

ÖGL

ÖSTERREICH

GESCHICHTE

LITERATUR

GEOGRAPHIE

Fachdidaktik

Stefan Krammer/Sabine Zelger

Politik und Theater im Literaturunterricht

Schwerpunkte am Fachdidaktischen Zentrum Deutsch in Wien

Hajnalka Nagy

Literarische Bildung im Kontext von Globalisierung und Migration

Über ein schulisches Pilotprojekt zum Thema „Weltliteratur“
und dessen Konsequenzen

Felix Magnus Bergmeister/Herbert Pichler/Christiane Hintermann

**Perspektiven eines zukunftsfähigen GW-Unterrichts 2.0 in Zeiten
von Krisendiskurs, Superkomplexität, Postfaktizität und Kontingenz**

Thomas Hellmuth

Geschichtsdidaktik heute

Von der Abbilddidaktik zur wissenschaftlichen Disziplin

Alois Ecker

Prozessorientierte Geschichtsdidaktik

Klaus Edel

Mediendidaktik

Prozessorientierte Geschichtsdidaktik

Das Konzept der prozessorientierten Geschichtsdidaktik

Geschichtsdidaktik als angewandte Kultur- und Sozialwissenschaft

In den meisten europäischen Ländern hat sich in den vergangenen Jahrzehnten die Geschichtsdidaktik als mehr oder weniger eigenständige Wissenschaft etabliert¹.

Die theoretischen Positionen der GeschichtsdidaktikerInnen sind keineswegs einheitlich. Mit Begriffen wie ‚Geschichtsbewusstsein‘, ‚Geschichtskultur‘ oder ‚historischem Lernen‘ sind durchaus unterschiedliche Vorstellungen vom Umgang mit historischem Wissen oder historischer Erkenntnis verbunden.

Gemeinsam ist diesen Konzepten jedoch, dass sie sich um eine kritische Position der Geschichtsdidaktik als Wissenschaft bemühen. Einer Wissenschaft, welche nicht der Legitimation vergangener oder aktueller Herrschaftsinteressen verpflichtet ist, sondern einem problemorientierten, kritischen, identitätsfördernden und selbstreflexivem Denken, das sich an den Grundwerten von Pluralität und Demokratie, den Grund- und Menschenrechten, der Gleichwertigkeit der Geschlechter, der Gleichheit vor dem Gesetz, dem Schutz der Minderheiten, der Offenheit, der Freiheit, der Toleranz und der Solidarität orientiert.

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

Wir verstehen Geschichtsdidaktik damit als eine angewandte Historische Kultur- und Sozialwissenschaft. Geschichtsdidaktik übernimmt damit eine gesellschaftskritische Position: sie bemüht sich, ein Reflexionsangebot bereitzustellen, mit dem die

Alois Ecker, ao. Univ. Prof., Leiter des Schwerpunkts Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung am fdz Geschichte an der Universität Wien. Zahlreiche Publikationen zur Theorie und Methodik der Geschichtsdidaktik, Leitung bzw. Mitwirkung an internationalen Projekten.

Eine leicht veränderte Version dieses Beitrags finden Sie online unter: http://www.geschichtsdidaktik.eu/uploads/media/fd_mappe_IV_1-4_Ecker_01.pdf

¹ Einschlägige Zeitschriften, die diese Entwicklung dokumentieren, sind für Deutschland: *Geschichtsdidaktik*, *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, *Geschichte lernen*, *Jahrbuch für Geschichtsdidaktik* sowie für Österreich: die Zeitschrift „*Zeitgeschichte*“ und die am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien seit 1971 herausgegebene Zeitschrift „*Beiträge zur historischen Sozialkunde*“ bzw. „*Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung*“. Vgl. zur Einführung weilers: *Kurt Bergmann u. a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber ⁵1997; *Joachim Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen ³2005; *Jörn Rüsen: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Schwalbach/Ts. ²2008.

aktuellen gesellschaftlichen Probleme unter dem Aspekt ihres Gewordenseins und ihrer Veränderbarkeit überdacht werden können.

Die Wiener Geschichtsdidaktik hat sich – durchaus mit Blick auf die theoretischen Diskussionen in anderen europäischen Ländern – dabei verstärkt unterrichtspraktischen Fragen zugewandt, nicht ohne diese in einen theoretischen Rahmen zu stellen, von dem aus diese Praxis sinnvoll reflektiert werden kann. Das Konzept dieses kommunikativen kritisch-reflexiven Ansatzes haben wir unter dem Begriff „Prozessorientierte Geschichtsdidaktik“ zusammengefasst.

Als Leitbegriffe, mit denen die spezifischen Wahrnehmungs- und Reflexionsformen der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik zu fassen sind, sind zu nennen:

- Die Veränderung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in Forschung und Lehre
- Der Blick auf die Unterrichtssituation als ein eigenständiges soziales System, damit verbunden die Hervorhebung der Begriffe: System und Umwelt
- Historisches Lernen als eine spezifische Form der Kommunikation
- Sinn und Komplexität in ihrem Bezug zur „Vergangenheit“ und „Geschichte“
- Selbstreferenz und (Selbst-)Reflexion
- Prozessorientierung und soziale Dynamik
- Erfahrungsorientierung
- Rückkoppelung

Was geschieht im Geschichtsunterricht?

Mit den zuletzt genannten Begriffsfeldern der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik sind wir bei der Frage angelangt, was denn eigentlich im Geschichtsunterricht passiert? Und was wir als LehrerInnen tun, wenn wir Geschichte unterrichten?

Ich möchte mit einer persönlichen Erfahrung aus den Lehrjahren in der Schule beginnen und diese Erzählung anschließend mit den für die Prozessorientierte Geschichtsdidaktik relevanten theoretischen Erkenntnissen verknüpfen:

Während meiner Tätigkeit als Geschichtslehrer ereignete sich folgende Szene:

Es war in der ersten Unterrichtsstunde, nicht nur ich war noch relativ müde, auch die SchülerInnen dösten noch vor sich hin. Nach einiger Zeit hatte ich normalerweise die SchülerInnen soweit am Thema engagiert, dass sie mit gemessenem Interesse zuhörten und sich am üblichen Lehrer-Schüler-Gespräch beteiligten. An diesem Morgen gelang dies allerdings nicht. Die SchülerInnen blieben irgendwie gelangweilt und ich merkte, dass mir mein Vortrag immer mühsamer von den Lippen floss.

Der Lehrplan sah vor, dass ich über die Habsburger im Spätmittelalter unterrichtete. Ein Lehrstoff, der mir selbst zugegebenermaßen nicht besonders attraktiv erschien. Aber ich hatte mich wie immer vorbereitet, die relevanten Kapitel aus „dem Zöllner“ exzerpiert, und so war mir nicht klar, warum die Klasse so gelangweilt reagierte.

Ich unterbrach daher meinen Vortrag und fragte in die Klasse: „Kann mir jemand verraten, warum heute eine derart gelangweilte Atmosphäre in der Klasse herrscht?“ Einer der mutigeren Burschen stand auf und sagte: „Ja wissen Sie, Herr Professor, in der Geschichte ist es halt immer das Gleiche: Könige werden gekrönt, sie gewinnen oder verlieren Kriege, sie heiraten und haben Kinder und irgendwann werden sie verwundet oder getötet, ermordet oder gebannt.“

Ich war ehrlich beeindruckt von der durchaus treffenden Beschreibung des Schülers und dachte mir heimlich: „Wenn das die Botschaft meines Geschichtsunterrichts ist, dann läuft etwas schief mit meiner Art, Geschichte zu unterrichten.“ – Laut sagte ich zu dem Schüler: „Martin, komm einmal heraus zum Katheder!“

Martin war verständlicherweise etwas eingeschüchtert, als er zum Katheder kam. In der Klasse war es plötzlich mucksmäuschenstill. Ich forderte ihn auf: „Nun erzähle uns, was Du heute Morgen alles gemacht hast, bis Du zur Schule gekommen bist!“. – Er war erleichtert und begann zu erzählen: „Um 7 Uhr läutete der Wecker, ich stand auf, ging ins Badezimmer, putzte die Zähne, duschte mich, zog meine Jeans an, trank eine Tasse Kaffee, zog mir die Turnschuhe an und fuhr mit der Straßenbahn zur Schule.“

Ich dankte ihm für seine Ausführungen und erwiderte: „Nun werde ich beschreiben, was Du zur Zeit von Albrecht II. (der in der Mitte des 14. Jh. regierte, 1340–1358) alles nicht hättest tun können: Du hättest keinen Wecker gehabt, keine Zahnpasta, kein warmes oder kaltes Fließwasser, keine Jeans oder Turnschuhe und keinen Kaffee; es wäre auch nicht möglich gewesen, mit der Straßenbahn zur Schule zu fahren – und es ist ziemlich unwahrscheinlich, dass Du zur Schule gegangen wärest. – Vielleicht hättest Du dich gerade vor dem großen Hochwasser in Wien oder vor der Pest gefürchtet.“

Von diesem Moment an wurde die Stunde interessant: Die SchülerInnen waren neugierig geworden, wollten mehr darüber wissen, welche Gegenstände aus ihrem jetzigen Alltag es im Spätmittelalter nicht gegeben hatte und welche schon – und schließlich war klar, dass sie mehr über die Lebensumstände im Wien des 14. Jahrhunderts erfahren wollten. Damit waren wir zwar für diese Stunde von der Herrschaftsgeschichte abgekommen, aber das hatte seinen guten Grund. Von nun an begann ich mir immer häufiger die Frage zu stellen, welche historischen Inhalte für meine SchülerInnen relevant sein konnten – oder: wie ich einen Bezug zwischen dem Lehrstoff für Geschichte und ihrer eigenen Lebenserfahrung herstellen konnte.

Für mich als Geschichtslehrer begann von da weg eine relativ aufwendige und anstrengende Vorbereitungszeit. Ich hatte erkannt, dass ich den Geschichtsunterricht nicht ohne Bezug zur Erfahrungswelt der SchülerInnen gestalten wollte – und damit begann ich immer mehr sozialhistorische Themen, später alltags- und kulturgeschichtliche Themen, in den Unterricht einzubauen.

Prozessanalyse

Was war in dieser Unterrichtsstunde vor sich gegangen, das auch meine Sicht des Geschichtsunterrichts verändert hatte?

Wir wissen, dass es viele verschiedene Antworten auf die Frage gibt: Was war wirklich geschehen? Die Antwort hängt vom Standpunkt des Betrachters ab: Er oder sie entscheidet, entsprechend seinen thematischen Interessen und seinen theoretischen Möglichkeiten, welche Perspektive der Wahrnehmung gegenüber der Wirklichkeit in einer konkreten Situation eingenommen werden kann – und wie dementsprechend die Wirklichkeit zu konstruieren ist. Als Sozialhistorikerinnen und Sozialhistoriker sind wir daran interessiert, eine frühere soziale, kulturelle, wirtschaftliche oder politische Realität in einer plausiblen und transparenten Form zu (re-)konstruieren, in einer Form, die den Leser- und/oder ZuhörerInnen den vertrauensvollen Eindruck vermittelt, dass unsere Beschreibungen vergangener Wirklichkeit über subjektive Äußerungen und Urteile hinausgehen. Als GeschichtsdidaktikerInnen beziehen wir uns aber nicht nur auf diese vergangene Wirklichkeit, sondern, mit mehr Nachdruck sogar, auf die aktuelle Wirklichkeit der ZuhörerInnen und ZuseherInnen (z. B. auf die SchülerInnen in der Klasse im konkreten Augenblick des Unterrichtens). Der Geschichtsdidaktiker hat also – neben der rekonstruierten Wirklichkeit einer vergangenen Gesellschaft – eine stärker gegenwartsorientierte Perspektive auf das

„Hier und Jetzt“ des Unterrichtsgeschehens, als der Geschichtsforscher. Er blickt zuvorderst auf die aktuelle Realität in der Kommunikations- oder Lehrsituation.

Für die oben geschilderte Lehrsituation in der Klasse möchte ich die Wirklichkeit in Anlehnung an die von Watzlawick u. a. definierten „pragmatischen Axiome“ der Kommunikation bzw. weiterführende Theorien der Kommunikation² beschreiben und mit einigen Schlüsselbegriffen der Systemtheorie³ verknüpfen. Beginnen wir bei der ersten Irritation während der Geschichtsstunde:

Am Beginn stand meine Beobachtung der Langeweile in der Klasse. Die Atmosphäre einer kooperativen Beziehung zwischen Lehrer und SchülerInnen, welche die fruchtbare Basis jedes Lernprozesses bildet, war irgendwie gestört.

Die Langeweile kann als Ausdruck der *entfremdeten Situation* interpretiert werden, in der sich die SchülerInnen in Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt befanden, solange ich frontal unterrichtete. Die SchülerInnen konnten keinen Bezug zwischen ihrer Lebenswelt und der von mir referierten Geschichte herstellen. Wie berichtet, fehlte auch mir als Lehrendem damals die Motivation, die Herrschaftsgeschichte Albrechts II. in einem sinnvollen Bezug zur Gegenwart zu interpretieren, was auch als mein Anteil an diesem Entfremdungsprozess interpretiert werden kann.

In dieser Situation bat ich die SchülerInnen, mir *Rückmeldung* zu geben und ihre Eindrücke zum aktuellen Geschichtsunterricht zu schildern.

Diese Aufforderung zum *feed back* war nicht nur eine Intervention auf der Ebene des historischen Inhalts, den ich vortrug, sondern auf einer *Meta-Ebene der Kommunikation*: der *Interaktion*, der Beziehung, die zwischen mir, dem Lehrer, den SchülerInnen und dem Thema des Geschichtsunterrichts im Augenblick bestand.

Die Rückmeldung eines Schülers ermöglichte mir, eine Entscheidung in Bezug zur *Lernorganisation* zu treffen. Diese Entscheidung bedeutete auch, dass ich meine Beziehung zu den SchülerInnen veränderte: Ich stoppte den Frontalunterricht und führte eine neue Methode ein: Ich lud den Schüler ein, unsere Auskunftsperson zu sein und uns mit Information darüber zu versorgen, was er an diesem Morgen getan hatte.

Meine Intervention setzte den Schüler in die Position, die noch vor wenigen Minuten ich als Lehrer eingenommen hatte: die Position des Experten, der den Zuhörern Informationen gab. Ich meinerseits kam in die Position eines Zuhörers

² Gregory Bateson: *Steps to an Ecology of Mind*. London 1972, dt. *Ökologie des Geistes*. Frankfurt am Main ¹1997; Winfried R. Bion: *Experiences in Groups and Other Papers*. London 1961 dt. *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Göttingen ³1997; Ders.: *Learning from Experience*. New York 1962; Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern u. a. ⁶1982; Ders.: *Pragmatics of Human Communication*. New York 2011; Paul Watzlawick/John H. Weakland/Richard Fisch: *Change*. New York 1974, dt. *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. Bern u. a. 1974; Max Pagès: *La vie affective des groupes*. Paris 1968, dt. *Das affektive Leben der Gruppen*. Stuttgart 1974.; Peter Heintel: *Das ist Gruppendynamik*. München 1974; Mara Selvini-Palazzoli u. a.: *Das Konzept der organisierten Komplexität*. In: Ders. u. a. (Hg.): *Hinter den Kulissen der Organisation*. Stuttgart 1981, S. 269-285; Luc Ciompi: *Affektlogik*. Stuttgart ⁵1998; Gertraud Diem-Wille/Rudolf Wimmer: *Soziales, erfahrungsorientiertes Lernen*. Wien ²1988; Fritz B. Simon: *Die Selbstorganisation als kognitiver Prozess*. In: Ders.: *Unterschiede, die Unterschiede machen*. Frankfurt am Main 1993; Ruth Cohn/Christina Terfurth: *Lebendiges Lehren und Lernen*. Stuttgart ³1997.

³ Niklas Luhmann/Klaus Eberhard Schorr: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main ²1999; Niklas Luhmann: *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main (1984), ¹³2008; Helmut Willke: *Systemtheorie II: Interventionstheorie*. Stuttgart ³1999; Ders.: *Systemtheorie III: Steuerungstheorie*. Stuttgart ³2001.

und Beobachters. Nachdem der Schüler seinen Bericht beendet hatte, schlüpfte ich von der Rolle des Beobachters wieder in die eines Experten für Geschichte: Das gab mir schließlich die Gelegenheit, die Beschreibung seiner Alltagserfahrungen mit Informationen über die Alltags- und Sozialgeschichte des 14. Jahrhunderts zu kontrastieren: Ich kontrastierte seine Beschreibung der Gegenwart mit meiner Erzählung über einen vergangenen Alltag.

Die *Herstellung dieser Differenz* zwischen seinem gegenwärtigen Alltag und der *Vergleich* mit der Beschreibung des früheren Alltags machte es für ihn und für die anderen SchülerInnen, die mit ihm *identifiziert* waren, möglich, die Differenz *wahr(!)-zunehmen*, die zwischen seiner Lebenssituation und der zur Diskussion gestellten vergangenen Situation bestand. Damit hatte ich auch die – saloppe – Beschreibung des Schülers widerlegt, dass „in der Geschichte“ immer das Gleiche passiere.

Ich hatte eine Differenz eingeführt, die es zu füllen galt, einen Unterschied erzeugt, der es für die SchülerInnen nicht mehr zuließ, vom Immergleichen auszugehen. In der *Erzeugung dieser Differenz* lag meine Chance zur Einführung des sozialhistorischen Grundparadigmas: Lebenswelten, soziale Strukturen verändern sich (was auch bedeutet: Es besteht ein [qualitativer] Unterschied zwischen dem „früher“ und dem „heute“).

Ich hatte eine andere Kommunikationsstruktur zugelassen, in der die Erzählung des Schülers gleichwertig gegenüber der durch den Lehrplan (und den Lehrer) legitimierten historischen Erzählung zu stehen kam.

Damit gelang eine Neubewertung der Lehrinhalte: Was wir nun besprachen, war nicht mehr vorrangig Prüfungsstoff, der fad und langweilig sein musste (!), weil er aufgesetzt und verpflichtend war, sondern interessante historische Information. Noch dazu war ein Schülerinteresse (die Veränderung der Langeweile) in den Rang eines Lehrziels gehoben worden. Hier wurde zum ersten Mal der Gedanke einer Geschichte *für* SchülerInnen – oder aus ihrer Perspektive: einer Geschichte *für uns* SchülerInnen – erahnbar.

Im Grunde hatte ich mit einem *Paradoxon* gearbeitet:⁴ Indem ich zuließ, dass die SchülerInnen ihre gegenwärtige Situation in den Geschichtsunterricht einbrachten, gelang es, sie für die Vergangenheit zu interessieren. Mit der Akzeptierung dieses Paradoxons hatte ich ihnen Zugang zur Erkenntnis des Vergangenen ermöglicht.

Der Rollenwechsel zwischen dem Lehrer und dem Schüler hatte einen großen Einfluss auf die *Dynamik* der gesamten Klasse. Indem ich den Schüler einlud, für einige Minuten für uns als Experte zu fungieren, signalisierte ich auf der inhaltlichen Ebene, dass seine Erzählung für den Geschichtsunterricht Bedeutung hatte. Indem ich seine Erzählung dann in Kontrast setzte zu meiner historischen Expertise über den Alltag im Wien des 14. Jahrhunderts, erinnerte ich die SchülerInnen zugleich an das zentrale Ziel dieser Unterrichtsstunde: das Lernen über Geschichte – und damit gelang es, die Debatte über frühere gesellschaftliche und kulturelle Zustände in Gang zu setzen. Diesmal allerdings mit Zustimmung der Mehrheit der Klasse und in angeregter Diskussion mit ihr.

Die Veränderung der Kommunikationssituation in Verbindung mit einer für die Mehrheit der Klasse sinnvollen Frage hatte die *Neugier* der Klasse reaktiviert.

Der Rollenwechsel zwischen Lehrer und Schüler hatte auch die *Kommunikationsstruktur* in der Klasse verändert. Und diese strukturelle Veränderung hatte wiederum Einfluss auf die Möglichkeit, die historische Information *zu verstehen*.

⁴ Ausführlich dazu *Mara Selvini-Palazzoli: Paradoxon und Gegenparadoxon. Stuttgart (1977) ©1996.*

Wir können also zusammenfassend sagen, dass es sowohl für mich, den Lehrer, als auch für die SchülerInnen eine gewinnbringende Erfahrung war, diesen Rollenwechsel durchzuführen und dabei die Kommunikationsstruktur zu dynamisieren:

Als Lehrer gelang es mir, die SchülerInnen aktiv in den Geschichtsunterricht einzubeziehen. Außerdem entdeckte ich eine neue Form des Zugangs zum historischen Lernen, die kontrastive Form der Geschichtsbetrachtung. Die SchülerInnen gewannen Einsicht in eine für sie bisher unzugängliche, „fremde“ Welt, die Alltagswelt eines lange vergangenen Jahrhunderts. Sie machten außerdem die Erfahrung, dass ihre Interessen im Geschichtsunterricht Beachtung finden konnten.

Indem ich mich auf die Erlebniswelt der SchülerInnen bezog, lernte ich in den folgenden Jahren, den Bedingungen des Lernens und der Organisation von Lernprozessen während einer Geschichtsstunde mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Dies bringt uns zu einer weiteren Einsicht, die wir aus dieser Beschreibung erhalten: Wir dürfen vermuten, dass eine ähnliche Erfahrung jedes Mal passiert, wenn ein Lehrer *bewusst* die Methode des Lehrens und Lernens verändert: Er macht dann eine *effektvolle Intervention* im kommunikativen Setting der Klasse – und diese Intervention hat Konsequenzen für die Wahrnehmung – und das Verstehen – des Unterrichtsgegenstands, für beide, den betreuenden Lehrer und die lernenden SchülerInnen.

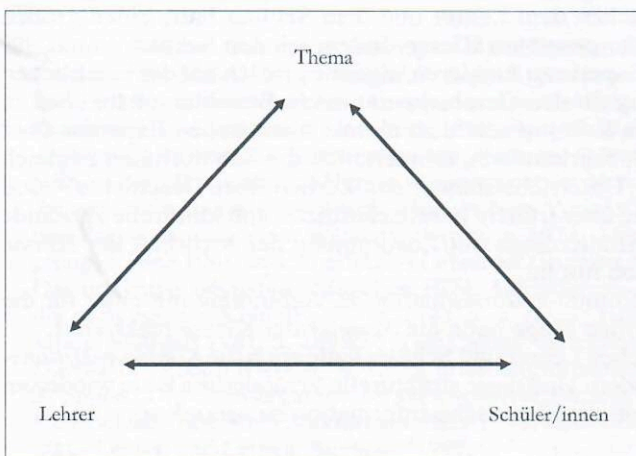
Das Didaktische Dreieck

Die Interdependenz der Beziehung zwischen dem historischen Thema/Inhalt sowie der sozialen/kommunikativen Beziehung, die zwischen dem/r GeschichtslehrerIn und einer Gruppe von SchülerInnen besteht, kann anhand des von Ruth Cohn entwickelten Didaktischen Dreiecks veranschaulicht werden.

Dieses Didaktische Dreieck beschreibt die grundsätzliche Interdependenz der drei Komponenten

Lehrer – SchülerInnen – Thema im Prozess des Lehrens und Lernens:

Grafik 1: Das Didaktische Dreieck



„Interdependenz“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass jede der drei Komponenten Einfluss auf das Ganze des Lerngeschehens nimmt. Wenn zum Beispiel der Lehrer die Beziehung zu den SchülerInnen durch eine neue Methode verändert – wie im eingangs erwähnten Beispiel – hat das auch Einfluss auf die Wahrnehmung des Themas. Wenn der Lehrer das Thema unter einer be-

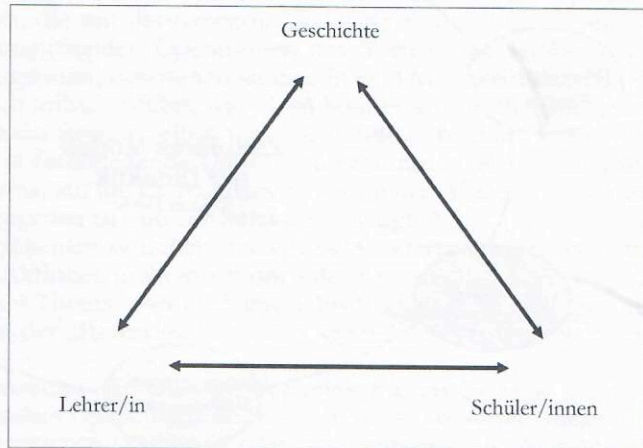
stimmten Zielsetzung behandelt (kritisch, problemorientiert, multiperspektivisch), wird das auch Einfluss auf die Lernarrangements haben, die er mit der Klasse trifft.

Wenn die SchülerInnen z. B. mit dem Thema in einer neuen Art umgehen, z. B. mit oral history-Interviews arbeiten, den Inhalt selbst mitbestimmen, dann hat das auch Einfluss auf die Rolle, die der Lehrer einnehmen kann.

Es wird sicher nicht überraschen, wenn ich vorschlage, den Begriff „Thema“ in Grafik 1 durch den Begriff „Geschichte“ zu ersetzen.

Grafik 2: Das Didaktische Dreieck im Geschichteunterricht

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



Das Zirkuläre Modell der Geschichtsdidaktik

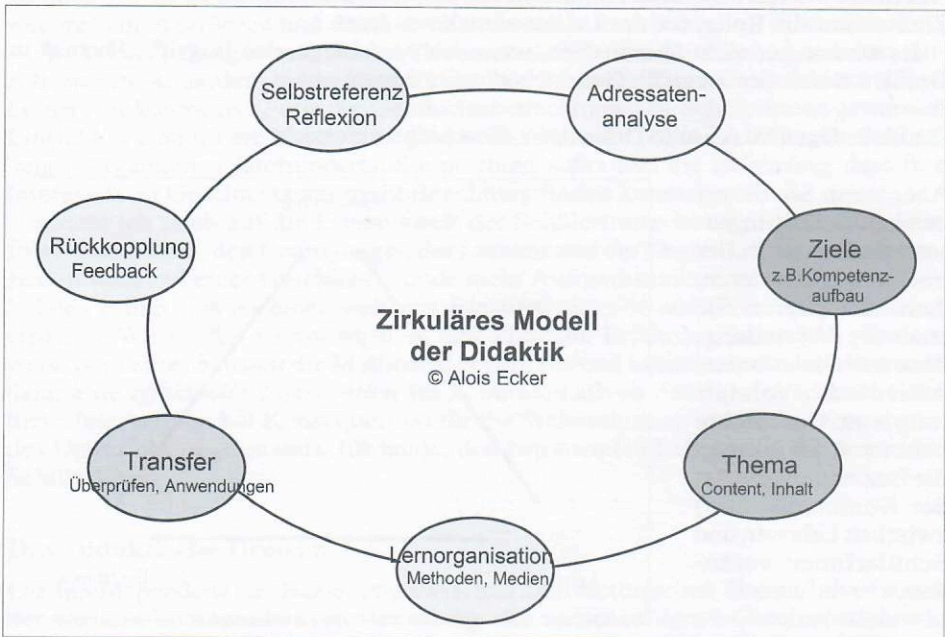
Der Verweis auf die „Triangulierung“ der Kommunikation, wie sie durch das Didaktische Dreieck erfolgt, ist in unserer theoretischen Überlegung allerdings lediglich der erste Schritt auf dem Weg zu einer adäquaten Darstellung der Komplexität des Lernprozesses. In der fachdidaktischen Ausbildung arbeiten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

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

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

Wenn ein Lehrer z. B. über die Sozialgeschichte der Kindheit unterrichtet, möchte er vermutlich wissen, aus welchem sozialen Milieu und aus welchen Kulturkreisen die SchülerInnen der Klasse kommen. Danach wird er die Lehrziele für die geplanten Unterrichtsstunden festlegen. Die Festlegung der Lehr-/Lernziele verschafft ihm wiederum mehr Selektionsmöglichkeit in Bezug auf die Inhalte. Die im Unterricht erarbeiteten Inhalte (bzw. Einsichten und Fertigkeiten) sollen unter den vorgegebenen Lehrzielen in einer bestimmten Kommunikationsstruktur erarbeitet werden (z. B. in

Grafik 3: Zirkuläres Modell der Didaktik



einer Gruppenarbeit mit Quelleninterpretation oder in einer Befragung der Eltern/Großeltern). Zur Festigung der erworbenen oder intendierten Kompetenzen wird der Lehrer praktische Übungen einbauen, später wird er das Gelernte in verschiedensten Formen überprüfen. Damit der Lehrer weiß, ob die inhaltliche Planung mit der sozialen Dynamik der Klasse kohärent ist, braucht er Formen der Rückkoppelung, unzählige Fragen zum Verständnis des Lehrinhaltes, neue Interventionsformen (ein brainstorming, einen Stummen Dialog, eine Diskussion, ein Rollenspiel). Während er den Lernprozess begleitet, wird er danach trachten, nicht selbst in der Dynamik des Lernprozesses aufzugehen, nicht soweit mitzuagieren, dass er den SchülerInnen Raum für eigene Fragen und Erkenntnisse nimmt, dass er selbst die unbeantworteten Fragen an die Kindheit zu inszenieren beginnt und die SchülerInnen zu Handlangern seiner (eigenen, eventuell in seiner Kindheit gelagerten Forschungs-) Interessen macht. Er bedarf daher der (Selbst-)Reflexion, um wieder Distanz – und damit Entscheidungsfähigkeit – zur unvermeidlichen Involvierung in die Dynamik der Lerngruppe zu bekommen. Der gesamte Lernprozess ist bezogen auf die (teils unbewussten) sinnstiftenden Operationen des Systems, die Selbstreferenz, welche manchmal auch als „Eigensinn“ der Lerngruppe bezeichnet wird.

Damit kann ich einige Grundannahmen der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik zusammenfassen:

Theorie der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik

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

„Lehre“ bzw. „Unterricht“ wird unter diesem Gesichtspunkt als eine eigenständige – und eigensinnige – soziale Struktur betrachtet: Im Sinne der Theorie sozialer Systeme wird die Geschichtsstunde selbst als ein selbstreferenzielles System betrachtet und behandelt: Wenn der/die GeschichtslehrerIn zusammen mit einer Gruppe von SchülerInnen eine Unterrichtsstunde für Geschichte durchführt, erzeugt er/sie ein spezielles soziales System, das wir gewöhnt sind, als „Geschichtsunterricht“ zu bezeichnen.

Als Selbstreferenz definieren Niklas Luhmann und Karl Schorr jene Operationen eines sozialen Systems, die mit der Autopoiesis des Systems, also mit seinem Selbstbezug, mit den sinnstiftenden Operationen des Systems im Hinblick auf Identitäts- und Handlungsgewinn, zusammenhängen. In dem Maße wie ein soziales System Reflexion über sich selbst einführt, was einen Sonderfall von Selbstreferenz darstellt, thematisiert sich das System selbst, was auch heißt: es beginnt, seine eigenen Grenzen gegen eine je festzulegende Umwelt zu bestimmen. Reflexion „zielt auf die Identität des Systems, auf die Einheit dessen, was in den Alltagsoperationen jeweils an Komplexität gegeben ist und zur Selektion zwingt.“⁵

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

„Selbstreferenz heißt zunächst nur, dass die Operationen eines Systems in ihrem Sinngehalt immer auf andere Operationen desselben Systems verweisen, mögen sie nun solche Anschlussoperationen intendieren oder nicht; mögen sie nach innen oder nach außen gerichtet sein. Ein selbstreferentielles System operiert stets in der Form des Selbstkontaktes. Es nimmt die Wirkungen aus der Umwelt auf und gibt Wirkungen an die Umwelt ab in der Form von Aktivitäten, die sich jeweils intern abstimmen und insofern stets strukturell kontrollierte Selektivität aufweisen. Ein Lehrer mag in einer bestimmten Unterrichtssituation einem Schüler etwas erklären und dadurch Umwelt verändern – aber doch nur, indem er Wissensstand und Situation der Schulklasse, Grenzen der Möglichkeiten von Schulunterricht, Zeitbudget gerade dieses Systems, Legitimationsgrundlagen etc. voraussetzt. Gerade diese Selbstreferenz in einem ausdifferenzierten System hilft ihm zu hochspezialisierten Sensibilitäten, die ohne Ausdifferenzierung gar nicht hätten eingerichtet werden können. Basale Selbstreferenz in diesem Sinne ist der universelle Operationsmodus des Systems, der sogar alle Differenzen von zweckmäßigem und zweckwidrigem, erfolgreichem und erfolglosem, konformem und abweichendem, formalem und informalem Handeln übergreift. Reflexion ist dagegen ein Sonderfall von Selbstreferenz, der besondere Ressourcen, vielleicht besondere Spezialisten erfordert und nur gelegentlich aktualisiert wird. Mit Reflexionsprozessen macht das System sich selbst zum Thema. Die Selbstreferenz [...] hier [...] zielt auf die Identität des Systems, auf die Einheit dessen, was in den Alltagsoperationen jeweils als Komplexität gegeben ist und als Komplexität zur Selektion zwingt.“

Versteht man „Geschichtsunterricht“ in diesem Sinne als ein selbstreferenzielles System, dann kann man erstens genau genommen nur über konkrete Systeme sprechen, also einer konkreten Schulklasse mit einem konkreten Geschichtslehrer oder einer konkreten Geschichtslehrerin, und zweitens muss man mitbedenken, dass die Entstehung dieses Systems spätestens in dem Augenblick beginnt, wo der Lehrer das erste Mal mit der Klasse in Kontakt kommt bzw. wo er beginnt, mit der Klasse Geschichte zu unterrichten.

⁵ Zur hier vorgestellten Theorie und zum Zitat vgl. *Luhmann/Schorr*: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (wie Anm.3), S. 8 ff., weiters *Luhmann*: Soziale Systeme (wie Anm. 3).

In diesem Augenblick beginnt, im wahrsten Sinne des Wortes, eine neue Geschichte.

Die Regeln der Kommunikation die – bewusst oder unbewusst – zwischen dem Lehrer und den SchülerInnen in den ersten Geschichtsstunden etabliert wurden (Arbeitsvertrag/Contracting), bilden die Grundlage für die Beziehung zwischen dem Lehrenden und den Lernenden als Personen aber ebenso die Grundlage für die Art der Arbeitsbeziehungen, die gegenüber dem Lerngegenstand „Geschichte“ aufgebaut werden (können).⁶

In einer ihrer Grundannahmen geht die Prozessorientierte Geschichtsdidaktik von den „pragmatischen Axiomen“ der Kommunikation aus, wie sie von Watzlawick, Beavin und Jackson⁷ beschrieben wurden. Sie berücksichtigt allerdings einige Erweiterungen, die seither zu dieser Theorie publiziert wurden, beispielsweise den Gedanken der multidimensionalen Struktur der Kommunikation, wie sie Mara Selvini-Palazzoli u. a.⁸ beschrieben haben. Das erste Axiom heißt: „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ Das zweite Axiom lautet: „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.“

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

In ihrem Kommentar zu Watzlawick ergänzte Selvini-Palazzoli, dass in einer konkreten Kommunikationssituation nicht nur die zwei oder drei Personen involviert sind, die offensichtlich sprechen, sondern auch diejenigen Personen, auf die sich die Sprecher bzw. die gerade Zuhörenden als Bezugspersonen/Referenzen beziehen. Selvini-Palazzoli bezeichnet dieses Phänomen als ein Spiel unter N Personen⁹, das die Kommunikationspartner zu einer bestimmten Zeit aufführen.⁹ Sie und ihre Mitarbeiter schlagen daher vor, dem Kommunikationsmodell von Watzlawick zwei weitere Aspekte hinzuzufügen: den Aspekt der Territorialität, der alle Kommunikationspartner miteinschließt, die – bewusst oder unbewusst – in die gerade stattfindende Kommunikation involviert sind, und den Aspekt der „Temporalität“, der die Intervalle der Interventionen während einer Kommunikation sowie die zeitlichen Implikationen, die in einer inhaltlichen Kommunikation in Betracht gezogen werden (Kurz-, Mittel-,

⁶ Rückblickend auf die oben beschriebene Unterrichtssequenz dürfen wir nun vermuten, dass ich diese Kommunikationsregeln mit der Klasse nicht sehr klar ausgehandelt hatte und, noch wichtiger, dass ich sie auch nicht konsequent durchgesetzt hatte, vor allem in Hinblick auf die Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts. Dies würde auch die Langeweile am Anfang der Stunde als ein schon eingeübtes Ritual erklären, das die SchülerInnen als Abwehr gegen eine Beschäftigung mit den historischen Inhalten aufgebaut hatten. Als ich mir Rückkoppelung verschaffte, als ich fragte, wodurch die Langeweile verursacht wäre, bekam ich eine deutliche Antwort über die Selbstreferenz der Lerngruppe. Dass Geschichte immer das Gleiche bringe, war nicht nur eine Provokation, es war auch die selbstgewählte Abwehrstruktur der Klasse, die garantierte, sich nicht zu intensiv mit dem Gedanken der Veränderung, des historischen Wandels beschäftigen zu müssen. Mit der vorne beschriebenen Intervention gelang es mir offenbar auch, die alten Kommunikationsmuster zwischen mir und der Klasse zu durchbrechen.

⁷ *Watzlawick/Beavin/Jackson: Pragmatics of Human Communication* (wie Anm. 2), S. 53.

⁸ *Selvini-Palazzoli: Das Konzept der organisierten Komplexität* (wie Anm. 2), S. 272.

⁹ *Ebenda: S. 269.* Vgl. auch *Selvini-Palazzoli u. a. (Hg.): Hinter den Kulissen* (wie Anm. 2).

Langzeitperspektiven des in Diskussion befindlichen Inhalts), berücksichtigt. Das so entstehende komplexe System bezeichnen sie als erweitertes Kommunikationssystem.

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

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

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

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

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

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

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

Es scheint nach dem bisher Gesagten naheliegend, dass die soziale Dynamik, die während der Unterrichtssituation abläuft, als Teil des Lernprozesses gesehen werden muss. GeschichtslehrerInnen können unter dieser Annahme nur erfolgreich sein, wenn sie nicht nur die (kognitive) Aufnahme des historischen Inhalts durch die

SchülerInnen im Auge behalten, sondern auch die emotionalen Reaktionen bzw. die soziale Dynamik der Lerngruppe in Betracht ziehen.

Bezogen auf die *Geschichtsdidaktik* bedeutet diese Einsicht: Die Lernebene muss im Prozess des historischen Lernens stets als eigenständige soziale Struktur gesehen und (mit-) verwaltet werden. Nur wenn die Lernorganisation selbst dynamisch gesteuert wird, kann ein Lernprozess gelingen, welcher den SchülerInnen Einsicht in den historischen Prozess geben will. Die Absicht, Einsicht in historische Prozesse zu ermöglichen, schließt in diesem Zusammenhang mit ein, dass GeschichtslehrerInnen fähig sind, dem Verständnis der SchülerInnen die zentralen Konflikte näherzubringen, welche für eine bestimmte historische Situation als bestimmend angesehen werden. Ähnlich wie der Schüler Martin, der die immer gleichen Erklärungsmodelle des Geschichtsunterrichts als langweilig und lähmend beschrieb, berichten auch die ehemaligen SchülerInnen in der fachdidaktischen Ausbildung, dass der Großteil der Geschichtsstunden, die sie erlebt und erlitten haben, deshalb so langweilig wirkten, weil die stärksten Interessenkonflikte in den jeweiligen historischen Situationen verschleiert blieben. Dies heißt aber, dass diese Konflikte von den SchulbuchautorInnen, den ProduzentInnen der Unterrichtsmaterialien und/oder den Lehrenden selbst verschleiert wurden.

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

Georges Devereux beschrieb die Gegenübertragung als das zentrale Datum der qualitativen Sozialforschung.¹⁰ In diesem Sinne wäre es für die Lehrenden in einer konkreten Konfliktsituation des Unterrichts erstrebenswert, die eigenen Gegenübertragungsreaktionen als eine „soziale Resonanz“ der Lerngruppe interpretieren zu lernen: eine Resonanz, welche in ihrer Dynamik Bezugspunkte zu dem gerade bearbeiteten Themenkomplex aufweist. Der Lehrende sollte demnach fähig sein, sich aus der emotionalen Verstricktheit in die Dynamik der Lerngruppe so weit herauszunehmen, dass er die eigene Betroffenheit in Bezug zum Lernprozess und zu den bearbeiteten Inhalten reflektieren kann. Die aus der (Selbst-)Reflexion gewonnene Einsicht in die eigene Konfliktdynamik sollte er, allerdings ohne eigene Anteile vorschnell zu rationalisieren, mit der strukturellen Dynamik der Lerngruppe in Beziehung setzen (können) und unter einem sinnhaften Aspekt, der mit dem bearbeiteten Thema im Unterricht zusammenhängt, interpretieren (z. B. Konflikte in der Lerngruppe als Spiegelbild einer gerade bearbeiteten historischen Konfliktsituation). Die hohe Kunst dieser Intervention besteht darin, weder sich selbst noch den Gruppenprozess zum Gegenstand der Diskussion zu machen, sondern die Dynamik der Lerngruppe gleich zum aktuellen Thema in Bezug zu setzen.

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

¹⁰ *Georges Devereux: From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences*, Paris 1967, dt.: *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt am Main 1998.

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

Jedes Miss-Verstehen auf der „sozialen (Beziehungs-) Ebene“ der Lehrveranstaltung bewirkt auch eine Blockade der Einsicht auf der „inhaltlichen Ebene“. Umgekehrt darf gelten: Jedes Nicht-Verstehen (einer ansonsten plausiblen These) auf der thematischen Ebene lässt vermuten, dass zwischen den am Lerngeschehen beteiligten Personen (latente) soziale Konflikte bestehen, die nicht gelöst wurden.