unternehmen Otto“ ausgestellt hatte, ließ er am 12. März 1938 Soldaten der Wehrmacht und Polizisten – insgesamt rund 65.000 Mann mit teils schwerer Bewaffnung – in Österreich einmarschieren, die von Teilen der Bevölkerung vielfach mit spontanem Jubel empfangen wurden.

Am 15. März verkündete Hitler auf dem Heldenplatz in Wien unter dem Jubel von angeblich ca. 250.000 Menschen „den Eintritt meiner Heimat in das Deutsche Reich“. (Die exakte Zahl der Zuhörer ist nicht ermittelt. Überwiegend werden 250.000 angenommen.)

Bereits in den ersten Tagen nach der Machtübernahme inhaftierten die neuen Machthaber unter Mithilfe österreichischer Anhänger rund 70.000 Menschen, insbesondere in Wien. Darunter waren viele Politiker und Intellektuelle der Ersten Republik und des Ständestaates sowie vor allem Juden. Der Terror hatte unmittelbar nach dem Einmarsch begonnen und in Ausmaß und Brutalität die Verhältnisse in Deutschland bei weitem übertroffen.

Im 1939 in Ostmark umbenannten Österreich hatte die NSDAP großen Zulauf. 1943 erreichte die Mitgliederzahl ihren Höhepunkt: Fast 700.000 Österreicher und somit mehr als zehn Prozent der Bevölkerung gehörten ihr an. Die Verteilung war regional höchst unterschiedlich: In Tirol wurde ein Spitzenwert von 15 % erreicht, im wirtschaftlich armen, damals auf Niederösterreich und die Steiermark aufgeteilten Burgenland waren es nur 6 %.

M4

	Beispiel	Begründung
Inhalt (Ergänzungen, Streichungen, Änderungen ...)		
Ausdruck (Vereinfachungen, Präzisierungen ...)		
Satzbau (Vereinfachungen, Änderungen ...)		

Baustein 3: Metapedia

Aufgrund der Tatsache, dass SchülerInnen Wikipedia häufig benutzen, sollte nicht nur der reflektierte Umgang mit der Originalseite geübt werden, sondern auch der kritische Blick auf vergleichbare Seiten geschärft werden. In den letzten Monaten ist in diesem Zusammenhang vor allem die Seite „Metapedia“ in den Blick der Öffentlichkeit geraten (z.B.: Der Standard vom 4.2.2016 und Profil vom 10.11.2017). Die Seite weist auf den ersten Blick große Ähnlichkeiten mit Wikipedia auf, verbreitet aber geschichtsrevisionistisches und neonazistisches Gedankengut. Besonders problematisch ist ihr prominentes Ranking bei Google-Suchergebnissen. Gibt man etwa die Schlagworte „Republik Österreich“ oder „Holocaust“ ein, finden sich die Metapedia-Einträge auf der ersten Seite.

In Baustein 3 sollen sich die SchülerInnen nun (angeleitet) mit dieser durchwegs als gefährlich einzustufenden Seite auseinandersetzen. Eine notwendige Voraussetzung ist entweder Baustein 2 oder eine wissenschaftsorientierte Darstellung des sogenannten „Anschlusses“, die als Grundlage für die folgenden Arbeitsaufträge den SchülerInnen ausgeteilt wird. Neben den im Vordergrund stehenden Teilkompetenzen der De-Konstruktionskompetenz („Anhand eines Leitfadens Darstellungen kritisch systematisch hinterfragen“, „Aufbau der Darstellung analysieren“, „Perspektivität, Intention und Bewertungen in Darstellungen feststellen sowie deren Entstehungskontext berücksichtigen“ und „Aussagen der Darstellung mit den Erkenntnissen der Geschichtswissenschaft vergleichen“) sollen die SchülerInnen auch noch nachweisen, dass der Vorwurf des Geschichtsrevisionismus zutreffend ist (Historische Sachkompetenz: „Fachliche Begriffe/Konzepte auf Fallbeispiele kritisch anwenden und adaptieren“).

Möglicherweise ist die Seite über das Internet in der Schule nicht abrufbar, in diesem Fall muss die Startseite bzw. der Artikel im Vorfeld ausgedruckt und vervielfältigt werden.

Aufgaben

1. Öffne die Seiten <http://de.metapedia.org> und <http://de.wikipedia.org>. Um die beiden Seiten besser vergleichen zu können, empfiehlt es sich, die zwei Browserfenster nebeneinander auf dem Bildschirm anzuzeigen.
2. Auf den ersten Blick wird dir sicher auffallen, dass die beiden Seiten (zumindest optisch) eine große Ähnlichkeit aufweisen. Arbeite unterschiedliche Aspekte heraus, die diese Ähnlichkeit erzeugen.
3. Bei genauerer Betrachtung werden aber große inhaltliche Unterschiede deutlich. Lies dir nun M5 (Arbeitswissen „Metapedia und Geschichtsrevisionismus“) durch.
4. Der Plattform Metapedia wird unter anderem Geschichtsrevisionismus vorgeworfen. Untersuche die Auszüge aus dem Metapedia-Artikel „Beitritt Österreichs“ (M6) und arbeite Textstellen/Begriffe heraus, auf die dieser Vorwurf deiner Meinung nach zutrifft. Notiere dazu in der rechten Spalte deine Überlegungen. Verwende dafür auch den entsprechenden Eintrag auf Wikipedia, die Kopie oder dein Schulbuch.
5. Ein endgültiges, fundiertes Urteil ist aber erst nach einer Analyse des gesamten Abschnittes „Vollzug des Anschlusses und Abstimmungen“ (http://de.metapedia.org/wiki/Beitritt_%C3%96sterreichs_zum_Reich#Vollzug_des_Anschlusses_und_Abstimmungen [zuletzt abgerufen am 1. Juni 2018]) bzw. des kompletten Artikels „Beitritt Österreichs“ (http://de.metapedia.org/wiki/Beitritt_%C3%96sterreichs_

[zum_Reich](#) [zuletzt abgerufen am 1. Juni 2018]) möglich.

Untersuche den Text nun mithilfe folgender Leitfragen und beziehe dafür auch deine Ergebnisse aus den vorangegangenen Aufgaben bzw. Bausteinen mit ein:

- Welche Informationsquellen werden verwendet? Wie erfolgt der Umgang mit diesen Quellen? Sind die Aussagen im Text hinreichend belegt?
- Was wird – im Vergleich mit dem Wikipedia-Artikel bzw. mit dem Abschnitt in deinem Schulbuch – nicht gesagt? Warum wird etwas weggelassen?
- Ist die Darstellung der Standpunkte sachlich und ausgewogen?
- Werden Wertungen vorgenommen? Welche Absichten bzw. Ziele könnten damit verfolgt werden?
- Überprüfe dein Urteil aus Aufgabe 4 und formuliere ein kurzes Statement: „Nach eingehender Analyse bin ich der Meinung, dass die Seite/der Artikel/der Abschnitt problematisch/gefährlich/verharmlosend ... ist, weil ...“. Beteilige dich abschließend an der Diskussion im Plenum.

Aufgabe 4 stellt die SchülerInnen vor die Herausforderung, anhand einzelner Textstellen oder Begriffe, Geschichtsrevisionismus in den Auszügen nachzuweisen. In jedem der vier Absätze findet sich mindestens ein Beleg dafür. Hitler habe mit seinem Einmarsch Österreich aus schwerster Not gerettet, Schuld an der Entwicklung trage allein Schuschnigg, Österreich sei als Rumpfstaat vollkommen lebensunfähig gewesen und es habe über alle Parteigrenzen hinweg Einigkeit über die Richtigkeit der Vereinigung gegeben.

In Aufgabe 5 analysieren die SchülerInnen anschließend den gesamten Metapedia-Artikel. Im Wesentlichen sollten dadurch die Er-

M5: Metapedia und Geschichtsrevisionismus (Arbeitswissen)**Metapedia**

ist eine rechtsextreme Online-Enzyklopädie mit den Themenschwerpunkten Kultur, Philosophie, Wissenschaft, Politik und Geschichte, welche als Wikiprojekt in 18 Sprachen von seinen Benutzern erstellt wird.

Das Projekt startete 2006 in Schweden und wurde 2008 im Verfassungsschutzbericht des Landes Nordrhein-Westfalen der Bundesrepublik Deutschland als rechtsextrem eingestuft, da Metapedia-Artikel geschichtsrevisionistische und das NS-Regime verharmlosende Züge aufweisen. [...]

<https://de.wikipedia.org/wiki/Metapedia> [zuletzt abgerufen am 1. Juni 2018].

Revisionismus

Revisionismus (präziser: Geschichtsrevisionismus) ist ein wesentlicher Bestandteil rechtsextremer Ideologien. Er verfolgt das Ziel, die Geschichtsschreibung zum Beispiel über den Nationalsozialismus aus politischer Motivation umzudeuten und so Verbrechen des NS-Regimes zu relativieren.

Dem Revisionismus geht es – anders als von seinen Vertretern oft behauptet – nicht um eine wissenschaftliche und objektive Auseinandersetzung mit Geschichte. Stattdessen manipulieren Revisionisten häufig Fakten, um den Nationalsozialismus zu verharmlosen. Zu diesem Zweck werden beispielsweise historische Dokumente und Überlieferungen bewusst fehlinterpretiert, der eigenen Ansicht widersprechende Forschungsergebnisse ignoriert oder bestimmte Ereignisse komplett geleugnet.

Rechtsextreme Revisionisten konzentrieren sich insbesondere auf zwei Themen: die Verantwortung Deutschlands für den Ausbruch des Zweiten Weltkriegs und den Völkermord an den Juden. Durch falsche Aussagen wie "Nicht Hitler, sondern Polen hat den Krieg angefangen" oder "Es gibt Gutachten, die beweisen, dass in Auschwitz nie Juden vergast wurden" wollen sie das Hitler-Regime von seiner Schuld freisprechen und den Nationalsozialismus aufwerten. Dahinter verbirgt sich ein einfaches Motiv: Der Zweite Weltkrieg und die Verbrechen des Nationalsozialismus sind im öffentlichen Bewusstsein nach wie vor sehr präsent, und Rechtsextremisten erfahren wegen ihrer Nähe dazu vielfach Ablehnung. Indem sie das NS-Regime und den Nationalsozialismus weniger brutal und menschenverachtend erscheinen lassen als sie in Wirklichkeit waren, entlasten sie ihre eigenen politischen Positionen.

Geschichtsrevisionismus findet sich nicht nur bei Rechtsextremen, sondern auch bei Rechtspopulisten, der intellektuellen Neuen Rechten und in der Gesamtgesellschaft.

<http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/173908/glossar?p=55> [zuletzt abgerufen am 1. Juni 2018].

Metapedia

ist eine Weltnetz-Enzyklopädie mit Schwerpunkt auf den Themenbereichen Kultur, Geschichte, Politik, Wissenschaft und Philosophie. Sie besteht seit 2007 und ist Teil eines größeren internationalen Netzwerkes. Dieses bezweckt die Unterrichtung der Öffentlichkeit durch Bereitstellung wahrheitsgemäßer lexikalischer Informationen, wie konforme Medien sie nicht bieten.

Inhalte

Die Enzyklopädie will zudem einen Beitrag dazu leisten, das deutsche Kulturerbe zu bewahren und zugleich die deutsche Sprache zu schützen. Metapedia stellt auch Sachverhalte und Positionen dar, die anderweitig bewußt tabuisiert werden. Nicht zuletzt klärt Metapedia über antideutsche Vorurteile auf. [...]

<http://de.metapedia.org/wiki/Hauptseite> [zuletzt abgerufen am 1. Juni 2018].

M6

Am 12. März 1938 marschierten auf Weisung Adolf Hitlers deutsche Wehrmachtstruppen unter dem Jubel der Bevölkerung friedlich in Österreich ein. Über alle deutschen und österreichischen Rundfunksender verlas Joseph Goebbels eine Proklamation des Führers, in der die Rettung Österreichs aus „schwerster Not“ begründet wird.

Der österreichische Bundespräsident Wilhelm Miklas trat zurück und die Regierung Seyss-Inquart löste sich auf. Hitler versuchte am selben Tag in der Presse England zu beruhigen. Schuld an der Entwicklung trage allein Schuschnigg, der sich über die Mehrheit der Menschen in Österreich hinwegsetzte. Die Welt solle den Anschluß als Friedenswerk würdigen.

Vor dem Reichstag begründete Hitler am 18. März die Heimholung Österreichs, das als Rumpfstaat vollkommen lebensunfähig gewesen sei.

Über alle Parteigrenzen hinweg gab es Einigkeit über die Richtigkeit der Vereinigung. Weder im Volk noch innerhalb der Eliten gab es spürbare Opposition gegen die völkerrechtlich legitimierte Vereinigung der deutschen Stämme.

gebnisse von Aufgabe 4 bestätigt werden. Die angeführte Literatur stammt größtenteils aus den Jahren 1938–42, für zahlreiche fragwürdige Aussagen im Text finden sich keine Belege. Der mit dem Anschluss einsetzende Terror wird überhaupt nicht erwähnt. Es wird so der Eindruck erweckt, als wäre es ein friedlicher und von allen Seiten erwünschter Beitritt gewesen, der für niemanden einen Nachteil bedeutet hätte.

Baustein 4: Lern- und Erklärvideos auf Youtube

Im Zentrum dieses Unterrichtsbeispiels stehen Lern- und Erklärvideos auf Youtube. Neben dieser spezifischen Gattung findet man auf Youtube bzw. auf anderen Video-Portalen noch viele andere Formen des Geschichtsvideos (Filmdokumente, historische Spielfilme, geschichtliche Spielfilme etc.), die im Folgenden aber nicht thematisiert werden (vgl. dazu Wehen 2017:214). Die zunehmende Popularität von Lern- und Erklärvideos im Speziellen und Youtube im Allgemeinen rechtfertigt im Sinne des Lebensweltbezugs und der Subjektorientierung eine Auseinandersetzung damit im Unterricht.

Für den Baustein wurden die zwei bekanntesten Anbieter von Lern- und Erklärvideos zum Thema Geschichte auf Youtube ausgewählt („musstewissen Geschichte“ und „TheSimpleHistory“). Grundsätzlich sind die Aufgaben aber so gestaltet, dass sie auch auf andere Videos dieser Gattung anwendbar sind. Das Thema „Absolutismus“ ist ebenfalls relativ einfach – im Sinne der Individualisierung und Differenzierung – durch ein anderes ersetzbar.

Für die Bearbeitung der Aufgaben bietet sich eine Partner- oder Gruppenarbeit an, wenngleich auch einzeln daran gearbeitet werden kann. Nachdem sich die SchülerInnen die beiden Videos auf ihren Smartphones/Laptops oder gemeinsam in der Klasse angesehen haben, konfron-

tiert sie Aufgabe 2 mit den typischen Merkmalen von Lern- und Erklärvideos (M7), die sie nachweisen und belegen sollen (Teilkompetenz „Gattungsspezifisch von Darstellungen der Vergangenheit erkennen“). Beide Videos weisen im Wesentlichen alle Merkmale auf, unterscheiden sich aber naturgemäß auch in gewissen Bereichen (etwa in Bezug auf die verwendete Sprache). In Aufgabe 3 sollen die SchülerInnen Aufbau und Inhalt der beiden Videos anhand von Leitfragen analysieren und vergleichen (Teilkompetenz „Aufbau von Darstellungen der Vergangenheit analysieren“) und so den Bauplan von Geschichtsdarstellungen erkennen (Basiskonzept „Konstruktivität“). Aufgabe 4 konzentriert sich auf die hinter Geschichtsdarstellungen stehende Intention (Teilkompetenz „Perspektivität, Intention und Bewertungen in Darstellungen der Vergangenheit feststellen“), wobei es im Fall von „TheSimpleHistory“ relativ eindeutig monetäre Interessen sind (Abschluss eines Lern-Abos). Hinter „musstewissen“ stehen wohl der Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Fernsehsenders ZDF und die persönlichen Interessen von Moderator Mirko Drotschmann („MrWissen2go“). Mithilfe der beiden letzten Aufgaben sollen die Ergebnisse der vorangegangenen Aufgaben abschließend noch einmal kritisch reflektiert und bewertet werden.

Daran anknüpfend könnten auch noch weitere Teilkompetenzen vertieft werden, etwa indem man die in Darstellungen der Vergangenheit verwendeten Quellaussagen mit historischen Originalquellen vergleicht. Im vorliegenden Fall wäre das zum Beispiel mit einem Auszug aus Ludwigs Memoiren möglich, in dem er sich über das Symbol der Sonne äußert, das ja in beiden Videos angesprochen wird. Weiters würde sich auch ein Vergleich mit den Erkenntnissen der Geschichtswissenschaft (Fachtexte) anbieten.

Aufgaben

1. Seht euch zunächst die beiden Videos auf Youtube an.
 - <https://www.youtube.com/watch?v=jlr-oxi1Bw8> (musstewissen Geschichte: Absolutismus unter dem Sonnenkönig [zuletzt abgerufen am 1. Juni 2018])
 - <https://www.youtube.com/watch?v=objvWMJtdW4> (TheSimpleHistory: Absolutismus und der Sonnenkönig Ludwig XIV – Französische Revolution [zuletzt abgerufen am 1. Juni 2018])
2. Bei den beiden Geschichtsdarstellungen handelt es sich um Lern- bzw. Erklärvideos. Lest euch nun die Info-Box (M7) durch und untersucht die Videos hinsichtlich der genannten Gestaltungselemente. Begründet mithilfe konkreter Beispiele, ob die genannten Merkmale in den beiden Videos zur Gänze/größtenteils/teilweise/gar nicht nachweisbar sind.
3. Vergleicht Inhalt und Aufbau der beiden Videos mithilfe folgender Leitfragen und belegt eure Antworten mit konkreten Beispielen.
 - Aufbau: Wie sind Anfang und Ende gestaltet? Sind verschiedene Abschnitte/Unterkapitel zu erkennen? Wie werden Überleitungen gestaltet? Gibt es Zusammenfassungen?
 - Inhalt: Welche Themen werden angesprochen? Wie ausführlich werden sie (im Vergleich zu anderen) dargestellt? Gibt es eine (offensichtliche) inhaltliche Schwerpunktsetzung? Welche Themen werden (fast) nicht behandelt?
4. Hinter jeder Geschichtsdarstellung steckt eine Intention. Formuliert eine begründete Vermutung, welche Absicht(en) die beiden Videos verfolgen (könnten). Nutzt dafür auch folgende Links (alle zuletzt abgerufen am 1. Juni 2018):

- https://de.wikipedia.org/wiki/The_Simple_Club
 - <https://thesimpleclub.com>
 - <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/beruf/youtube-stars-bieten-erfolgreiche-nachhilfevideos-14569699.html>
 - https://de.wikipedia.org/wiki/Mirko_Drotschmann
 - <http://presse.funk.net/format/musstewissen/>
 - <http://www.spiegel.de/leben-undlernen/schule/youtube-star-mirko-drotschmann-ist-mrwissen2go-a-1105631.html>
 - <https://kurier.at/wissen/youtube-star-mirko-drotschmann-wo-soll-man-umgang-mit-medien-lernen-wenn-nicht-in-der-schule/228.915.337>
5. Bewertet auf Grundlage eurer Analyseergebnisse die beiden Videos. Welches der beiden Videos würdet ihr aus welchen Gründen bevorzugen?
 6. Erörtert nun Vor- und Nachteile solcher Lern- bzw. Erklärvideos und diskutiert abschließend die Frage, warum solche Lernvideos aktuell (bei SchülerInnen) nicht nur in „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ sehr beliebt sind. Formuliert eine Empfehlung, ob bzw. wie Lernvideos aus den Bereichen Geschichte und Politik von den LehrerInnen/SchülerInnen eingesetzt werden sollten/könnten.

M7

Info-Box: Lern- bzw. Erklärvideos

Gestaltungselemente

In Erklärvideos kommen Text, Bilder, Musik und Sprecher zum Einsatz. Neben diesen expliziten Gestaltungsmitteln bedienen sich Erklärvideos häufig weiterer, konzeptioneller Gestaltungselemente wie zum Beispiel live im Video gezeichnete Inhalte, Real-Bilder bzw. Videosequenzen oder 3D-Elemente.

Kontext

Der Kontext ist meist so gewählt, dass er dem Zuschauer hilft, das Thema in seine Lebenswirklichkeit einzuordnen und so greifbarer zu machen. Die Erklärung steht also in der Regel nicht für sich allein und das Thema wird aus der Perspektive der Zielgruppe analysiert.

Sprache

Erklärvideos arbeiten meist mit einer relativ klaren, einfachen Sprache. Es wird konkret formuliert, Fremdwörter werden vermieden oder ebenfalls erklärt, auch die Syntax ist einfach (z. B. durch Vermeidung von Schachtelsätzen). Neurowissenschaftlich ist nachweisbar, dass konkrete Begriffe und einfach strukturierte Sätze vom Gehirn deutlich schneller verarbeitet werden können als abstrakte Begriffe oder komplexe Sätze. Deshalb verwenden Erklärvideos meist Formulierungen der gesprochenen Sprache.

Storytelling

Mit Hilfe von Storytelling wird die Botschaft emotional verankert. Durch eine Geschichte wird die Zielgruppe kognitiv und affektiv angesprochen. Außerdem hilft eine konkrete Geschichte dabei, das Thema in die eigene Lebenswirklichkeit einzuordnen. Aus wissenschaftlicher Sicht ist nachweisbar, dass Geschichten dazu in der Lage sind, bestehendes Wissen zu sichern, zu vernetzen und für künftige Situationen abrufbereit zu halten. [...]

Einfache Symbolik

Viele Erklärvideo-Formate bedienen sich einer einfachen Symbolik. Schlüsselbegriffe oder wichtige Zusammenhänge werden durch plakative Illustrationen visualisiert. Der Detailgrad der Visualisierungen unterscheidet sich dabei je nach Format. So liegt beim Legetrick-Format der Fokus der Visualisierung auf einigen Schlüsselbegriffen oder Zusammenhängen pro Szene, bei animierten Erklärvideos hingegen werden ganze Szenerien visualisiert.

Reduziertheit

Erklärvideos beschränken sich auf das Wesentliche eines Themas. Meistens haben sie eine Länge von drei bis fünf Minuten. Eher selten überschreiten sie die Zehn-Minuten-Grenze.

vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Erkl%C3%A4rvideo#Gestaltungselemente> [zuletzt abgerufen am 1. Juni 2018].

LITERATUR

- M. ALTENKIRCH, Online-Lexika und ihr Potential am Beispiel der Wikipedia, in: D. BERNSEN/U. KERBER/A. KÖNIG (Hg.), Praxishandbuch: Historisches Lernen und historische Medienbildung im digitalen Zeitalter. Opladen 2017, 411-416.
- A. BECKER/C. HEUER, Erkenntnistheoretische Grundlagen historischen Lehrens und Lernens, in: M. BARRICELLI/M. LÜCKE (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/Ts. 2012, 77-88.
- W. BUCHBERGER, Der Einsatz schriftlicher Quellen in Schulbüchern für den Geschichts- und Sachunterricht, in: C. BRAMANN/C. KÜHBERGER/R. BERNHARD(Hg.), Historisch Denken lernen mit Schulbüchern. Frankfurt am Main 2018, 136-160.
- J. HODEL, Wikipedia und Geschichtslernen – Ein Problem?, in: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.), Dossier Wikipedia, 10.10.2012. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/digitales/wikipedia/145824/wikipedia-und-geschichtslernen?> [zuletzt abgerufen am 01. Juni 2018].
- C. KÜHBERGER, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung. Innsbruck-Wien-Bozen ³2015.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), JIM-Studie 2017. Jugend, Information, Multit (-Media). Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart 2017.
- H.-J. PANDEL, Quelleninterpretation, in: U. MAYER u.a. (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, ⁵2016, 152-172.
- W. SCHREIBER, Historische Narrationen de-konstruieren – den Umgang mit Geschichte sichtbar machen: ein neues Aufgabenfeld für forschend-entdeckendes Lernen, in: W. HASBERG/W. WEBER (Hg.), Geschichte entdecken: Karl Filser zum 70. Geburtstag. Berlin 2007, 285-311. [=Schreiber 2007a]
- W. SCHREIBER, Kompetenzbereich Historische Methodenkompetenz, in: A. KÖRBER/W. SCHREIBER/A. SCHÖNER, Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, 194-235. [=Schreiber 2007b]
- B. WEHEN, Geschichtsvideos im Netz, in: D. BERNSEN/U. KERBER/A. KÖNIG (Hg.), Praxishandbuch: Historisches Lernen und historische Medienbildung im digitalen Zeitalter. Opladen 2017, 237-248.

Internetquellen

- Der Standard, 4. Februar 2016.
<https://derstandard.at/2000030230332/Wer-Republik-Oesterreich-googelt-landet-auf-Nazi-Seite> [zuletzt abgerufen am 01. Juni 2018].
- Profil, 10. November 2017.
<https://www.profil.at/oesterreich/metapedia-wiki-nazi-gedankengut-8405297> [zuletzt abgerufen am 01. Juni 2018].

Orientierungsangebote in Geschichtsdarstellungen – Unterrichtsbausteine für die Oberstufe

Dem neuen Lehrplan der AHS-Oberstufe im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, der mit dem Schuljahr 2017/18 in Kraft getreten ist, liegt das Modell FÜER Geschichtsbewusstsein (vgl. Körber/Schreiber/Schöner 2007 oder in der Kurzversion: Schreiber u.a. 2006:24-27, www.ku.de) zugrunde. Für den Unterricht in den einzelnen Schulstufen ist jeweils klar ausformuliert, welche (Teil-)Kompetenzen im jeweiligen Schuljahr bzw. Semester anzubahnen und weiterzuentwickeln sind. Neben der historischen Sachkompetenz, der historischen Methodenkompetenz (Re- und De-Konstruktionskompetenz) sowie der historischen Fragekompetenz ist die historische Orientierungskompetenz zentraler Bestandteil des FÜER-Modells. Diese soll SchülerInnen ermöglichen, „historisches Wissen und die durch historisches Lernen erworbenen Kompetenzen zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und aktuellen bzw. zukünftigen Problemen zu nutzen“ (hier nach Krammer 2005:50).

Zur historischen Orientierungskompetenz

Diese Definition legt somit erstens nahe, dass die historische Orientierungskompetenz in enger Verbindung mit anderen historischen Kompetenzen steht. So müssen die SchülerInnen beispielsweise entlang der historischen Methodenkompetenzen Narrationen mithilfe von Quellen erstellen (Re-Kon-

struktion) sowie fertige Narrationen in geschichtlichen Darstellungen hinterfragen (De-Konstruktion), um sie mit der Gegenwart oder/und der Zukunft in Verbindung bringen zu können.

Das bedeutet zweitens auch, dass die historische Orientierungskompetenz als eine Basis für Teilbereiche der politischen Bildung genutzt werden kann, indem beispielsweise politische Urteile in der Gegenwart unter Berücksichtigung und Reflexion historischer Erkenntnisse (positiver wie negativer Natur) getroffen werden können, was somit dem Bereich der politischen Urteilskompetenz zuzuordnen wäre (vgl. u.a. Krammer 2010:30f).

Drittens spielt die historische Orientierungskompetenz eine zentrale Rolle, wenn man den Blick darauf richtet, worin die grundlegenden Bereiche historischen Denkens bestehen, nämlich in „Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft“ [hier zitiert nach Kühberger 2009:22 – „Geschichte“ sind hier zwangsläufig subjektive Narrationen und Darstellungen der nicht gänzlich und objektiv rekonstruierbaren vergangenen „Realität“ (Vergangenheit)]. Auch Klaus Bergmann bezeichnet die „Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit“ als „eine grundlegende, nicht hintergehbare Voraussetzung allen historischen Denkens“ (Bergmann 2012:17). Somit könnte man also sagen, dass die historische Orientierungskompetenz aus keinem historischen Denkprozess ausschließbar ist.

Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins und reflexiver Umgang mit Alterität

Die mentale Fähigkeit, neue Verfahrensweisen, Erkenntnisse, Konzepte etc. in das eigene (historische) Denken zu integrieren und somit das Geschichtsbewusstsein zu re-organisieren, ist Teil der historischen Orientierungskompetenz. Diese Fähigkeit ermöglicht auch erst die oben angesprochene Verbindung von Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft, durch die sich wiederum neue Erfahrungshorizonte ergeben. So führt die Beschäftigung mit der Vergangenheit aus der Perspektive der Gegenwart zu einer „Alteritätserfahrung“, also zum Wahrnehmen von Unterschieden, was somit unter anderem das eigene Weltverstehen differenzieren und erweitern kann (vgl. Schreiber/Körber/Borries 2006:25).

Reflexiver Umgang mit Identität und Handlungsdispositionen in der Gegenwart

Außerdem muss man die Vergangenheit lesen und interpretieren und sich selbst in Bezug zu den drei Zeitebenen setzen, um eine Grundlage für eine historische „Sinnbildung über Zeit“ zu schaffen (Rüsen 1994:112). Dies kann auf unterschiedlichen Wegen passieren, das heißt, die Vergangenheit hält unterschiedliche „Botschaften“ bzw. „Angebote“ für uns bereit: Wir fügen uns in historische Narrationen ein, identifizieren uns mit historischen Vorbildern, verankern uns in Traditionen oder überwinden bewusst eine als negativ wahrgenommene Vergangenheit (Rüsen 1994; hier nach Ammerer 2015:6).

Diese Sinnbildungsmuster müssen weiters auch reflektiert werden, um neue Lösungswege zu finden und nicht „in Regelhörigkeit und unkritischer Traditionsbindung zu erstarren.“ (Ammerer 2015:5) Nicht zuletzt soll über all diese Bestandteile der historischen Orientierungs-

kompetenz ermöglicht werden, die eigene Identität und deren Bestandteile zu erkennen und zu reflektieren sowie zu verstehen, dass die (von der persönlichen bis zur Global-) Geschichte zwangsläufig enormen Einfluss auf dieses Selbstverständnis hat (Ammerer 2015:5f).

Zusammengefasst zielt also die historische Orientierungskompetenz darauf ab, sich selbst in Bezug zur Vergangenheit, zur Geschichte und zur Gegenwart zu setzen (also sich zu orientieren) und darauf aufbauend Unterschiede zwischen Vergangenem und Gegenwärtigem zu erkennen und zu verstehen, das historische Bewusstsein zu re-organisieren, die eigene Identität weiterzuentwickeln und Handlungsalternativen (für die Zukunft) zu erkennen und zu reflektieren.

Im Unterricht soll SchülerInnen auf Basis der bisher angesprochenen Aspekte auch ermöglicht werden, „offene und pluralistische Diskussionen zur Nutzung der historischen Erkenntnisse für die Gegenwart und Zukunft zu führen“ (vgl. hierzu das Kompetenzraster von Kühberger/Mittnik/Plattner/Weninger 2013). Zudem kommt aber einem weiteren Begriff eine zentrale Bedeutung zu, nämlich den Orientierungsangeboten.

Orientierungsangebote als wichtige Bestandteile des Geschichtsunterrichts

Orientierungsangebote betreffen historische Darstellungen. In diesen Erzählungen über die Vergangenheit lassen sich explizit oder (meist) implizit Angebote der VerfasserInnen erkennen, wie die dargestellte Vergangenheit mit Gegenwart und Zukunft in Verbindung zu bringen sei. Dies betrifft sowohl Angebote für gegenwärtiges und zukünftiges Handeln über die Deutung der Vergangenheit als auch Angebote zur „Orientierung in der Vergangenheit“ (Schreiber 2006:243). So kann ein Text über Piraten in der Vergangenheit in einem Kindersachbuch so

formuliert sein, dass er implizit das Verhalten der Piraten als kriminell und verwerflich darstellt („Orientierung in der Vergangenheit“) und somit Piraterie als Phänomen in der Gegenwart entzaubert („Orientierung für die Gegenwart/Zukunft“). Es kann Piraterie in der Vergangenheit aber auch als spannend und lustig dargestellt werden, jedoch das explizite Orientierungsangebot beigefügt werden, dass Piraterie in der Gegenwart als Schwerkriminalität zu verurteilen sei usw.

Um ein weiteres Beispiel zu nennen: Es ist (glücklicherweise) davon auszugehen, dass in aktuellen Schulbuchtexten Kapitel über Genozide in der Vergangenheit so gestaltet sind, dass sie von den Lernenden in der Gegenwart als schlecht und verwerflich aufgefasst werden und die Handlungsdiskussion entsteht, Verbrechen an der Menschheit in Zukunft zu vermeiden und zu bekämpfen („Nie mehr wieder!“). Dazu ist es nicht immer notwendig, dies auch explizit auszuformulieren.

Dem Kompetenzraster von Kühberger/Mittnik/Plattner/Weninger (2013) entsprechend, sollen SchülerInnen im Unterricht a) Darstellungen der Vergangenheit hinsichtlich angebotener Orientierungsmuster befragen, b) diese hinterfragen, mit alternativen Angeboten konfrontieren und c) Gründe für vorgeschlagene Orientierungsangebote in Darstellungen herausarbeiten. Diese Aufzählung folgt der Logik, immer höhere Anforderungsstufen – von der Beschreibung über den Transfer hin zur Reflexion – zu beschreiten. Dies bildet auch der Lehrplan für die AHS-Oberstufe chronologisch von der 5. bis zur 8. Klasse deutlich ab, indem die anzubahnenden Teilkompetenzen jeweils klar ausformuliert sind (vgl. Tabelle 1). Zum besseren Verständnis soll unten exemplarisch skizziert werden, zu welchen Themenbereichen sich die Arbeit mit Orientierungsangeboten eignet. Am Ende entscheidet die Lehrkraft selbst, zu welchen Themen innerhalb der Schulstufe bzw.

des Semesters Orientierungsangebote behandelt werden. In den unten formulierten Bausteinen (Folgekapi-tel) werden weitere Unterrichtsbeispiele vorgestellt, in denen zu jeweils einem Thema verschiedene Arbeitsaufträge zur Anbahnung und Entwicklung diverser im Lehrplan vorgesehener historischer Kompetenzen vorgeschlagen werden.

Zur Veranschaulichung, in welcher Form die Orientierungskompetenz bei den Kompetenzkonkretisierungen vorkommt, finden sich in Tabelle 1 Auszüge aus dem Lehrplan. Daneben werden in diesem Beitrag Möglichkeiten vorgeschlagen, diese mit den jeweiligen Themenbereichen zu kombinieren. Selbstverständlich liegt es in der Verantwortung (und Freiheit) der Lehrenden, die Teilkompetenzen und Themenbereiche zu kombinieren.

Die historische Orientierungskompetenz lässt sich nur sehr schwer sichtbar machen. Da sie auch nur mit Mühen überprüft werden kann, kommt es bei der Leistungsdiagnose und -beurteilung der Orientierungskompetenz im Geschichtsunterricht mitunter zu Schwierigkeiten. Hier liegt ein weiterer Vorteil der Arbeit mit Orientierungsangeboten. Christoph Kühberger deutet an, dass SchülerInnen „idealtypischerweise Orientierungsbedürfnisse in ‚fertiger Geschichte‘ [also Orientierungsangebote] erkennen können“, und dass dies am ehesten in Testformaten überprüfbar ist (Kühberger 2015:121). Hier ließen sich (wie unten demonstriert) geschlossene oder teilgeschlossene Frageitems problemlos anwenden.

Ein Argument für die Arbeit mit und an der historischen Orientierungskompetenz ist, dass man damit automatisch den didaktischen Prinzipien des „Gegenwarts- und Zukunftsbezugs“ und des „Lebensweltbezugs“ gerecht wird, die in den Lehrplänen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II explizit ausgewiesen sind (vgl. Lehrplan GSPB Unterstufe/Lehrplan GSPB AHS-Oberstufe).

Tabelle 1: Orientierungsangebote im neuen Lehrplan der AHS-Oberstufe (Sekundarstufe II)

Klasse / Semester	Orientierungskompetenz Lehrplantext – Auszüge	Themenbereiche (Auszüge)	Beispiele zur Arbeit mit Orientierungsangeboten
5. Klasse	Orientierungsangebote in Darstellungen der Vergangenheit erkennen	Von der griechisch-römischen Antike bis zum Ende des Mittelalters unter Berücksichtigung von Gegenwartsphänomenen - politische Organisation, gesellschaftliche Entwicklung, Wirtschaft und Kultur des mediterranen Raumes Vom Beginn der Neuzeit bis zum ersten Weltkrieg unter Berücksichtigung von Gegenwartsphänomenen - kolonialistische und imperialistische Expansionen mit ihren Auswirkungen auf Herrschende und Beherrschte; Darstellung von Kolonialismus in geschichtskulturellen Produkten	Arbeit mit Darstellungen zur Demokratie im alten Griechenland, z.B. mit einer Karikatur. Orientierungsangebote erkennen, die nahelegen, dass die griechische Demokratie nicht mit der heutigen in Österreich vergleichbar ist, da viele Menschenrechte (Gleichheit etc.) nicht gewürdigt wurden.
6. Klasse/ 3. Semester	Offene und pluralistische Diskussionen zur Nutzung der historischen Erkenntnisse für die Gegenwart und Zukunft führen	Erkenntnisse von eigenen Darstellungen der Vergangenheit sowie von Darstellungen der Vergangenheit, die andere angefertigt haben, zur individuellen Orientierung (hinsichtlich der Bewertung der Vergangenheit und möglicher Handlungsoptionen) in der Gegenwart und Zukunft nutzen	Orientierungsangebote in Darstellungen zu Kolonialismus erkennen und Diskussion über Imperialismus im Spiegel gegenwärtiger Formen von globaler Ausbeutung und der Bedeutung der Menschenrechte führen.
6. Klasse/ 4. Semester	Erkenntnisse von eigenen Darstellungen der Vergangenheit sowie von Darstellungen der Vergangenheit, die andere angefertigt haben, zur individuellen Orientierung (hinsichtlich der Bewertung der Vergangenheit und möglicher Handlungsoptionen) in der Gegenwart und Zukunft nutzen	Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg unter Berücksichtigung von Gegenwartsphänomenen die Ideen der Aufklärung, Menschenrechte und Revolutionen sowie deren Beitrag für die Entwicklung des modernen Verfassungsstaates mit seinen Partizipationsformen; Entwicklung der Frauenrechte	SchülerInnen Darstellungen anfertigen lassen, was wir aus der Aufklärung für heute lernen können und wo die Ideale der Aufklärung in Zukunft noch stärker umgesetzt werden müssten. Texte sammeln und die darin vorkommenden Orientierungsangebote diskutieren.
7. Klasse/ 6. Semester	- Darstellungen der Vergangenheit hinsichtlich angebotener Orientierungsmuster für die Gegenwart und Zukunft befragen - Orientierungsangebote aus Darstellungen der Vergangenheit hinterfragen und mit alternativen Angeboten konfrontieren	Politische, wirtschaftliche, kulturelle und soziale Entwicklungen vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart das österreichische Sozial- und Wirtschaftssystem im internationalen Vergleich; kritischer Vergleich von Geschichtsschulbuchdarstellungen zum gleichen Thema	Schulbuchvergleich zur Darstellung der Entstehung des österreichischen Sozialstaates anstellen. Fokus auf Orientierungsangebote, wie z.B. die Sozialpartnerschaft in der Gegenwart bewertet wird/werden sollte und wie man in Zukunft damit umgehen müsste. Diese Orientierungsangebote hinterfragen und mit (eigenen oder fremden) alternativen Angeboten konfrontieren.
8. Klasse/ 8. Semester	Mögliche Gründe für vorgeschlagene Orientierungsangebote in Darstellungen der Vergangenheit herausarbeiten	Wesentliche Transformationsprozesse im 20. und 21. Jahrhundert und grundlegende Einsichten in das Politische emanzipatorische, soziale Bewegungen und Gegenströmungen nach 1945 in Österreich, Europa und der Welt, z.B. Frauen-, Jugend- und Studentenbewegungen	Darstellungen zur 68er-Bewegung mit unterschiedlichen Perspektiven in Hinblick auf die Ursachen für die Orientierungsangebote untersuchen. Vergleich verschiedener Kurzdokumentarfilme (YouTube) zum Nahostkonflikt anstellen – Orientierungsangebote identifizieren und nach Ursachen (Perspektive) suchen und reflektieren

Überlappungen zwischen historischer Orientierungskompetenz und historischer De-Konstruktionskompetenz

Schwierig mag sich die Abgrenzung zwischen De-Konstruktionskompetenz und historischer Orientierungskompetenz gestalten, wenn es bei letzterer um jene Teilkompetenzen geht, die mit Orientierungsangeboten in Zusammenhang stehen. Beide sind eng miteinander verbunden, da sich beide in der kritischen Arbeit mit historischen Darstellungen manifestieren. Um Orientierungsangebote in Darstellungen zu erkennen, müssen SchülerInnen Methoden anwenden, die der historischen De-Konstruktionskompetenz zuzurechnen sind. Beispielsweise sind dies die Teilkompetenzen „Darstellungen der Vergangenheit kritisch und systematisch hinterfragen (de-konstruieren)“, „Aufbau der Darstellung ([...] Erzähllogik) analysieren“ oder vertiefend „Bewertungen in Darstellungen der Vergangenheit erkennen“ (Kühberger/Mittnik/Plattner/Weninger 2013).

Umgekehrt ist man bei Aufgaben zur De-Konstruktionskompetenz schnell im Bereich der Orientierungskompetenz, wenn man bei der Begründung von Aussagen in Darstellungen auf die Gegenwart/Zukunft abzielt (Schreiber 2000:25f). Ebenso gehört die kritische Untersuchung von Darstellungen in Hinblick auf Triftigkeiten (zu den Triftigkeiten vgl. Rüsen 1997:161f) zu den wichtigsten Operationen der De-Konstruktionskompetenz. Auf der Ebene der normativen Triftigkeit, auf der es u.a. um das Erkennen von Perspektiven, Werturteilen etc. geht, macht Christoph Kühberger die „Notwendigkeit“ aus, „darauf zu achten, ob explizite oder implizite Orientierungsangebote gemacht werden und für wen diese bestimmt sind“ (Kühberger 2015:74). Hier wird also eine weitere Überschneidung sichtbar. Waltraud Schreiber verwendet hier den Begriff „Überlappungen“ (Schreiber 2006:249ff).

Am folgenden Beispiel soll anhand einfacher Arbeitsaufträge gezeigt werden, wo eine Trennlinie zwischen historischer De-Konstruktionskompetenz und historischer Orientierungskompetenz in Hinblick auf Orientierungsangebote gezogen werden kann.

Kauzig, mutig, genial – Albert Einstein

Den kleinen sympathischen Professor mit dem Strubbelkopf kennt heute beinahe jeder; weltberühmt ist er vor allem durch das Bild mit der herausgestreckten Zunge und die Formel $E = mc^2$. Was der Mann, der das wissenschaftliche Weltbild vor hundert Jahren revolutionierte, wirklich geleistet hat, bleibt den meisten unverständlich. [...] Obwohl sein Leben von einem naturwissenschaftlichen Weltbild bestimmt wurde, leugnete er nie die Existenz eines Gottes, der sich in der Harmonie der Dinge für ihn offenbarte. [...] Der Eigenbrötler und Star der Gesellschaft trug niemals Socken, achtete wenig auf sein Äußeres und galt doch als Star. [...] Nach dem Krieg wurde er zum leidenschaftlichen Verfechter der nuklearen Abrüstung und trat für die friedliche Nutzung der Atomkraft ein.

Quelle: Fundgrube Geschichte 2006, 217-218.

Arbeitsaufträge

1. Arbeite heraus, wo sich im Text Bewertungen zum Charakter Albert Einsteins finden und welches Bild des Wissenschaftlers damit erzeugt werden soll.
2. Begründe, ob diese Erzählung über Albert Einstein eine Erfolgsgeschichte, eine Geschichte mit immer wiederkehrenden Elementen, die Geschichte eines Abstiegs oder eine Karriere mit vielen Auf und Ab ist.
3. Nenne geeignete Quellenarten, die der Verfasser dieses Textes für seine Darstellung genutzt haben könnte.
4. Arbeite heraus, wo der Autor des Textes aufzeigt, inwiefern Albert

Einstein in unserer Gegenwart präsent ist und wie er in der Gegenwart wahrgenommen wird (werden sollte).

5. Erschließe, ob laut dem Text Naturwissenschaftler auch religiös sein können und ob sich Einstein in Bezug auf die Atombombe „richtig“ oder „angemessen“ verhalten hat.
6. Nimm dazu Stellung, ob es auch in der Gegenwart Stars aus dem Bereich der Wissenschaft gibt.

Aufgabe 1 ist klar der De-Konstruktionskompetenz zuzuordnen (Bewertungen in Darstellungen erkennen), Aufgabe 2 und 3 ebenfalls (Sinnbildung/narratives Muster bzw. Quellenbezug). Aufgabe 4 zielt auf die angebotenen Orientierungsangebote ab („Wie sollen wir Einstein wahrnehmen?“), genauso wie Aufgabe 5 („Was müssen wir aus dem Leben Einsteins lernen?“). Aufgabe 6 ist dem Bereich der historischen Orientierungskompetenz zuzuordnen, indem ein Längsschnitt zum Zusammenhang von Wissenschaft und Pop angestellt wird.

In der Unterrichtspraxis ist es für LehrerInnen nicht entscheidend, die Unterschiede genau festzumachen. Es ist aber von Vorteil zu erkennen, dass sich durch die Arbeit mit Orientierungsangeboten wertvolle Kombinationen mit anderen Kompetenzen herstellen lassen. Dafür lohnt es sich, den Lehrplan genau auf solche Möglichkeiten hin zu untersuchen.

Unterrichtsbausteine zur Kombination von Orientierungsangeboten und Kompetenzen

Die folgenden Bausteine sollen Sequenzen zeigen, in denen die Arbeit mit Orientierungsangeboten dem Lehrplan der AHS-Oberstufe entsprechend mit Arbeitsaufträgen zu anderen Kompetenzen, nämlich der historischen Fragekompetenz und der historischen De-Konstruktionskompetenz kombiniert werden.

Baustein 1: Wie verhielt sich ein „guter“ König?

Didaktische Überlegungen/Ablauf der Unterrichtssequenz

Dieser Unterrichtsbaustein bezieht sich auf die 5. Klasse AHS-Oberstufe. Im Zentrum steht die im Lehrplan ausgewiesene Kompetenz „Orientierungsangebote in Darstellungen der Vergangenheit erkennen“. Daneben wird noch die Kompetenz „Fragen, die in Darstellungen der Vergangenheit behandelt werden, herausarbeiten“, eine Teilkompetenz der historischen Fragekompetenz, behandelt. Als Themenbereich ist für die 5. Klasse „Von der griechisch-römischen Antike bis zum Ende des Mittelalters unter Berücksichtigung von Gegenwartsphänomenen“ (Lehrplan GSPB AHS-Oberstufe) vorgegeben.

Um dem gerecht zu werden, wird zu Beginn ein Textausschnitt zu Richard Löwenherz und seinem Bruder Johann Ohneland aus einer qualitativ hochwertigen Geschichtszeitschrift für Jugendliche – also eine historische Darstellung – präsentiert. Hierzu sollen zuerst die zugrundeliegenden Fragestellungen herausgearbeitet werden. Dazu wird ein geschlossenes Fragenformat verwendet, da sich dieses auch zur schnellen und zielgerichteten Leistungsdiagnose gut eignet (vgl. hierzu Kühberger 2014:33-36). Danach geht es um das Erkennen und Herausarbeiten von Orientierungsangeboten in diesem Text in einem halboffenen Fragenformat. Die Lernenden müssen vorformulierte Orientierungsangebote dem Text zuordnen und ihre Wahl begründen.

Anschließend werden die SchülerInnen mit einer weiteren Darstellung zu den Kreuzzügen konfrontiert. Hier müssen sie selbst erkennen, welche Orientierungsangebote enthalten sind und die Textstellen, anhand derer sie diese festmachen, angeben.

Textausschnitt 1

Guter König? Schlechter König? Richard Löwenherz und sein Bruder Johann Ohneland

[...] Die Legende liefert eine klare Aufgabenteilung zwischen den Brüdern aus dem Hause Plantagenet: Hier der tapfere, allseits beliebte, großzügige Richard, dort der finstere, verschlagene, grausame Johann Ohneland, der sich den Thron widerrechtlich aneignet, als sein Bruder nicht da ist. Die Sympathie der Nachwelt gehört eindeutig Richard, auch wenn dieses Schwarz-Weiß-Bild nicht unbedingt der historischen Realität entspricht. Doch wie so oft: Die Herzen fliegen dem vom Glück Begünstigten zu. Und das war in der dramatischen Familiengeschichte eindeutig der ältere Bruder, Richard Löwenherz. [...] Richards kühner, persönlicher Einsatz im Kampf auf dem Dritten Kreuzzug erregte große Bewunderung [...] und ließ seine beispiellose Grausamkeit, mit der er muslimische Geiseln und Kriegsgefangene behandelte, in den Hintergrund treten. Dass er sein Ziel, Jerusalem zurückzuerobern, verfehlte, schadete seinem Ruf ebenso wenig.

Sein Bruder Johann musste in England tatenlos zusehen, wie das Reich durch die Politik seines Bruders immer stärker ausblutete. Um den Kreuzzug zu finanzieren, erhob Richard neue Abgaben und versilberte so ziemlich alles, was ging: Wertgegenstände, Ämter, Titel, Privilegien. Selbst Sheriffposten verscherbte er meistbietend. [...] Steuereintreiber durchsuchten jeden Winkel des Königreichs, um auch noch den letzten Penny aus dem Volk zu quetschen. Wer kann es [in dieser Lage] Johann Ohneland verdenken, dass er sich angesichts der aufgeheizten Stimmung im Land an die Spitze der Opposition stellte und nach der Macht griff?

Nach seiner Gefangenschaft behauptete Richard Löwenherz aber seine Macht und er wurde durch geschickte Propaganda zum „guten“ und „gerechten“ König stilisiert. Dieses Bild des idealen Herrschers gewann nach Richards Tod durch einen feindlichen Armbrustschuss 1199 umso stärkere Bedeutung, als es seinem Nachfolger Johann Ohneland nicht gelang, beachtenswerte außen- oder innenpolitische Erfolge einzufahren. Im Gegenteil. [...]

Quelle: G/Geschichte 1/2017, 32-34. Gekürzt und leicht verändert

Arbeitsaufträge

1. Kreuze in der Tabelle an, ob diese Fragen in dem Text über die beiden Könige beantwortet werden oder nicht und markiere die Textstellen, in denen diese Fragen im Text beantwortet werden. Unterstreiche die Zeilen und schreibe den dazugehörigen Kleinbuchstaben (a-g) neben den Textkörper.
2. In der Tabelle auf S. 47 sind Aussagen darüber formuliert, welche Lehren über Könige und Herrscher uns der Text für die Gegenwart und für die Zukunft vermittelt, wie wir die beiden Herrscher aus der Gegenwart heraus bewerten sollen und wie wir uns in der Vergangenheit orientieren sollen. Solche Aussagen nennt man Orientierungsangebote. Kreuze jene an, die der Text anbietet und

begründe darunter jeweils kurz, inwiefern der Text das nahelegt.

3. Nimm dazu Stellung, inwiefern wir das Verhalten der beiden Personen auf die Gegenwart ummünzen können.

Es ist zu erwarten, dass die SchülerInnen bei Aufgabe 1 relativ leicht erkennen, dass b, c und f falsch sind und die entsprechenden Textstellen ausmachen können. Schwieriger ist Aufgabe 3, bei der die dritte und die achte Aussage falsch sind. Es ist nicht einfach, die jeweiligen Belegstellen auszumachen, zumal einiges davon nur implizit vorkommt. Das siebte Orientierungsangebot ergibt sich beispielsweise aus der Wortwahl im Text („ausquetschen“) und daraus, dass Verwunderung geäußert wird, dass Richard trotzdem beliebt war. Es ist wichtig, dass die

Frage	ja	nein
Warum war Richard Löwenherz der beliebtere König der beiden?		
Wieso beteiligten sich die Engländer am 3. Kreuzzug?		
Inwiefern war die Familiengeschichte der Plantagenets seit Generationen dramatisch?		
Welche Erwartungen wurden in Johann Ohneland nach Richards Tod gesetzt?		
Wie verlief die Legendenbildung Richards schon zu seinen Lebzeiten?		
Wie lange regierte Johann Ohneland?		
Warum werden die beiden Brüder so unterschiedlich bewertet?		

Orientierungsangebot	Bietet der Text an	Bietet der Text nicht an
„Johann Ohneland war eigentlich gar kein schlechter Herrscher. Er hatte nur die schlechtere Ausgangsposition und Pech.“		
„Herrscher können durch erwartetes Verhalten und Propaganda schon zu Lebzeiten zur eigenen Mythenbildung beitragen.“		
„Gute Herrscher führen Kriege – und das um jeden Preis.“		
„Es braucht innen- und außenpolitische Erfolge, um vom Volk als Herrscher anerkannt zu werden.“		
„Wenn ein Herrscher beliebt ist, wird ihm manche Grausamkeit verziehen.“		
„Historische Figuren muss man in ihrer Ganzheit und im Kontext ihrer Handlungsmöglichkeiten betrachten, wenn man sie fair bewerten will.“		
„Man muss es kritisch sehen, wenn alle Schätze und Geldreserven eines Landes in Kriege investiert werden.“		
„Kriege sind ein angemessenes Mittel, um die eigene Religion zu verbreiten.“		

Lehrperson bei der Besprechung der Arbeitsaufträge nochmals darauf hinweist, dass die Orientierungsangebote einen deutlichen Gegenwartsbezug haben. Es werden Vor-

stellungen aus der Gegenwart (z.B. Krieg = schlecht) auf die Vergangenheit projiziert und gleichzeitig Aspekte in der Vergangenheit erwähnt, die auch heute – zumindest in man-

chen Ländern – Gültigkeit besitzen. So ist es beispielsweise für die heutigen Regierungen wichtig, innen- und außenpolitische Erfolge zu feiern, nicht zuletzt, um in der Gunst

Textausschnitt 2

Blutbad in Jerusalem

Die erste Armee, die sich nach dem Konzil von Clermont auf den Weg nach Jerusalem macht, um gegen Muslime zu kämpfen, ist ein ungeordneter Haufen unter der Führung von populären Predigern wie Peter von Amiens. Plündernd zieht diese Volksarmee gen Osten und verwüstet dabei unter anderem die jüdischen Viertel von Trier, Köln und Worms. Die Reise findet ein jähes Ende, als die Kreuzfahrer 1096 in Kleinasien vernichtend von den Seldschuken besiegt werden.

Im selben Jahr bricht eine – weit besser organisierte – Armee aus französischen, lothringischen und normannischen Rittern zum eigentlichen ersten Kreuzzug auf.

Mit Zwischenhalt in Konstantinopel, der Hauptstadt des Byzantinischen Reichs, erreicht das Heer 1099 Jerusalem und nimmt die Stadt ein. Es folgt ein verheerendes Blutbad: Zahlreiche muslimische und jüdische Bewohner, darunter auch Kinder und Frauen, werden von den Kreuzrittern niedergemetzelt. Schon damals ist Jerusalem das Zentrum des Streits der monotheistischen Weltreligionen und deswegen müssen also Menschen auch unschuldig wegen eines Kampfes um die Vormachtstellung einer Religion sterben.

Nachdem die Heilige Stadt vorübergehend wieder in christlicher Hand ist, rufen die Kreuzfahrer im Jahr 1100 das Königreich Jerusalem aus. Weitere Kreuzzüge im Mittelalter folgen. Auch diese Religionskriege haben tausende Opfer zu verantworten, ohne dass jemals eine nachhaltige Friedenslösung für die Region im heutigen Israel gefunden werden konnte.

Quelle: Johannes Eberhorn. Planet Wissen. https://www.planet-wissen.de/geschichte/mittelalter/leben_im_mittelalter/pwiediekreuzzuegekriegumdieheiligestadt100.html [zuletzt abgerufen am 23. Mai 2018] – leicht verändert.

der WählerInnen zu bleiben. Johann Ohneland ist dies vor 800 Jahren zu seinem Pech nicht gelungen.

Anhand des folgenden kurzen Textausschnittes zu den Kreuzzügen müssen die SchülerInnen die Orientierungsangebote selbst erkennen. Dabei wird man SchülerInnen den Tipp geben könnte, besonders auf bewertende Formulierungen im Text zu achten, um so herauszufinden, welche Ereignisse oder Handlungen der Vergangenheit als gut oder schlecht bewertet werden.

Arbeitsaufträge

1. Formuliere mindestens einen Satz, welche Schlüsse der Text für die Gegenwart und die Zukunft zulässt (Orientierungsangebote).
2. Analysiere, aus welcher Perspektive (europäisch, arabisch; zustimmend, ablehnend ...) die Geschichte hier erzählt wird.

Hier könnte man als SchülerInnenantwort erwarten, dass es auch heute

Religionskonflikte beispielsweise im Nahen Osten gibt, die zu zahlreichen unschuldigen Opfer führen, dass dies als Missstand gesehen werden muss und dass es erstrebenswert ist, diese Konflikte zu lösen. Weiters ist es möglich, dass man sich auf die militärischen Aussagen bezieht – beispielsweise darauf, dass ein Heer organisiert sein müsse, um erfolgreich zu sein. Es ist auch empfehlenswert, die Orientierungsangebote, die die SchülerInnen erkennen, zu diskutieren, um allenfalls Fehleinschätzungen auszumachen und zu thematisieren. In der Diskussion kann der Fokus auch auf die Perspektive der Darstellung eingehen. Der Text von www.planet-wissen.de bewertet die Kreuzzüge klar aus der Gegenwart und ist aus einer klassischen „europäischen“ Perspektive erzählt.

Vertiefend könnte man auch auf Sinnbildungsmuster (Rüsen) oder Erzählmuster (Pandel) achten und analysieren, ob beispielsweise eine Aufstiegs- oder Abstiegsgeschichte erzählt wird. Weiters wäre inter-

essant, eine Diskussion der Werte und Überzeugungen des Autors anzustreben, die dem Text zugrundeliegen und im Zuge dessen alternative Orientierungsangebote formulieren und diskutieren.

Baustein 2: War Martin Luther ein Heilsbringer oder ein Schwerverbrecher? Und was sagt uns das für die Gegenwart?

Didaktische Überlegungen/ Ablauf der Unterrichtssequenz

Im Lehrplan der 6. Klasse geht es hinsichtlich der historischen Orientierungskompetenz darum, „offene und pluralistische Diskussionen zur Nutzung der historischen Erkenntnisse für die Gegenwart und Zukunft [zu] führen“ (3. Semester) bzw. „Erkenntnisse von eigenen Darstellungen der Vergangenheit sowie von Darstellungen der Vergangenheit, die andere angefertigt haben, zur individuellen Orientierung (hinsichtlich der Bewertung der Vergangenheit und möglicher Handlungsoptionen) in der Gegenwart und Zukunft [zu] nutzen“ (4. Semester). (Lehrplan GSPB AHS-Oberstufe)

Thematisch muss man sich in beiden Semestern dem Zeitraum zwischen dem Beginn der Neuzeit und dem Ersten Weltkrieg widmen. In diesem Unterrichtsbaustein wird die Figur Martin Luthers näher beleuchtet, da sein Schaffen zweifelsohne in die Gegenwart und Zukunft wirkt und zudem in der Gegenwart unterschiedlich bewertet wird – das heißt, dass die Beschäftigung mit Darstellungen über ihn unterschiedliche Orientierungsangebote erwarten lässt.

Der Baustein ist so konzipiert, dass er zum Lehrplan beider Semester der 6. Klasse passt. Zum einen wird eine Diskussion über die Nutzung historischer Erkenntnisse für die Gegenwart angestrebt, nämlich darüber, was Figuren wie Martin Luther für Gesellschaft, Religion, Sprache, Kultur etc. leisten und wie weit sie dafür gehen dürfen. Zum an-

deren werden verschiedene Darstellungen der Vergangenheit zur individuellen Orientierung hinsichtlich der Bewertung der Figur Martin Luthers in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft genutzt.

Im Vergleich zu Unterrichtsbaustein 1 wird hier ein höheres Anforderungsniveau beschritten, da es nicht nur um das Erkennen von Orientierungsangeboten geht, sondern auch schon um einen Transfer und eine Reflexion.

Als Einstieg in die Unterrichtssequenz werden die SchülerInnen mit Aussagen des Philosophen Richard David Precht konfrontiert, die er in zahlreichen Interviews anlässlich des Erscheinens seines neuen Buches („Erkenne dich selbst“,

Goldmann Verlag) im Jahr 2017 gegeben hat. Häufig wiederholte er in Medienauftritten seine Kritik an der Figur Martin Luthers (und seiner einseitigen Bewertung in der Gegenwart), die für viel Aufsehen und harsche Reaktionen von unterschiedlichen Seiten gesorgt hat.

Die SchülerInnen sollen in einem ersten Schritt erkennen, welche Bewertungen Precht vornimmt und auf welche Quellen er sich bezieht bzw. welche er selbst nutzt. Dies fällt in den Bereich der De-Konstruktionskompetenz, in dem für das 3. Semester in der AHS-Oberstufe gefordert wird, dass die Lernenden „Quellenbezüge in Darstellungen der Vergangenheit herausarbeiten“ (Lehrplan GSPB AHS-Oberstufe).

Arbeitsaufträge

1. Arbeite heraus, wie der Philosoph Richard David Precht die Handlungen und Aussagen Martin Luthers bewertet.
2. Erschließe, welche Quellen der Philosoph genutzt haben könnte, um die Aussagen zu recherchieren, und kreuze in der folgenden Tabelle entsprechend an, ob du diese für brauchbar hältst oder nicht.
3. Arbeite heraus, welchen Vergleich zur Gegenwart Precht zieht. Was will er damit unterstreichen?

Die SchülerInnen werden herausarbeiten, dass Luther extrem negativ

Textausschnitt 1

Aussagen des Philosophen Richard David Precht zur Rolle Martin Luthers

„Martin Luther wurde von der evangelischen Kirche seit Jahrhunderten verkitscht. Nach heutiger Vorstellung ist Luther eher ein Taliban gewesen – wer nicht mit ihm war, war gegen ihn.“

„Luther forderte: ‚Schlagt alle Juden tot, genauso wie die rebellischen Bauern.‘ Man muss sich das im 15. und 16. Jahrhundert vorstellen, da war einer, der sagte: ‚Nehmt die Bibel nicht ernst, sondern wörtlich.‘“

„Die meisten Philosophen zu Luthers Zeit haben gesagt, dass die Bibel ein Märchenbuch sei, wenn man sie wörtlich nimmt, stattdessen gehe es um humanistische Werte-Metaphorik. Und dann dreht Luther das Rad zurück, weil er will, dass die Menschen wieder an Adam und Eva glauben.“

„Dieser Rückschritt hat den 30-jährigen Krieg mitverschuldet. Ich sage Ihnen: Luther war einer der größten Verbrecher der deutschen Geschichte.“

Quelle: *Oberösterreichische Nachrichten*, 11. November 2017. www.nachrichten.at [zuletzt abgerufen am 11. Mai 2018].

Quelle	wahrscheinlich genutzt	wahrscheinlich nicht genutzt	sicher nicht genutzt	geeignet	nicht geeignet
Luthers Bibelübersetzung					
Eintragungen über Luther in der Chronik eines katholischen Klosters					
Luthers Grabstein					
Luthers „Sendbrief vom Dolmetschen“					
Philosophische Schriften aus Luthers Zeit					
Bibelübersetzung aus der Zeit vor Luther					
Luthers „95 Thesen“					
Zeitgenössisches Porträt Martin Luthers					

bewertet wird. Seine Handlungen und Aussagen werden als reaktionär, antisemitisch, in Bezug auf die Interpretation der Bibel fast idiotisch und direkt als Auslöser des 30-jährigen Krieges beschrieben und dies sehr einseitig und eindimensional. Als Quellen konnte Precht die Bibelübersetzung selbst nutzen, den „Sendbrief vom Dolmetschen“ oder andere Aufzeichnungen aus der Zeit. Mündliche Quellen, gegenständliche Quellen oder Bildquellen sind hier nicht vorhanden bzw. nicht geeignet, um die Aussagen Prechts zu stützen. Precht thematisiert auch die Darstellungen (also quasi das Master-Narrativ) der evangelischen Kirche. Auch der Taliban-Vergleich wird sich sehr wahrscheinlich den SchülerInnen erschließen. Precht vergleicht also Luther mit einer außerordentlich gewaltbereiten und religiös fanatischen Gruppe aus der Gegenwart, die bei vielen Menschen in erster Linie Assoziationen mit Terror und Krieg auslöst.

Nach der Besprechung dieser Ergebnisse sollen die SchülerInnen mit anderen Darstellungen bzw. mit Gegendarstellungen konfrontiert werden. Es würde sich hier bei-

spielsweise ein Schulbuchvergleich anbieten. Man könnte an der Schule vorhandene Religions-, Literatur- und Geschichtslehrwerke analysieren und vergleichen und anschließend die SchülerInnen eine Bewertung vornehmen lassen. Dabei käme man wohl zu der Erkenntnis, dass sich die Darstellungen stark von der Precht'schen Bewertung unterscheiden. Ebenso würde sich zeigen, dass Luther überall verhältnismäßig prominent vorkommt, also offenbar ein relevantes Thema in mehreren Bereichen repräsentiert. In diesem Baustein wird aus Platzgründen nur eine Gegendarstellung präsentiert, die der Superintendent der Evangelischen Kirche Oberösterreichs auf der Leserbriefseite der „Oberösterreichischen Nachrichten“ publiziert hat.

Arbeitsaufträge

1. Arbeite heraus, auf welche Aussagen Prechts sich der evangelische Theologe direkt bezieht und welche er nicht kommentiert.
2. Erschließe, wie Lehner Luther bewertet und auf welche Quellen er sich dabei ausdrücklich stützt.

3. Begründe, ob du Lehnners Vorwürfe an Precht für berechtigt und angemessen hältst.

Auch hier ist eindeutig, wie Lehner Luther bewertet. Lehner bezieht sich zuerst auf die Kritik an der Bibelübersetzung, die er als falsch entlarvt, und auf den Vorwurf des Antisemitismus, den er sogar bekräftigt. Den Taliban-Vergleich kritisiert er harsch. Bei Lehnners Leserbrief handelt es sich um eine Apologie für den Reformator. Lehner arbeitet stark mit persönlichen Bezügen, zeigt also auf, was Luther für ihn persönlich bedeutet. Zusätzlich zählt er weitere Errungenschaften Luthers auf – zum Beispiel dessen Rolle bei der Revolutionierung der neuhochdeutschen Standardsprache. Als Quellen nennt Lehner ausdrücklich das Vorwort zur Bibelübersetzung und bezieht sich implizit auf weitere Teile dieser Übersetzung. Wie die SchülerInnen die Vorwürfe an Precht einordnen (Darf man einem populären Philosophen öffentlich Stupidität, Dummheit, Böswilligkeit oder eingeschränkte Urteilsfähigkeit vorwerfen?), wird interessant sein. Hier sind unterschiedliche

Textausschnitt 2

Luther, viel Licht und auch viel Schatten

Will man Precht nicht schlicht Unkenntnis seines Gegenstandes unterstellen, und scheidet offensichtlich auch Dummheit als Entschuldigung für seine Tiraden aus, dann müsste man von einer absichtlichen und böswilligen Verdrehung der Tatsachen ausgehen.

Nun, Luther war kein Heiliger, beileibe nicht. Und sein Judenhass der späten Jahre ist böse und ein bitteres Erbe, von dem sich freilich „seine“ Kirche gelöst, und dieses Erbe als häretisch verworfen hat. Ihn mit den Taliban zu vergleichen, ist aber schlicht stupide, und um Herrn Precht zu enttäuschen, auch Fundamentalist war Luther keiner. Ein schlichter Blick in das Vorwort der bahnbrechenden Übersetzung des Neuen Testaments hätte das Herrn Precht lehren können.

Aber Luther hat die Bibel ernst genommen, sie war ihm kein „Märchenbuch“ und kein Bilderbuch „humanistischer Werte-Metaphorik“. Wer ihm das zum Vorwurf macht, der sollte ihm ehrlicherweise gleich seinen christlichen Glauben vorwerfen.

Ich bekenne, dass ich bis heute viel von Luther lerne. Er ist eine große Gestalt. Mit viel Licht und auch viel Schatten. Ich kenne den Briefschreiber, der tröstet, rät, ermahnt, zurechtweist. Ich kenne den begnadeten und auch den gnadenlosen Polemiker. Ich kenne den, der im Ablassstreit gegen Tetzel auftritt, der aber, als dieser von den eigenen Leuten „entsorgt“ wird, bereit ist, sich für ihn einzusetzen. Ich kenne den Lobredner der Ehe, der den Männern ins Stammbuch schreibt, dass es Gott gefällt, wenn sie den Kindern die Windeln wechseln. Ich kenne den Übersetzer, der überragenden Sinn für die Melodik der Sprache und ihre Bildhaftigkeit besitzt und zugleich die Knochenarbeit des Übersetzens nicht scheut ... Ich könnte diese Liste noch lange fortsetzen. Precht hat nicht Luther „beschädigt“, sondern sich selbst. Das Vertrauen in seine Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit.

Dr. Gerold Lehner, Superintendent der Evangelischen Diözese OÖ, Linz

Quelle: *Oberösterreichische Nachrichten*, 13. November 2017. www.nachrichten.at [zuletzt abgerufen am 11. Mai 2018].

Begründungen zu erwarten und natürlich völlig in Ordnung.

Als nächsten Schritt müssen die SchülerInnen Orientierungsangebote, die sich aus den beiden Texten ergeben bzw. aus weiteren Texten ergeben können, begründen und diese dann als Grundlage für eine Diskussion nutzen. Die SchülerInnen können, wie unten vorgeschlagen, selbst in alten Schulbüchern recherchieren oder zusätzliche Texte von der Lehrperson erhalten. Sollten sich die SchülerInnen (auch in anderen Fächern) noch wenig mit dem Einfluss Luthers beschäftigt haben, kann man ihnen auch Arbeitswissen zur Verfügung stellen.

Die vorgeschlagenen Orientierungsangebote beziehen sich zum einen auf die Bewertung Luthers und dienen so der Orientierung in der Vergangenheit; zum anderen dienen die Orientierungsangebote dazu, die eigene Gegenwart auf die Vergangenheit zu beziehen (Precht und Lehner als Beispiele) und dadurch Lehren für die Gegenwart und die Zukunft zu ziehen. Die Diskussion könnte man auch als Gruppendiskussion führen, sodass sich SchülerInnen mit ähnlichen Aussagen zusammenfinden. Hier wird die Diskussion aus

Platzgründen als offene Diskussion in der Klasse mit der Lehrkraft als DiskussionsleiterIn vorgeschlagen.

Arbeitsaufträge

1. Suche in der Schulbibliothek oder in deinem eigenen Schulbuchschatz weitere Kapitel über Martin Luther.
2. Lies die folgenden zwölf Orientierungsangebote, die sich aus allen dir bekannten Texten über Luther bzw. aus der Beschäftigung mit ihm ableiten lassen.
3. Arbeite heraus, wo sich diese Angebote in den Texten implizit oder explizit (ausdrücklich) finden.
4. Wähle die drei Angebote aus, die du am stärksten befürtest und zwei, die für dich schwerer nachvollziehbar sind.
5. Bringe dich in der Diskussion in der Klasse ein, indem du deine Wahl begründest und vertrittst. Die Diskussion wird sich zuerst um die Bewertung Luthers aus heutiger Sicht drehen. Dann soll darüber diskutiert werden, was wir von Martin Luther lernen können.

Die Liste mit Orientierungsangeboten ließe sich fast beliebig erweitern. Hier bezieht sich die erste Zeile auf die Bewertung Luthers. Der Rest ist zufällig angeordnet.

Die Diskussionsleitung sollte darauf achten, dass systematisch vorgegangen wird. So könnte durch Leitfragen gesteuert werden, dass zuerst die Rolle Luthers in der Vergangenheit diskutiert wird, danach die Lehren, die wir für die Gegenwart und die Zukunft ziehen, und zum Schluss die unterschiedlichen Bewertungen Luthers aus der Gegenwart heraus an sich (Precht, Lehner, Schulbücher ...). Nach der Diskussion könnte man die SchülerInnen noch anleiten, einen Essay zu schreiben, in dem sie sich mit der Frage beschäftigen, was man von Martin Luther als historischer Figur sowie aus Darstellungen über ihn für die Gegenwart und die Zukunft ableiten kann. Dabei können sie sich auf die oben dargestellten Orientierungsangebote beziehen und diese reflektieren.

Die Arbeit mit Orientierungsangeboten ist also ein fruchtbares Feld für die Anbahnung und Weiterentwicklung zahlreicher Kompetenzen. Gerade Themen, die stark in die

„Martin Luther war ein Vorreiter eines modernen Männerbildes.“	„Martin Luthers Arbeit bei der Bibelübersetzung ist ein Segen für die deutsche Sprache.“	„Martin Luther war ein Schwerverbrecher, der mit den Taliban vergleichbar ist.“
„Jemand, der für sich beansprucht, die Religion zu revolutionieren, muss auch in anderen Lebensbereichen integrierend sein und darf nicht gleichzeitig die Ermordung von anderen fordern – beispielsweise von aufständischen Bauern.“	„Die Bibel muss ich maximal als Werte-Kanon im übertragenen Sinne sehen. Wenn ich sie wörtlich nehme, glaube ich auch an Adam und Eva und dann bin ich ein Dummkopf.“	„Martin Luther hat den 30-jährigen Krieg mit zu verantworten, weil er mit seinen Lehren für den Hauptkonflikt verantwortlich war. Das heißt auch für die Gegenwart, dass die Begründer religiöser Lehren für alle Religionskriege mitverantwortlich sind.“
„Es ist legitim, auch unpopuläre Maßnahmen zu setzen oder gar zu fordern, wenn ich für meine Ideale und meine Vorstellung von einer besseren Welt eintrete.“	„Wenn ich Ungerechtigkeiten z.B. in religiösen Werken kritisiere, muss ich selbst ein Höchstmaß an Toleranz vorleben.“	„Jemand, der Vergleiche zwischen gewaltsamen Regimen der Gegenwart und Reformatoren in der Vergangenheit anstellt, ist oberflächlich und dumm.“
„Moderne Männer müssen auch Windeln wechseln, wenn sie sich anständig verhalten wollen.“	„An historischen Personen, die in historischen Erzählungen so positiv dargestellt werden wie Luther, sollte man heute und in Zukunft lieber keine Kritik äußern.“	„Antisemitismus ist verwerflich und strikt abzulehnen. Das gilt für die Vergangenheit, für die Gegenwart und für die Zukunft.“

Gegenwart wirken (z.B. der Nahostkonflikt, Sozialgeschichte ...) eignen sich bestens dazu. Als Lehrkraft

sollte man darauf achten, die Texte sorgfältig auszuwählen und das Design der Arbeitsblätter entsprechend

zu gestalten, um die SchülerInnen nicht durch extreme Textlängen zu überfrachten.

LITERATUR

H. AMMERER, Orientierungskompetenz und ihre Teilkompetenzen, in: H. AMMERER/W. BUCHBERGER/J. BRZOBOHATY, Geschichte nutzen. Unterrichtsbeispiele zur Förderung von historischer Orientierungskompetenz. Wien 2015, 5-8.

K. BERGMANN, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2012.

R. KRAMMER, Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte, in: Informationen zur Politischen Bildung 23. Globales Lernen- Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Wien 2005, 42-57.

R. KRAMMER, Kompetenzen durch politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: H. AMMERER/R. KRAMMER/U. TANZER, Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung. Innsbruck 2010, 30-31.

CH. KÜHBERGER, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. 3. Auflage. Innsbruck 2015.

CH. KÜHBERGER/P. MITTNIK/I. PLATTNER/B. WENINGER, Historische Kompetenzen und ihre Teilkompetenzen. Salzburg 2013.

CH. KÜHBERGER, Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose – Bewertung – Beurteilung. Schwalbach/Ts. 2014.

S. MÜNCHENBACH/H. PARIGGER (Hg.), Fundgrube Geschichte. Berlin 2006.

J. RÜSEN, Historische Orientierung. Über die Art des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln 1994.

J. RÜSEN, Objektivität, in: K. BERGMANN u. a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik 1997, 99-110.

W. SCHREIBER, Perspektiven für den Geschichtsunterricht aus der Sicht der Geschichtsdidaktik, in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 61. Schwalbach/Ts. 2000.

W. SCHREIBER/A. KÖRBER/B. von BORRIES u. a., Historisches Denken. Ein Kompetenzstrukturmodell. Neuried 2006.

Internetquellen

Lehrplan GSPB AHS-Oberstufe. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [zuletzt abgerufen am 03. Mai 2018].

Lehrplan GSPB Unterstufe. 113. Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden, in: Bundesgesetzblatt II/2016 (18.05.2016). https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgbIAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2016_II_113 [zuletzt abgerufen am 03. Mai 2018].

Oberösterreichische Nachrichten, 11. November 2017. <http://www.nachrichten.at/nachrichten/kultur/Martin-Luther-war-einer-der-groessten-Verbrecher-der-deutschen-Geschichte;art16,2728442> [zuletzt abgerufen am 11. Mai 2018].

Oberösterreichische Nachrichten, 13. November 2017. <http://www.nachrichten.at/nachrichten/meinung/leserbriefe/Luther-viel-Licht-und-auch-viel-Schatten;art11086,2732971> [zuletzt abgerufen am 11. Mai 2018].

Planet Wissen. J. EBERHORN, Die Kreuzzüge – Krieg um die Heilige Stadt. https://www.planet-wissen.de/geschichte/mittelalter/leben_im_mittelalter/pwiediekreuzzuegekriegumdieheiligestadt100.html [zuletzt abgerufen am 23. Mai 2018].

SCHREIBER, Waltraud u. a., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried 2006. http://www.ku.de/fileadmin/140205/Publikationen/Sonderdruck_Kompetenzen_2Auflage.pdf [zuletzt abgerufen am 24. Mai 2018].

TOTAL-ABVERKAUF

unserer Mängelexemplare

minus 50 %

Unser Fehler – Ihr Vorteil

Durch mehrmalige Umverlegung unseres Lagerbestands haben Teile unserer Publikationen kleinere Schäden genommen. Diese Bestände können wir nicht mehr zum Normalpreis verkaufen.

Deshalb möchten wir Ihnen diese Publikationen zum
halben Preis
anbieten.

Ausgenommen sind Publikationen mit Erscheinungsjahr 2018!

Die Bücher und die Originalpreise finden Sie
auf unserer Homepage:

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

Edition Weltregionen ■ VGS-Studentexte ■ Historische Sozialkunde/Internationale Entwicklung ■ Basistexte Wirtschafts- und Sozialgeschichte ■ Querschnitte. Einführungstexte zur Sozial-, Wirtschafts- und Kulturgeschichte ■ Konzepte & Kontroversen

Auch unsere Zeitschrift „**Historische Sozialkunde**“ sowie die „**Sondernummern**“ können Sie sehr günstig erwerben.

Preise lt. unserem Jubiläumsangebot auf unserer Homepage.

**Bestellungen unter „Mängelexemplare“
– solange der Vorrat reicht –**

(Preise zuzügl. Versandkosten)

VGS – Verein für Geschichte und Sozialkunde

c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien
Universitätsring 1, A-1010 Wien

Tel. ++43/1/4277-41304, Fax ++43/1/4277-9413

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

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