

Fachdidaktik

ehemals:

Arbeitsgemeinschaft der Historiker an AHS und BHS Österreichs

Vorsitz: Alois ECKER (Wien)

Bausteine einer Theorie der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik

Alois ECKER (Wien)

Die disziplinäre Entwicklung der Geschichtsdidaktik hat in den vergangenen vierzig Jahren bedeutende Fortschritte gemacht. Unbestritten ist heute, dass die Fachdidaktik Geschichte ein eigenes wissenschaftliches Paradigma darstellt. Als angewandte Sozial- und Kulturwissenschaft ist sie im interdisziplinären Feld zwischen Geschichtswissenschaft, Philosophie, Bildungswissenschaft, Psychologie, Soziologie sowie den Kommunikations- und Medienwissenschaften angesiedelt.¹⁾

Als ihr zentraler Forschungsgegenstand gilt heute die Beobachtung und Beforschung von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur in allen Bereichen der Gesellschaft: der Umgang mit „Geschichte“ an Orten der Öffentlichkeit wie Politik, TV, Medien, Internet, Museen oder Gedächtnisorten zählt ebenso zu ihrem Forschungsgebiet, wie die individuellen und kollektiven Formen der Konstruktion von „Geschichte(n)“ oder die gesellschaftlichen und politischen Implikationen des Umgangs mit historischen Narrativen (Gedenk-

¹⁾ Einschlägige Zeitschriften, die diese Entwicklung dokumentieren, sind für Deutschland: ‚Geschichtsdidaktik‘, ‚Geschichte in Wissenschaft und Unterricht‘, ‚Geschichte lernen‘, ‚Jahrbuch für Geschichtsdidaktik‘, ‚Zeitschrift für Geschichtsdidaktik‘ sowie für Österreich: die Zeitschriften ‚Zeitgeschichte‘; ‚Beiträge zur historischen Sozialkunde‘ bzw. ‚Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung‘ sowie die am FDZ Geschichte herausgegebenen Themendossiers zur Didaktik von Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung „hpb: historisch-politische bildung“.

Zur Einführung vgl.: Klaus BERGMANN, Klaus FRÖHLICH, Annette KUHN, Jörn RÜSEN, Gerhard SCHNEIDER (Hrsg.) Handbuch der Geschichtsdidaktik (5. überarb. Auflage, Seelze-Velber 1997); Joachim ROHLFES, Geschichte und ihre Didaktik (Göttinger 1986); Jörn RÜSEN, Historisches Lernen, Grundlagen und Paradigmen (Köln, Weimar, Wien 1994), Hans-Jürgen PANDEL, Geschichtsunterricht nach PISA (Schwalbach/Ts. 2006); Michael SAUER, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (5. erw. Aufl., Seelze 2006); Peter GAUTSCHI, Guter Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2009), und Hans-Jürgen PANDEL, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis (Schwalbach/Ts. 2013).

kultur, Erinnerungskultur). Ihre besondere Aufmerksamkeit gilt allerdings nach wie vor dem Geschichtsunterricht an Schulen und Universitäten.

Die Theorieentwicklung in der Geschichtsdidaktik wurde in den vergangenen Jahrzehnten neben den disziplinär naheliegenden Bezügen zu den Geschichtswissenschaften durch interdisziplinäre Bezüge zur Bildungswissenschaft (Lerntheorien) und zur Psychologie (Entwicklungspsychologie) mitbestimmt. In jüngsterer Zeit lösen die sozial- und kulturwissenschaftlichen Theorien mehr und mehr die bildungstheoretischen und lernpsychologischen Modelle ab. Dafür gibt es gute Gründe:

Die abstrakten Erklärungsansätze der allgemeinen Didaktik greifen für die Praxis des (Fach-) Unterrichts zu kurz: Geschichtsunterricht eine spezielle Form der schulischen Kommunikation und nicht einfach „Unterricht“. Es besteht eine Differenz zwischen dem Geschichts-, dem Englisch- und dem Turnunterricht, welche durch die abstrakten Theorieangebote der allgemeinen Didaktik nicht reflektierbar ist.

Die Lernpsychologien konzipieren zumeist idealtypische Verhältnisse, z. B. sogenannte („Normal-„) Biographien von Lernenden, welche ihrerseits nur bedingt auf die konkreten SchülerInnen einer Schulklasse anwendbar sind: Die Vielfalt und Vielschichtigkeit der Lernbiographien von SchülerInnen ist daher mit den verfügbaren Lerntheorien kaum differenziert erschließbar. Für die Praxis des Geschichtsunterrichts sind solche Lerntheorien zu schematisch oder zu spekulativ.

Kritik der zielorientierten Lernkonzepte

Am Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien arbeiten wir daher seit längerem an einem Modell, mit dem die Praxis des Unterrichts für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung adäquat beschrieben werden kann. Das zugrundeliegende Konzept haben wir als „prozessorientierte Geschichtsdidaktik“ zur Diskussion gestellt²⁾. Theoretische Basis dieser prozessorientierten Geschichtsdidaktik sind systemische und sozialkonstruktivistische Theorien³⁾. Mit diesen Ansätzen können wir die Komplexität von Geschichtsunterricht effektiver beforschen und den LehrerInnen zugleich ein viables Konzept zur Beschreibung und Analyse ihrer jeweils konkreten Beobachtungen im Geschichtsunterricht liefern.

Diese Motive für die Anstrengung eine eigenständige Theorie für die Praxis des Geschichtsunterrichts zu entwickeln, sind vielfältig und nicht zuletzt in unserer eigenen langjährigen Erfahrung als GeschichtslehrerInnen begründet. Die während unserer Ausbildung angebotenen „Alltagstheorien“ über den Geschichtsunterricht hatten zu wenig wissenschaftliches Fundament, um als dauerhafte Erklärungen zu fungieren.

Zusätzliche Impulse gab uns die kritische Sichtung der bisherigen Diskurse in der Geschichtsdidaktik: Die theoretischen Konzepte der Geschichtsdidaktik fokussierten bislang entweder auf die Produkte der Geschichtsschreibung und deren (normativen) Transfer in den

²⁾ Alois ECKER, Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege in der Ausbildung für GeschichtslehrerInnen an der Universität Wien (Wien 1994); in: <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=124> c152 (12.04.2013)

³⁾ Kenneth J. GERGEN, Mary GERGEN, Einführung in den sozialen Konstruktivismus (Heidelberg 2009).

Schulunterricht (Geschichtsvermittlung; Transfer von und Umgang mit bereits kodifiziertem „historischen Wissen“), oder sie gingen in allgemeindidaktischer Perspektive vom „Bildungssinn“⁴⁾ des Faches aus und boten den GeschichtslehrerInnen diverse Kategorien des „Historischen Lernens“⁵⁾ bzw. des „Historischen Denkens“ an, welche diese dann in einer Art diagnostischem Verfahren in der Praxis des Geschichtsunterrichts wiederentdecken sollten.

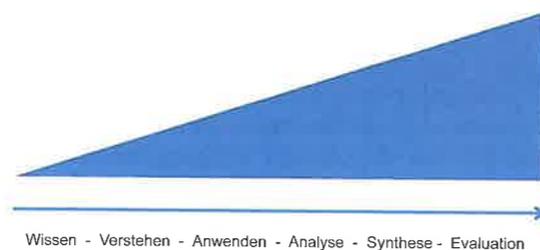
Die postulierte „Sinnbildung“ im ‚Hier und Jetzt‘ des Geschichtsunterrichts, die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein bei einzelnen SchülerInnen oder im Gesamtsystem einer Schulklasse kann mit den vorhandenen geschichtsdidaktischen Theorien nicht adäquat beschrieben werden. Hier legt die Prozessorientierte Theorie ihren Schwerpunkt: Mit der Theorie der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik können wir auf einige zentrale Fragen dieses Lernprozesses im ‚Hier und Jetzt‘ eines konkreten Geschichtsunterrichts bereits jetzt praktikable Antworten geben.

Die Defizite in den herkömmlichen Theorieansätzen der Geschichtsdidaktik hängen mit der eingangs beschriebenen Orientierung an lerntheoretischen und bildungspsychologischen Konzepten zusammen, die vorrangig an Zielen des reproduzierenden Lernens („teaching to the test“) orientiert waren. Im Vordergrund dieser Lehr- und Lernmodelle stand eine zielorientierte Betrachtung von Unterricht. Lehren und Lernen im Unterricht wurde als eine Form von Informationsaustausch zwischen den wissenden LehrerInnen und den lernenden SchülerInnen dargestellt, den es zu optimieren galt.

Charakteristisch für die Zielorientierung von Geschichtsunterricht war u. a. die lineare Konzeption von Lernprozessen, welche vorgab, anhand einer Skala von Kriterien den Lernfortschritt der SchülerInnen messen zu können. Hohe Bekanntheit hat die Taxonomie von Benjamin Bloom erlangt, wobei diese für die Praxis wiederum auf den Wissenszuwachs der von ihm beschriebenen kognitiven Lernziele reduziert wurde⁶⁾. Dabei wurden die von ihm beschriebenen Lernziele in eine lineare Zeitachse gesetzt und als Schema verstanden, mit welchem auch die qualitative Veränderung von Fachkompetenz(en) zu überprüfen sei.

Bloom'sche Taxonomie

□ Die Vorstellung vom Wissenszuwachs in der Zeit



⁴⁾ Hans Jürgen PANDEL, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis* (Schwalbach/Ts. 2013) 6.

⁵⁾ Jörn RÜSEN, *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (Köln, Weimar, Wien 1994).

⁶⁾ Benjamin S. BLOOM, *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (Weinheim, Basel 1972).

Entlang dieses Schemas würde der kognitive Prozess der Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung von SchülerInnen derartig ablaufen, dass die SchülerInnen das Wissen zunächst als Information aufnehmen, dann diese Information zu Wissen verarbeiten und somit Zusammenhänge zu verstehen beginnen, in weiterer Folge dieses Wissen anwenden lernen, und schließlich die komplexeren Kompetenzen der Analyse (Dekonstruktion), Synthese und Evaluation dieses Wissens beherrschen lernen. Als abstrakt vereinfachende Typologie für die Ausdifferenzierung kognitiver Lernprozesse hat dieses lineare Schema durchaus seine Reize.

Die Bloom'sche Taxonomie diente seit der Entdeckung der Schlüsselkompetenzen⁷⁾ der Didaktik (PISA, Bildungsstandards) auch als Basismodell für viele ähnliche Modelle, die im Fahrwasser der Kompetenzorientierung entwickelt wurden. Mit den sogenannten „Operatoren“ sollte der/die LehrerIn feststellen können, auf welcher Stufe der Entwicklung bzw. des Lernfortschritts sich der Schüler gerade befand.

Kritiker an dieser zielorientierten Betrachtung führen an, dass diese Typologien die Lernziele in einer hierarchischen Rangordnung beschreiben. Dieser Hierarchie hätten die LehrerInnen wie die SchülerInnen dann ohne organischen Bezug zu den vorhandenen Interessen in einer konkreten Lerngruppe zu folgen. Damit würde die ursprünglich für die Diagnose von Lernfortschritten entwickelte Typologie nun missbräuchlich als Schema für die Leistungsbeurteilung herangezogen. Die typologischen Modelle suggerierten zudem, dass die dort vorgegebenen Ziele einander bedingen bzw. voneinander linear abhängig sind. Der Lernende müsse zuerst level A erreichen, bevor er zu level B voranschreiten kann usw. (solche Schemata finden aktuell starke Anwendung in der Organisation von elektronischen Spielen für Computer, Gameboys, Handys etc.).⁸⁾

Unter FachdidaktikerInnen besteht inzwischen große Einigkeit darüber, dass die drei Ebenen der Bloom'schen Taxonomie (affektive, kognitive, psychomotorische Ziele) in einem konkreten Lehr- Lernprozess nicht isoliert auftreten und vor allem, dass sie nicht in einem hierarchischen, linearen Prozess aufgebaut oder einzeln angeeignet werden.

Eine komplexere, an konstruktivistischen Theorien orientierte Betrachtung von Lernprozessen geht z. B. heute von der Grundannahme aus, dass der „Wissensstand“ zu Beginn eines Lernprozesses nicht leer ist und dann allmählich durch fachbezogene inputs aufgefüllt wird. Die systemisch-konstruktivistische Theorie⁹⁾ nimmt beispielsweise an, dass Prozesse des Lernens in einem aktiven Prozess der Auseinandersetzung mit der jeweils vorhandenen Umwelt stattfinden – in der Anpassung an die Umwelt sowie in den Versuchen, sie individuell zu beeinflussen. In diesem Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt nimmt das lernende Individuum (oder genauer gesagt das lernende psychische

⁷⁾ Alois ECKER, *Zwischen Schlüsselkompetenz und Fachkompetenz. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht zwischen Persönlichkeitsentwicklung, Berufsqualifikation, Lernfortschrittsdiagnose und Leistungsmessung*, in: *Jahrbuch der KPH*, hrsg. Erhard MAYER u. Christian MATZKA (Wien 2011) 21–36.

⁸⁾ Eine noch vorsichtige Kritik dieses linearen Denkens und eine Annäherung an die Komplexität des individuellen Kompetenzaufbaus beim ‚Historischen Lernen‘ findet man beispielsweise bei Peter GAUTSCHI, *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (Schwalbach/Ts. 2011) 53.

⁹⁾ Fritz B. SIMON, *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus* (Heidelberg 2008).

System von Personen) eine Art „Neuberechnung“ von Welt und Wirklichkeit vor¹⁰). Ältere Wissensbegriffe werden im Prozess der Wissensaneignung „abgewählt“ und durch neuere, adäquatere Begriffe ersetzt. Der Lehr- und Lernprozess wird dabei nicht als hierarchische Abfolge von aufeinander aufbauenden Aktivitäten gesehen, sondern als eine assoziative und prozesshafte Veränderung von Repräsentanten der Wirklichkeit im psychischen System der lernenden Individuen.

Ähnlich können wir uns den Prozess des Wissensaufbaus bzw. der Wissenskonstruktion im Unterricht vorstellen, der uns weiter unten noch beschäftigen wird. Im lernenden Systems „Geschichtsunterricht“ lernen nicht nur die einzelnen Individuen, sondern es lernt auch das Gesamtsystem der Gruppe.

Das prozessorientierte Lernmodell

Im sogenannten Wiener Modell gehen wir von der These aus, dass LehrerInnen ihre SchülerInnen in Hinblick auf die intendierte historische Sinnbildung (Aufbau von Geschichtsbewusstsein: Zeitverständnis, Historizitätsbewusstsein, Unterscheidung von Wirklichkeit und Fiktionalität in historischen Narrativen; historische Bezüge zur Lebenswelt der SchülerInnen, Einsicht in soziale, wirtschaftliche, politische, kulturelle Entwicklungen und Veränderungen ...) nur dann adäquat wahrnehmen und verstehen können, wenn sie über eine ausdifferenzierte Theorie von Lehr- und Lernprozessen im Geschichtsunterricht verfügen. Ziel unserer theoretischen Anstrengung ist es, ein dynamisches und integratives Modell zu erarbeiten, mit dem konkrete Lehr- und Lernprozesse in einer Geschichtsstunde möglichst wirklichkeitsnah beobachtet, beschrieben und analysiert werden können.

Für den Schulunterricht ist es zweckmäßig, zwischen den Prozessen des Lernens einzelner Personen und dem Lernen des Gesamtsystems Schulklasse zu unterscheiden. Im systemischen Modell des Lernens ist die Kontingenz von individuellem und sozialem Lernen sogar konstitutiv. Kontingenz meint dabei, dass sowohl die Einzelpersonen lernen als auch die Lerngruppe als Ganzes. Beide Lernprozesse können im günstigen Fall zusammengehen (das sind dann die Highlights im Unterricht, die jeder erfahrene Lehrer kennt), zumeist aber fallen individuelle und kollektive Lernprozesse ein Stück weit auseinander. Wir müssen uns jedenfalls mit beiden Ebenen des Lernens beschäftigen, um den Geschichtsunterricht erfolgreich steuern zu können.

1. Für die **individuellen Lernprozesse** geht Gerhard Roth¹¹) davon aus, dass diese nicht ausreichend beschrieben sind, wenn sie im Sinne der Zielorientierung lediglich als eine „Instruktion“ verstanden werden, bei der es darum geht, das angebotene Wissen zu verarbeiten, abzuspeichern und bei Bedarf wieder abzurufen. Anknüpfend an konstruktivistische Theorien geht Roth von folgenden Prämissen aus: „1. Wissen kann nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden. 2. Die

¹⁰) Vgl. Fritz B. SIMON, Die Kunst, nicht zu lernen, in: Systeme, Jg. 7, H 1 (1993) 46–57.

¹¹) Gerhard ROTH, Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In Ulrich HERMANN (Hrsg.), Neurodidaktik (Weinheim, Basel 2006) 49–59.

Wissensaneignung beruht auf Rahmenbedingungen und wird durch verschiedene Faktoren gesteuert, die unbewusst ablaufen und deshalb nur schwer beeinflussbar sind.“

Wenn wir diese konstruktivistische Annahme akzeptieren, dann sind Instruktionen von Seite der Lehrenden, die ohne Zustimmung des Schülers/der Schülerin erfolgen, in Hinblick auf den Lernertrag relativ zufällig und jedenfalls auf Dauer nicht vorhersehbar. Es bedarf der expliziten Vereinbarung zwischen Lehrenden und Lernenden über das Thema der Kommunikation und die dazu erforderlichen Regeln der Kommunikation, damit eine Neukonstruktion von (historischem) Wissen im Unterricht gelingen kann.

Für den Geschichtsunterricht bedeutet diese Annahme aber auch, dass der/die LehrerIn in die (Arbeits-) Beziehung mit den SchülerInnen permanent investieren muss, damit das Gespräch über Geschichte zwischen ihm/ihr und den einzelnen SchülerInnen gelingen kann.

Wir haben eingangs beschrieben, dass Lernen in systemisch-konstruktivistischer Perspektive als eine permanente Auseinandersetzung des Individuums (genauer: seines psychischen Systems) mit seiner Umwelt verstanden wird. Über die zwischen innerer Welt (psychischem System) und äußerer Welt (sozialem System) ablaufenden Prozesse des Berechnens, Konstruierens und Aneignens von Wirklichkeit hat nicht nur der in jüngerer Zeit bekannt gewordene Konstruktivismus¹²) intensiv nachgedacht. Auch die Tiefenpsychologie und vor allem die Psychoanalyse beschäftigen sich seit vielen Jahrzehnten intensiv mit diesen Zusammenhängen sowie den Mechanismen der psychischen Verarbeitung¹³).

Beide Konzepte stimmen darin überein, dass ein großer Teil der inneren Prozesse des Lernens unbewusst abläuft und daher nur mit qualitativen Methoden erschließbar ist. Für die Praxis des/der Geschichtslehrers/In im Schulalltag bleiben die individuellen Prozesse des Lernens somit weitgehend unerschließbar. Die Wissensaneignung im psychischen System einzelner Personen wird durch Faktoren gesteuert, die unbewusst ablaufen und nur schwer beeinflussbar sind. Die LehrerInnen können lediglich auf die äußeren, wahrnehmbaren Indikatoren reagieren und schließen von diesen auf die inneren Lernprozesse der SchülerInnen. Diese Rückschlüsse können auch leicht zu Irrtümern und Fehleinschätzungen auf Lehrerseite führen. Um diese zu vermeiden, sind ständige Rückkopplungen erforderlich.

Solange die LehrerInnen über keine ausdifferenzierte Theorie über die unbewussten individuellen (Lern-)Prozesse verfügen, werden sie ihr Verstehen über die beobachteten SchülerInnen möglicherweise auf die beobachteten Störungen des Lernens reduzieren, also auf eine Fehleranalyse. Die Fehleranalyse wird den komplexen individuellen Lernprozessen aber selbstverständlich nicht gerecht, sondern vertieft eher die Irritationen, welche das Lernen eines konkreten Schülers gerade behindern.

Wir schlagen deshalb vor, für die Praxis des Geschichtsunterrichts nicht die schwer nachvollziehbaren Theorien über individuelle Lernprozesse heranzuziehen, sondern die Theorien über soziale und kommunikative Vorgänge. Damit können wir uns auf die beob-

¹²) ERNST VON GLASERFELD, Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme (Frankfurt/M. 1997).

¹³) Als frühe psychoanalytische Abhandlung aus dem Jahr 1925 vergleiche Siegfried BERNFELD, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (Frankfurt/M. 1981).

achtbaren kommunikativen und interaktiven Prozesse in der Schulklasse konzentrieren und diese zum zweiten Ausgangspunkt unserer Theoriebildung nehmen.

2. In Hinblick auf diese **sozialen Lernprozesse im Unterricht** können wir an die von Niklas Luhmann entwickelte Theorie sozialer Systeme¹⁴⁾ anschließen. Luhmann geht davon aus, dass sich ein soziales System über Kommunikation konstituiert und über diese Kommunikation Identität aufbaut. In unserem Spezialfall ist dies die Kommunikation über „Geschichte“. Das Fach „Geschichte“ bzw. der „Geschichtsunterricht“ konstituiert sich demnach in der konkreten Kommunikation und Interaktion einer Schulklasse.

Stellen wir dieser Grundannahme jene zweite zur Seite, wonach jedes soziale System durch diese Kommunikation permanent über sich und die Umwelt „lernt“, dann kann Lernen im sozialen System gar nicht vermieden werden. Wir können dann grundsätzlich davon ausgehen, dass dieses soziale System auch als ein lernendes System verstanden werden kann. Somit kann auch die Kommunikation über „Geschichte“ im Klassenraum als eine Form des ‚Historische Lernen‘ verstanden werden. Der Vorteil dieser theoretischen Annahme ist, dass wir diese Form des Historischen Lernens leicht beobachten und beforschen können. Als Interaktion, als sozialer Prozess verstanden, kann dann das Lernen über Geschichte in der konkreten Lerngruppe relativ leicht beobachtet und analysiert werden. Dieser Blick auf das Historische Lernen als soziales Lernen steht daher auch im Zentrum der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik.

In einer weiteren Grundannahme geht die prozessorientierte Geschichtsdidaktik von den ‚pragmatischen Axiomen‘ der Kommunikation aus, wie sie von Watzlawick, Beavin und Jackson¹⁵⁾ 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.¹⁶⁾ 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.

Niklas Luhmann hat die hier angesprochenen Inhalts- und Beziehungsaspekte in seiner Kommunikationstheorie¹⁷⁾ als „Sachdimension“ und als „Sozialdimension“ bezeichnet. Ihnen stellt er als drittes die „Zeitdimension“ zur Seite. Die Zeitdimension verweist

¹⁴⁾ Niklas LUHMANN, Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie (Frankfurt/M. 1984).

¹⁵⁾ Paul WATZLAWICK, Janet H. BEAVIN and Don D. JACKSON Pragmatics of Human Communication (New York 1967) 53.

¹⁶⁾ Mara SELVINI-PALAZZOLI et al., Das Konzept der organisierten Komplexität (Stuttgart 1981) 272.

¹⁷⁾ LUHMANN, Soziale Systeme (wie Anm. 14) 112ff.

darauf, dass sich Lernen im sozialen System „Geschichtsunterricht“ in zeitlicher Perspektive als Prozess entwickelt.

Eine ähnliche Kommunikationstheorie hat auch die Mailänder Gruppe um Selvini-Palazzoli entwickelt: In ihrem Kommentar zu Watzlawick ergänzten Selvini-Palazzoli u. a., dass in einer konkreten Kommunikationssituation nicht nur die zwei oder drei Personen involviert sind, die offensichtlich sprechen, sondern auch diejenigen Personen, auf die sich die Sprecher bzw. die gerade Zuhörenden als Bezugspersonen/Referenzen beziehen. Selvini-Palazzoli u. a. bezeichnen dieses Phänomen als ein „Spiel unter N Personen“, das die Kommunikationspartner zu einer bestimmten Zeit t aufführen.¹⁸⁾ Sie 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-, 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. in Bezug aber auch 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 z. B. über die „Sozialgeschichte der Familie“, unterrichten. Wenn wir neue Begriffe einführen, dann ist es sinnvoll, sich der Assoziationen zu versichern, welche die SchülerInnen in 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 verloren geht.

Die Kommentare von Selvini-Palazzoli u. a. beabsichtigen, eine Kommunikationstheorie zu entwickeln, die der Komplexität einer konkreten Gesprächssituation Rechnung

¹⁸⁾ SELVINI-PALAZZOLI (wie Anm. 16) 269

trägt. Damit haben sie uns als HistorikerInnen insofern sehr geholfen, als sie das Modell auch für die zeitliche Perspektive geöffnet haben.

Wo sie aber relativ unbestimmt bleiben ist dort, wo es um die Systemgrenzen geht. Das hat seine Berechtigung für die therapeutische Situation, für die sie dieses Modell entwickelt haben, ist aber für den Geschichtsunterricht zu weit gefasst. Wir ziehen daher das Luhmann'sche Konzept der „Selbstreferenz“¹⁹⁾ 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 einem/r GeschichtslehrerIn 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 konkretes System dieser Art die Tendenz hat, in einer für sie typischen Form „Sinn“ zu produzieren, der in unserem Fall um die Themen bzw. Paradigmen der Geschichte (Macht, Herrschaft, Kultur, sozialer Konflikt etc.) zentriert ist.

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

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

Bezogen auf die *Geschichtsdidaktik* bedeutet diese Einsicht: Die Lernebene muss im Prozess des historischen Lernens stets als eigenständige soziale Struktur gesehen und (mit-) verwaltet werden. Nur wenn die Lernorganisation selbst dynamisch gesteuert wird, kann ein Lernprozess gelingen, welcher den SchülerInnen Einsicht in den historischen Prozess geben will. Die Absicht, Einsicht in historische Prozesse zu ermöglichen, schließt in diesem Zusammenhang mit ein, dass der/die GeschichtslehrerIn fähig ist, dem Verständnis der SchülerInnen die zentralen Konflikte näher zu bringen, welche für eine bestimmte historische Situation als bestimmend angesehen werden.

Studierende in der fachdidaktischen Ausbildung berichten häufig, dass der Großteil der Geschichtsstunden, die sie erlebt und erlitten haben, deshalb so langweilig wirkten, weil immer die gleichen Erklärungsmodelle für historische Prozesse angeboten wurden und dadurch die konkreten Interessenskonflikte in den jeweiligen historischen Situationen verschleiert blieben. Dies bedeutet aber auch, dass diese konkreten historischen Kon-

¹⁹⁾ Nikolas LUHMANN u. Karl. E. SCHORR, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (Frankfurt/M. 1989) 8.

flikte von den SchulbuchautorInnen, den ProduzentInnen der Unterrichtsmaterialien und/ oder der Lehrenden selbst, verschleiert wurden²⁰⁾.

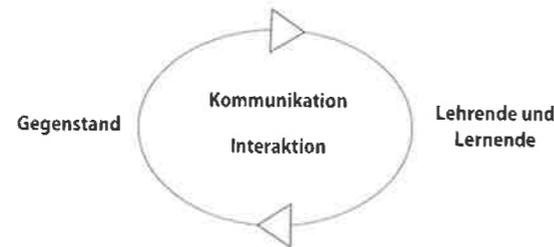
Die Herausarbeitung solcher Interessenskonflikte verlangt seitens des/der Lehrenden zum einen jene fachliche Kompetenz, wie sie für die multiperspektivische Betrachtung eines historischen Konflikts Voraussetzung ist, zum andern eine ausgeprägte kommunikative Kompetenz zur differenzierten Rollengestaltung in der Unterrichtssituation sowie die damit verbundene selbstreflexive Kompetenz. Die Selbstreflexion ist in der konkreten Lehrsituation neben der Beobachtung das zentrale Instrument des Lehrenden zur Wahrnehmung der sozialen Dynamik einer Lerngruppe.

3. Aus der langjährigen Beobachtung von Schulunterricht wissen wir auch, dass die Beziehung des Lehrers/der Lehrerin zu den einzelnen SchülerInnen im Geschichtsunterricht überlagert wird von einer an die Gesamtheit des Lernenden System gerichteten **Kommunikation über den Gegenstand**, in unserem über „Geschichte“, und dass diese Kommunikation das Geschehen im Geschichtsunterricht jedenfalls über weite Phasen des Unterrichts dominiert. Jede Zuwendung des Lehrers an einzelne SchülerInnen würde in dieser Perspektive betrachtet als inadäquate Zuwendung an einen Einzelnen verstanden, auf welche die SchülerInnen mit entsprechendem Desinteresse (Schwätzen, Verärgerung, Ungeduld) reagieren.

Wir können also davon ausgehen, dass der Geschichtsunterricht in der Regel nicht als Zuwendung an einzelne SchülerInnen abläuft, sondern als eine Kommunikation über die Themen der Geschichte, an der in der Regel beide Teile, der Lehrer genauso wie die SchülerInnen beteiligt sind. In diesem (sozialen) Prozess des Lernens über Geschichte nehmen Lehrende und Studierende zwar unterschiedliche Rollen ein, sie sind aber als Lernende über den Gegenstand Geschichte gleichermaßen beteiligt. Der Lehrende kann sich aus diesem Prozess der Kommunikation nie völlig herausnehmen (vgl. das erste Axiom von Watzlawick). Der Bezug zum Gegenstand „Geschichte“ bestimmt, wie Lehrende und SchülerInnen miteinander kommunizieren. Diese Kommunikation und Interaktion über den Gegenstand „Geschichte“ läuft keineswegs linear ab, sondern in einer ständigen Bewegung von Informationsweitergabe, des Einsatzes von Rückkopplung zur Versicherung von Verstehensprozessen über die besprochenen Inhalte, die wiederholte Adjustierungen der Regeln, die für diese Kommunikation gelten (Grundregeln der Kommunikation, Arbeitsaufträge, Performanz von Sch und L bei Vorträgen und Präsentationen). Wir sprechen in diesem Zusammenhang von einem zirkulären Prozess der Kommunikation und Interaktion im Unterricht.

²⁰⁾ Man denke nur an die nach wie vor extrem personalisierende Darstellung des Nationalsozialismus in den Geschichtslehrbüchern, die dem angeblichen Dämon Hitler tendenziell die Alleinverantwortung für die Eskalation der Gewalt, den Krieg und die Massenvernichtungen zuschiebt, während beispielsweise den strukturellen Auswirkungen der Hochindustrialisierung, den Nachwirkung imperialistischer Politik in der Weltwirtschaftskrise, der Unterstützung der NSDAP durch die deutsche Großindustrie und die Großbanken sowie ihrer Rolle als Teil der Kriegsmaschinerie keinerlei verantwortlichen Rolle zugedacht wird. – Ebenso wenig kommt in den Schulbüchern das Denunziantentum der großen und kleinen Profiteure unter der NS-Herrschaft zur Sprache oder, um eine andere Dimension der Tabuisierung zu nennen, die Verbrechen der Wehrmacht an und hinter der Front.

In der Forschungsplattform Fachdidaktik an der Universität Wien haben wir folgendes Grundmodell eines Lernprozesses in zirkulärer Perspektive entwickelt:



Wenden wir die systemisch-konstruktivistische Perspektive auf das Fachlernen im sozialen System des Geschichtsunterrichts an, dann stellt dieses eine Triangulierung der LehrerIn – SchülerInnen Beziehung dar: Das Thema kann als Variation eines Beziehungsangebots verstanden werden. Die thematischen Beiträge der einzelnen Akteure fungieren dabei als Repräsentanzen für die Erkenntnisprozesse im Lernsystem. Fällt einer dieser Repräsentanten aus, dann muss die von ihm/ihr übernommene Repräsentanz erst wieder aufgebaut, z. B. auf andere Akteure im System verteilt werden.

Schließlich können, wie bereits erwähnt, die Lehr- und Lernprozesse als zeitliche Entwicklung eines sozialen Systems verstanden werden: Geschichtsbewusstsein wird im Verlauf eines Unterrichtsjahres in der Lerngruppe aufgebaut und ausdifferenziert. So verstanden läuft Geschichtsunterricht als sozialer Prozess entlang bestimmter Fachthemen mit dem Ziel ab, Identität/Selbstreferenz als Geschichte-lernende-Gruppe herzustellen.

Lehr- und Lernprozesse im System „Geschichtsunterricht“

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

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

Als Selbstreferenz definieren Niklas Luhmann und Karl Schorr jene Operationen eines sozialen Systems, die mit der Autopoiesis des Systems, also mit seinem Selbstbezug, mit den sinnstiftenden Operationen des Systems im Hinblick auf Identitäts- und Handlungsgewinn, zusammenhängen. In dem Maße wie ein soziales System Reflexion über sich selbst einführt, was einen Sonderfall von Selbstreferenz darstellt, thematisiert sich das Sys-

tem 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.“²¹⁾

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, in denen sich das System selbst zum Thema macht und damit an der Ausdifferenzierung der Rollen, Normen und Regeln im System arbeitet.

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

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

Die Regeln der Kommunikation die – bewusst oder unbewusst – zwischen dem/der LehrerIn und den SchülerInnen in den ersten Geschichtsstunden etabliert wurden (Arbeitskontrakt), 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).

Das Verständnis dieser theoretischen Position erschließt sich leicht, wenn wir zunächst einen Grundbaustein der Didaktik, das Didaktische Dreieck betrachten:

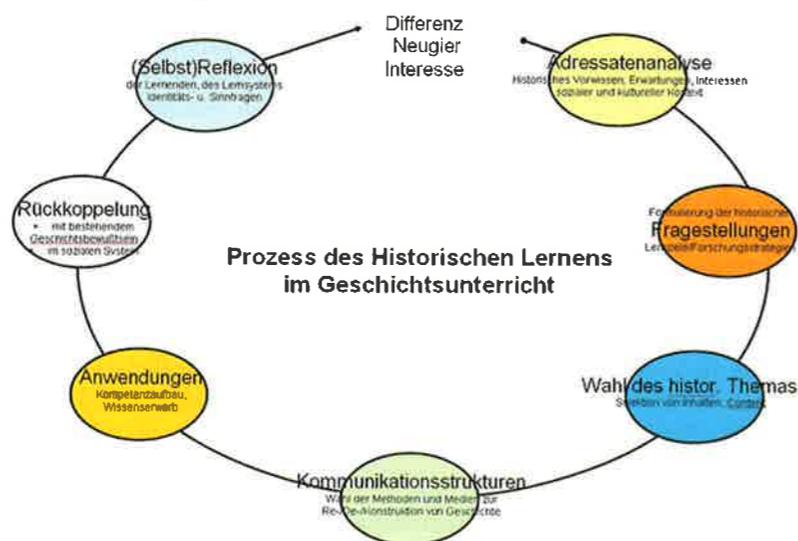
Dieses Didaktische Dreieck beschreibt die grundsätzliche Interdependenz (= wechselseitige Abhängigkeit) der drei Komponenten „Lehrer – SchülerInnen – Thema“ im Prozess des Lehrens und Lernens: „Interdependenz“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass jede der drei Komponenten Einfluss auf das Ganze des Lerngeschehens nimmt. Wenn zum Beispiel der Lehrer die Beziehung zu den SchülerInnen durch eine neue Methode verändert hat das auch Einfluss auf die Wahrnehmung des Themas. Wenn der Lehrer das Thema unter einer bestimmten Zielsetzung behandelt (kritisch, problemorientiert, multiperspektivisch) wird das auch Einfluss auf die Lernarrangements haben, die er mit der Klasse trifft. Wenn die 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 dann einnehmen kann. Mit dieser theoretischen Betrachtung ist die Vorstellung verknüpft, dass man eine unterschiedliche Vorstellung von Geschichte bekommt, wenn man die Beziehung (die Art der Kommunikation) zwischen LehrerIn und den SchülerInnen verändert.

²¹⁾ Niklas LUHMANN u. Karl E. SCHORR, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (Frankfurt/M 1988) 9.

Das Zirkuläre Modell der Didaktik

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

- Die Adressatenanalyse: Das Erheben von Vorwissen der SchülerInnen; die Klärung ihrer Erwartungen und ihrer Interessen an das Thema, die Analyse des sozialen und kulturellen Kontextes, in den das Thema in dieser konkreten Klasse eingebunden ist.
- Die Zielsetzung (en) der Akteure: Formulierung der historischen Fragestellungen, die bearbeitet werden sollen; Klärung der Forschungsstrategien, die zur Bearbeitung der Fragestellung gewählt werden.
- Das (historische) Thema (der Inhalt, Content): Wahl des Themas und der Inhalte, mit denen die gewählte Fragestellung bearbeitet werden soll.
- Die Kommunikationsstruktur /Arbeitsstruktur: die Wahl der didaktischen Methoden sowie die Auswahl der Medien, welche zur Unterstützung des Lernprozesses herangezogen werden
- Die Überprüfungen zur Sicherung des erarbeiteten Wissens bzw. des Aufbaus der Kompetenzen: Übungen, selbsttätige Erprobung des Gelernten, Leistungsüberprüfung.
- Die Rückkoppelung/ Feed back: die Sicherstellung des Zusammenhangs zwischen kognitiven, affektiven und ev. psychomotorischen Lernprozessen.
- Die Selbstreferenz und die (Selbst-)Reflexion des Systems: die sinn- und identitätsbildenden und identitätssichernden Prozesse der beteiligten Personen sowie der Lerngruppe insgesamt.



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

Wenn ein/e LehrerIn z. B. über die Sozialgeschichte der Kindheit unterrichtet, möchte sie/er vermutlich wissen, aus welchem sozialen Milieu und aus welchen Kulturkreisen die SchülerInnen der Klasse kommen. Danach wird sie/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 einer Gruppenarbeit mit Quelleninterpretation oder in einer Befragung der Eltern/Großeltern). Zur Festigung der erworbenen oder intendierten Kompetenzen wird der/die LehrerIn praktische Übungen einbauen, später wird sie/er das Gelernte in verschiedensten Formen überprüfen. Damit der/die LehrerIn weiß, ob die inhaltliche Planung mit der sozialen Dynamik der Klasse kohärent ist, braucht sie/er Formen der Rückkoppelung, unzählige Fragen zum Verständnis des Lehrinhaltes, neue Interventionsformen (ein brainstorming, einen Stummen Dialog, eine Diskussion, ein Rollenspiel). Während sie/er den Lernprozess begleitet, wird sie/er danach trachten, nicht selbst zu sehr in der Dynamik des Lernprozesses aufzugehen, also nicht in einem Ausmaß mit zu agieren, in dem sie/er den SchülerInnen Raum für eigene Fragen und Erkenntnisse nimmt, selbst die unbeantworteten Fragen an die Kindheit zu inszenieren /oder zu befragen 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 (teil unbewussten) sinnstiftenden Operationen des Systems, die Selbstreferenz, welche manchmal auch als „Eigensinn“ der Lerngruppe bezeichnet wird.

Dieser Prozess ist nicht nur aus der Sicht des/der planenden Lehrers/In zu betrachten, er kann genauso gut aus der Sicht des/der SchülerIn, die sich am Geschichtsunterricht beteiligt, gesehen werden. Auch ein/e SchülerIn überlegt, an wen er seine Rede richtet (Adressatenanalyse) und wie (Methoden, Medien) er sagt, was (Thema, Inhalt) er sagen will, er wird seine Fragen oder seine Aussagen so wählen, dass sie für ihn Sinn ergeben, z. B. sein Interesse, seine Neugier stillen (Zielsetzung) und er wird seine Aussagen reflektieren (Reflexion) entsprechend der Reaktionen (Rückkopplung, Feedback), welche er vom Lehrer und von seinen MitschülerInnen bekommt. Auch er wird, was er gerade aus der Kommunikation erfahren / „gelernt“ hat, in der weiteren Diskussion anwenden und überprüfen (Anwendung), um so das vermeintlich Verstandene in Bezug zur vorhandenen Expertise der übrigen Anwesenden (in unserem Fall des historischen Wissens seines/r Lehrers/In und seiner MitschülerInnen) einordnen zu können.

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

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

Prozessorientierte Lernorganisation

Prozessorientierte Lernorganisation rückt das Kommunikationssystem der jeweiligen Schulklasse ins Zentrum des Lernprozesses. Die konkreten SchülerInnen mit ihrem individuell vorhandenen historischen Wissen, mit ihren Erfahrungen und ihren Interessen, mit ihrer Kompetenz und Inkompetenz in Fragen des historischen Lernens stehen im Mittelpunkt prozessorientierter Lernorganisation. Das soziale System des Geschichtsunterrichts, mit den konkreten Personen, die es gestalten und der jeweils konkreten Umwelt dieses Systems (andere Fächer, andere LehrerInnen, schulische Gegebenheiten) sind Ausgangspunkt und Zentrum der geschichtsdidaktischen Reflexion.

Wenn Lernen als ein sozialer Prozess verstanden wird, dann muss auch historisches Lernen als ein sozialer Prozess konzipiert werden. Das bedeutet beispielsweise, dass die sozialen und kommunikativen Bedingungen einer Schulklasse bei der Planung, Gestaltung und Evaluierung des Geschichtsunterrichts berücksichtigt werden müssen. Prozessorientierte Lernorganisation ist nicht an eine bestimmte Lernmethode gebunden, sondern versucht, historisches Lernen unter den gegebenen sozialen, kommunikativen und fachlichen Bedingungen der jeweiligen Schulklasse optimal zu entfalten. Interaktive und projektorientierte Arbeitsformen sind selbstverständlicher Bestandteil prozessorientierter Lernorganisation.

Die Selbstreferenz der Schulklasse wird ein zentraler Faktor der Lernorganisation, die Fähigkeit zur Selbstorganisation in einem Arbeitsprozess wird ein wichtiges Moment der Beobachtung und der Steuerung. Man könnte auch sagen: Das Geschichtsbewusstsein wird zu einem Gegenstand der Kommunikationskultur einer Schulklasse, was auch heißt: Es wird zu einem Gegenstand der Strukturierungen, Ordnungsstrategien und Wahrnehmungsformen, mit denen vergangene Lebensformen im Geschichtsunterricht²²⁾ dieser Schulklasse besprochen, beforscht, analysiert und interpretiert werden (können).

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

²²⁾ Aber möglichst auch in anderen Schulfächern, z. B. in fachübergreifenden Projekten mit Geographie, Deutsch, Religion, Fremdsprachen, Musik, Bildnerischer Erziehung, Mathematik u. a.

wird diese Kommunikationsform nicht nur für einzelne SchülerInnen, sondern für das Lernsystem als Ganzes sinn- und identitätsstiftend wirken (können).

Thematisch können Fragen der politischen Geschichte, z. B. ein tagespolitisch relevantes Thema oder eine aktuelle politische Krise, ebenso Ausgangspunkt einer Prozessorganisation sein, wie Fragen der Lokalgeschichte, der Alltagsgeschichte, der Sozial- und Kulturgeschichte oder auch der Wirtschaftsgeschichte: die Einführung einer neuen Währung, die aktuelle Börsenflaute, das Taschengeld können so beispielsweise Anlässe für ein solches Projekt sein.

Prozessorientierte Geschichtsdidaktik kann die ganze bekannte Palette von interaktiven Lernmethoden nutzen. Konzepte des Offenen Lernens, Stationenunterricht, eigenverantwortliches Lernen usw. sind in jeder Prozessorganisation einsetzbar. Projektorganisation und produktbezogene Arbeitsformen sind für prozessorientiertes Lernen günstig, aber nicht zwingend vorgeschrieben. Der Unterschied zu den genannten Modellen besteht darin, dass prozessorientiertes Lernen nicht eine bestimmte Arbeitsform favorisiert und diese zum Zentrum ihrer Methodik macht, sondern dass sie das soziale System des Geschichtsunterrichts als Ganzes berücksichtigt. Bei einem konkreten Thema und einem definierten Lernziel fragt der/die LehrerIn daher nach der jeweils optimalen Lernform, in welcher mit diesem sozialen System historisches Lernen stattfinden kann.

Insgesamt erlaubt die Prozessorganisation im Geschichtsunterricht also, die Fragen an die Geschichte sowohl der einzelnen SchülerInnen wie auch die dominierenden Themen der Lerngruppe als Ganzes sinnstiftend zu thematisieren und darauf aufbauend entlang des methodisch-didaktischen Repertoires der Geschichtsdidaktik differenziert zu bearbeiten. Diese Form der Unterrichtsarbeit verlangt vom Lehrenden eine bewusstere und geplante Steuerung der Unterrichtsprozesse, ermöglicht aber langfristig, die SchülerInnen als eigenverantwortlich Forschende am Prozess der Geschichte zu beteiligen.