

Prozessorientierte Geschichtsdidaktik

1. 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 etabliert.

Die Leitbegriffe der Geschichtsdidaktik: 'Geschichtsbewusstsein', 'Geschichtskultur' und 'historischem Lernen' signalisieren, dass sich die Geschichtsdidaktik heute nicht mehr als eine Vermittlungswissenschaft von historischen Forschungsergebnissen versteht (Zahlen, Daten, Fakten, die es zu pauken gilt), sondern als ein eigenständiges, interdisziplinäres Forschungsgebiet, das

- die individuellen und kollektiven Formen des Verstehens von Geschichte beforcht,
- sich für die Entwicklung und Veränderung von Geschichtsbewusstsein interessiert,
- die unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Geschichte und ihre gesellschaftlichen bzw. politischen Implikationen untersucht (Gedenkkultur, Erinnerungskultur)
- und sich den Fragen des „historischen Lernens“, der Aneignung und der Entwicklung von Geschichtsverständnis im Schulunterricht widmet und diesen systematisch beforcht.

Wenngleich die theoretischen Positionen der Geschichtsdidaktiker/innen keineswegs einheitlich sind¹, so ist ihren Konzepten doch gemeinsam, 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 Fachdidaktiker/innen 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

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. weiters: Bergmann K., Fröhlich, K., Kuhn, A., Rösen, J. & Schneider G. (Hrsg.) (1997) Handbuch der Geschichtsdidaktik; Rohlfes, Joachim (1986) Geschichte und ihre Didaktik; Rösen, Jörn (1994) Historisches Lernen, Grundlagen und Paradigmen, Pandel, Hans-Jürgen (2006) Geschichtsunterricht nach PISA; Sauer Michael (2006) Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik; Borries, Bodo von (2008) Historisches Denken Lernen; und Gautschi, Peter (2009) Guter Geschichtsunterricht.

Wissen' (in Hinblick auf eine projizierte 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 aktuellen gesellschaftlichen Probleme unter dem Aspekt ihres Gewordenseins und ihrer Veränderbarkeit überdacht werden können.

Die Wiener Geschichtsdidaktik hat sich - stets mit Blick auf die theoretischen Diskussionen in anderen europäischen Ländern, insbesondere die deutsche und englische Geschichtsdidaktik – insbesondere unterrichtspraktischen Fragen zugewandt. Sie arbeitet daran, einen theoretischen Rahmen für die Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht zu entwickeln, mit dessen Hilfe die Praxis des Unterrichtens sinnvoll reflektiert werden kann. Das Konzept dieses kommunikativen kritisch-reflexiven Ansatzes haben wir unter dem Begriff „Prozessorientierte Geschichtsdidaktik“ zusammengefasst.

Als Leitfragen und zentrale Begriffe, mit denen die spezifischen Wahrnehmungs- und Reflexionsformen der prozessorientierten Geschichtsdidaktik zu fassen sind, sind zu nennen:

- Sinn und Komplexität in ihrem Bezug zu „Vergangenheit“ und „Geschichte“
- Die Veränderung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in Forschung und Lehre
- Historisches Lernen als eine spezifische Form der Kommunikation
- Der Blick auf die Unterrichtssituation als einem eigenständigen sozialen System, welches sich in Bezug zur jeweils relevanten Umwelt ausdifferenziert
- Prozessorientierung, Rückkoppelung und soziale Dynamik.
- Selbstreferenz und (Selbst-)Reflexion.

2. Das Konzept 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, 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 Geschichtslehrer/in zusammen mit einer Gruppe von Schüler/innen 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 System, 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.“²

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 Schüler/innen 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 selbstreferentielles System, dann kann man

- genau genommen 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 spätestens in dem Augenblick beginnt, wo der/die Lehrer/in das erste Mal mit der Klasse in Kontakt kommt bzw. wo er/sie beginnt, mit 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 Lehrer/in und den Schüler/innen 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 einige Grundbausteine der Didaktik und der Kommunikationstheorie betrachten:

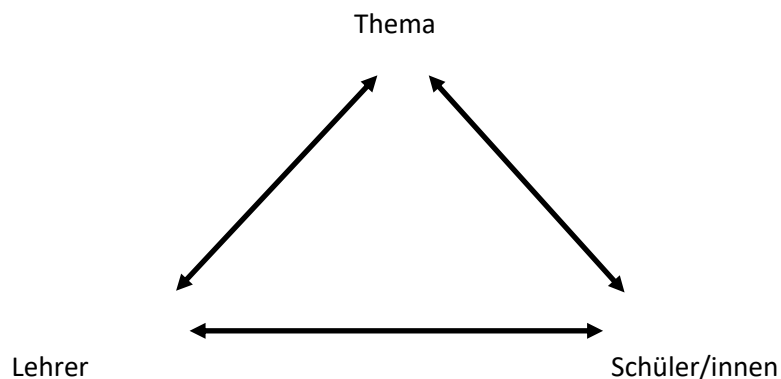
3. Das Didaktische Dreieck

Die Interdependenz (= wechselseitige Abhängigkeit) der Beziehung zwischen dem historischen Thema/ Inhalt sowie der sozialen /kommunikativen Beziehung, welche zwischen dem/r Geschichtslehrer/in und einer Gruppe von Schüler/innen besteht, kann anhand des von Ruth Cohn entwickelten didaktischen Dreiecks veranschaulicht werden.

² Luhmann, Niklas, Schorr, Karl E. (1979) Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, S. 9.

Dieses Didaktische Dreieck beschreibt die grundsätzliche Interdependenz der drei Komponenten „Lehrer – Schüler/innen – Thema“ im Prozess des Lehrens und Lernens:

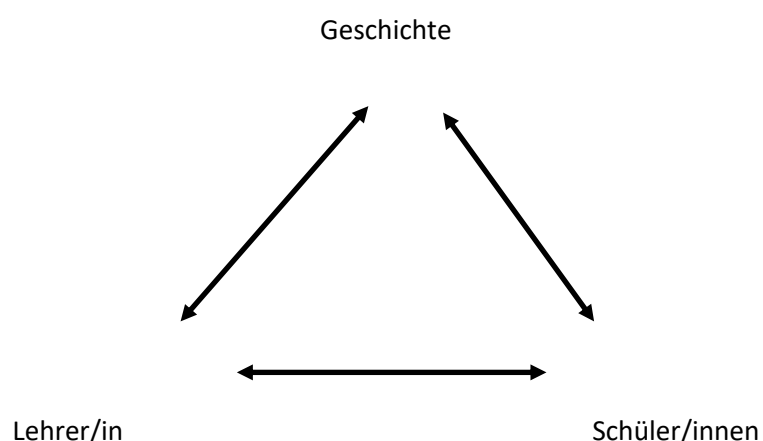
Graphik 1 : Das Didaktische Dreieck



“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 Schüler/innen 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 bestimmten Zielsetzung behandelt (kritisch, problemorientiert, multiperspektivisch) wird das auch Einfluss auf die Lernarrangements haben, die er mit der Klasse trifft. Wenn die Schüler/innen 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.

Sie werden sicher nicht überrascht sein, wenn ich Ihnen vorschlage, den Begriff „Thema“ in der ersten Graphik durch den Begriff „Geschichte“ zu ersetzen.

Graphik 2: Das Didaktische Dreieck im Geschichteunterricht

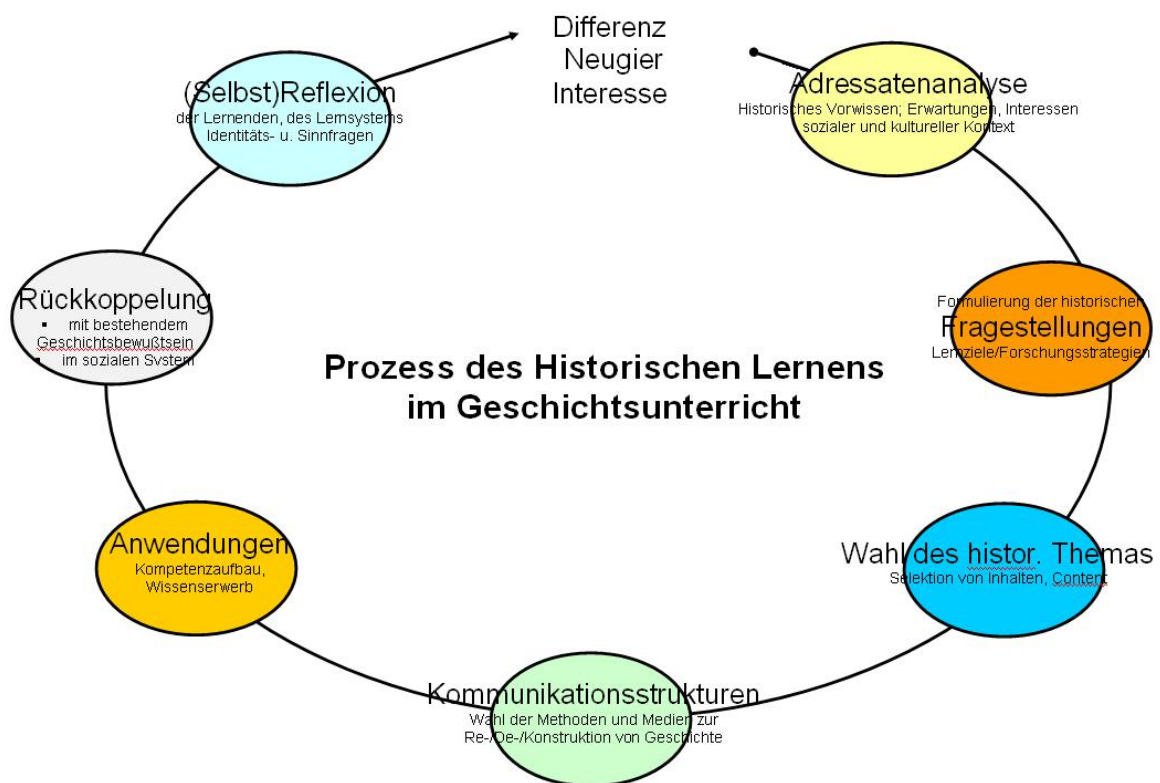


Aber wenn Sie diesen zweiten Schritt in unserer theoretischen Betrachtung akzeptieren, dann akzeptieren Sie auch die Vorstellung, dass man eine unterschiedliche Vorstellung von Geschichte bekommt, wenn man die Beziehung (die Art der Kommunikation) zwischen Lehrer/in und den Schüler/innen verändert.

4. 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
- Die Zielsetzung (en) der Akteure
- Das (historische) Thema (der Inhalt, Content)
- Die Kommunikationsstruktur /Arbeitsstruktur (Methoden und Medien)
- Die 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 Schüler/innen 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 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 es danach trachten, nicht selbst in der Dynamik des Lernprozesses aufzugehen, nicht soweit mitzuagieren, dass er den Schüler/innen Raum für eigene Fragen und Erkenntnisse nimmt, dass er selbst die unbeantworteten Fragen an die Kindheit zu inszenieren /oder zu befragen beginnt und die Schüler/innen 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 sehen, er kann genauso gut aus der Sicht des/der Schüler(in, die sich am Geschichtsunterricht beteiligt, gesehen werden. Auch ein Schüler 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 Mitschüler/innen 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 Mitschüler/innen) einordnen zu können.

Der Prozess des Lernens über Geschichte im Unterricht ist also keineswegs auf Auswendiglernen und Pauken 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 Lehrer/in, wenn er/sie ein neues Thema der Geschichte einführt.

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

5. Kommunikationstheoretische und systemische Aspekte in der Theorie der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik

In einer ihrer Grundannahmen geht die prozessorientierte Geschichtsdidaktik von den ‚pragmatischen Axiomen‘ der Kommunikation aus, wie sie von Watzlawick, Beavin und Jackson³ 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.⁴ beschrieben haben. Das erste Axiom heißt: „Man

³ Watzlawick, Paul, Beavin Janet H. and Jackson Don D. (1967) Pragmatics of Human Communication, S. 53.

⁴ Selvini-Palazzoli, Mara et al. (1981) Das Konzept der organisierten Komplexität, S.272.

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 später in seiner Kommunikationstheorie (Theorie der sozialen Systeme 1984:112ff.) als „Sachdimension“ und als „Sozialdimension“ bezeichnet. Ihnen stellt er als drittes die „Zeitdimension“ zur Seite. 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.⁵ 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 Schüler/innen in der Klasse, er steht auch in Beziehung zu der Gruppe von Sozialhistoriker/innen, von denen er ausgebildet wurde, den Autor/inn/en 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 Schüler/innen 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 Lehrer/innen, von TV, Radio, Filmen, Internet, Büchern oder ihren Freund/innen 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 Schüler/innen in

⁵ ebenda, S. 269

Nähe des neuen Begriffs ansiedeln, z.B. durch einen stummen Dialog. So können wir tatsächlich mehr Gewissheit erreichen, dass wir den Schüler/innen 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 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 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 Lehrer/innen und den Schüler/innen 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 Geschichtslehrer/in und einer Gruppe von Schüler/innen 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 Geschichtslehrer/in, kann unter dieser Annahme nur erfolgreich sein, wenn er/sie nicht nur die (kognitive) Aufnahme des historischen Inhalts durch die Schüler/innen 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 Schüler/innen Einsicht in den historischen Prozess geben will. Die Absicht, Einsicht in historische Prozesse zu ermöglichen, schließt in diesem Zusammenhang mit ein, dass der/die Geschichtslehrer/in fähig ist, dem Verständnis der Schüler/innen 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 Konflikte von den Schulbuchautor/innen, den Produzent/innen der Unterrichtsmaterialien und/ oder der Lehrenden selbst, verschleiert wurden⁶.

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. 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 (1967) beschrieb die Gegenübertragung als das zentrale Datum der qualitativen Sozialforschung. 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 Historiker/innen an den Universitäten bzw. für den Geschichtsunterricht in den Schulen nutzbar gemacht.

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 Student/innen, zwischen Student/innen und Student/innen ...) wahrgenommen, in Bezug zum jeweiligen Thema reflektiert und in den weiteren Lernprozess wieder integriert werden.

⁶ 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.

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 ansonst plausiblen These) auf der thematischen Ebene lässt vermuten, dass zwischen den am Lerngeschehen beteiligten Personen (latente) soziale Konflikte bestehen, die nicht gelöst wurden.

6. Prozessorientierte Lernorganisation

Prozessorientierte Lernorganisation rückt das Kommunikationssystem der jeweiligen Schulklasse ins Zentrum des Lernprozesses. Die konkreten Schüler/innen mit ihrem je 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 Lehrer/innen, 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 entfaltet 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 Geschichtsunterricht⁷ 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, wird diese Kommunikationsform nicht nur für einzelne Schüler/innen, sondern für das Lernsystem als Ganzes sinn- und identitätsstiftend wirken (können).

Wenn Schüler/innen entdecken, dass sie selbst „von der Geschichte betroffen sind“ und Fragen an die Geschichte zu stellen beginnen, kann eine Prozessorganisation hilfreich sein. Thematisch können

⁷ Aber möglichst auch in anderen Schulfächern, z.B. in fachübergreifenden Projekten mit Geographie, Deutsch, Religion, Fremdsprachen, Musik, Bildnerischer Erziehung, Mathematik u.a.

Fragen der politischen Geschichte, z.B. ein tagespolitisch relevantes Thema, 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 kann Anlass für ein solches Projekt sein.

Prozessorientierte Geschichtsdidaktik baut auf Elementen des schülerzentrierten Unterrichts auf; sie kann die ganze bekannte Palette von interaktiven Lernmethoden nutzen. Konzepte des Offenen Lernens⁸, 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 Lehrer/in daher nach der jeweils optimalen Lernform, in welcher mit diesem sozialen System historisches Lernen stattfinden kann.

Prozessorientierte Geschichtsdidaktik erlaubt den Schüler/innen eine intensive Beteiligung am Geschichtsunterricht, sie schreibt ihnen dementsprechend aber auch eine höhere Verantwortung für das Gelingen des Lernprozesses zu. Die Schüler/innen werden so viel wie möglich in den Prozess der Produktion von Geschichte involviert und werden dabei selbst zu (Teil-) Verantwortlichen für die historischen Inhalte, die im Geschichtsunterricht besprochen, geschrieben, diskutiert werden. Diese Einbindung der Schüler/innen soll auch ihre Neugierde für jene Teile der Vergangenheit wecken, welche noch nicht erforscht, beschrieben, diskutiert sind. Im Idealfall startet der Arbeitsprozess von den Eigeninteressen der Schüler/innen und macht die Schüler/innen zu verantwortlichen Mitgestalter/innen des Lehr-/Lernprozesses. Dem/der Lehrer/in bleibt jedoch die Verantwortung für die Gesamtkoordination des Lernprozesses.

Die Schüler/innen werden in einem derartigen Lernprozess also angeregt, selbst in der Vergangenheit weiterzuforschen. Forschendes Lernen wird ein häufiges Element dieses Geschichtsunterrichts sein, im gelungenen Fall nehmen die Schüler/innen dabei selbst an einem (kleinen) historischen Forschungsprozess teil (vgl. den Beitrag zum Forschenden Lernen). Der/die Lehrer/in ist – stärker noch als bei teamorientierten Lernformen – Koordinator, Manager und Berater dieses Lernprozesses. Während eines solchen Lernprozesses lernen die Schüler/innen zunächst, ihre eigenen Fragen an die Vergangenheit zu stellen, und erhalten dann methodische Unterstützung, um diese Fragen auch selbst systematisch zu beforschen. Damit entspricht die prozessorientierte Lernorganisation jener Ebene der Bewusstseinsbildung, die Jörn Rüsen als „genetische Sinnbildung in der Geschichte“ und Bodo von Borries als „lebensweltliches Geschichtsbewusstsein“ bezeichnen.⁹

Prozess- und produktorientiertes Arbeiten erzeugen einen *höheren Komplexitätsgrad*, als ein einfacher Vortrag. Dementsprechend können mit diesen Arbeitsformen im Gegensatz zu einer hierarchischen oder einer schülerorientierten Lernform auch soziale, kommunikative und teamorientierte Handlungskompetenzen eingeübt werden. Es ist allerdings sinnvoll, zwischen ‚Projektarbeit‘ im engeren Sinn und längeren Prozessphasen zu unterscheiden. - Die *zeitliche Komplexität* reicht von einer „normalen Projektlänge“ (2-3 Tage; 2-6 Wochen) bis zu einem

⁸ Strotzka, Heinz & Windischbauer, Elfriede (1999) Offenes Lernen im Geschichtsunterricht.

⁹ Rüsen, Jörn (1994) Historisches Lernen, S. 89; Borries, Bodo von (1990a) Geschichtsbewusstsein als Identitätsgewinn?, S. 121.

Halbjahres- oder Jahresplan. - Die *organisatorische Komplexität* reicht von Partner-, Gruppen- und Projektorganisation bis hin zu einer produktorientierten Arbeitsweise. Bei letzterer wird das Projekt mit dem Ziel durchgeführt, die Ergebnisse des Lernprozesses in Form eines ‚Produktes‘ zusammenzuführen, z.B. in einer Ausstellung, einer Studienreise, die vorbereitet, durchgeführt und dokumentiert wird¹⁰, einer Zeitung, eines Videofilms, einer CD, einer Website oder eines szenischen Produkts.¹¹ Auch Schulpartnerschaften können in prozessorientierten Lernformen verknüpft werden.¹²

Konflikte sind bei prozessorientierten Lernformen nicht ausgeschlossen, sie werden im Gegenteil als konstitutiver Bestandteil eines Lernprozesses betrachtet, und sollen im Verlauf des Arbeitsprozesses verantwortungsvoll betreut werden, mit dem Ziel, sie nach Möglichkeit themenbezogen aufzulösen. Das Interesse des/der Geschichtslehrers/in muss es sein, die während eines Diskussions- bzw. Arbeitsprozesses auftauchenden Konflikte möglichst themenbezogen zu integrieren, und, soweit möglich, für den Lernprozess zu nutzen (z.B. in sinnstiftender verallgemeinerbarer Bearbeitung oder, soweit sie auf einer Meta-Ebene reflektiert werden müssen, in möglichst konstruktiver, die Selbstreflexion stärkender Atmosphäre). Noch stärker als bei der teamorientierten Lernform geht es bei der prozessorientierten Organisation darum, einen auftauchenden Konflikt auf der thematischen Ebene als Ausdruck des Nicht-Verstehens zu begreifen. Es muss daher im Interesse des/der Geschichtslehrers/in liegen, die Spannungen auf das Thema zu beziehen und einer plausiblen und sinn-stiftenden Interpretation zuzuführen. Dies kann unter Umständen auch heißen, die Antwort auf einen späteren Zeitpunkt zu vertagen und/ oder ein neues Projekt zu initiieren.

Beispiele:

1) Mit einer 6. Klasse AHS wurde ein fachübergreifendes Projekt zur Sozialgeschichte von Hausarbeit, Wohnen und Freizeit durchgeführt.¹³ Am Projekt beteiligt waren die Schulfächer Geschichte und Sozialkunde, Geographie und Wirtschaftskunde sowie Deutsch. Auf Basis von oral history Interviews, welche die Schüler/innen selbständig durchführten, wurden deren Großeltern und Eltern auf ihre Kindheitserfahrungen befragt: Die Schüler/innen machten sich zunächst mit den Grundlagen der Sozialgeschichte von Hausarbeit, Wohnen und Freizeit im 20. Jahrhundert vertraut, entwickelten dann zu diesen Themenbereichen Fragenkataloge, lernten Interviews zu führen und machten dann zu zweit selbständig die Interviews. Diese Interviews mit den Eltern und Großeltern wurden anschließend in der Klasse exemplarisch analysiert. Auf Basis dieser Analysen schrieben die Schüler/innen dann ihre individuellen Reflexionen über ihre Interviewerfahrungen nieder, werteten die Interviews in einem weiteren Arbeitsschritt thematisch aus und präsentierten die Ergebnisse schließlich im Klassenplenum. Nach ausführlicher Diskussion wurden die Ergebnisse für eine Ausstellung in der Schulhalle aufbereitet und mit den Eltern und Großeltern bei einem Klassenabend diskutiert.

In historischer Perspektive eigneten sich die Schüler/innen während dieses Arbeitsprozesses nicht

¹⁰ Lux, Franz (1988) Berlin : Berlin. Bericht über die „schulbezogene Veranstaltung Berlinreise“, in: Beiträge zur Fachdidaktik 4/88, S. 1-8.

¹¹ vgl. dazu die Projektberichte in den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde“/ „Beiträgen zur Fachdidaktik“ bzw. in der Nachfolgezeitschrift „Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung“.

¹² Edel, Klaus (1993) „Local History“. Ein Projekt zur europäischen Verständigung, in: Beiträge zur Fachdidaktik 2/93, S. 1-4.

¹³ Ecker, Alois (1984) Forschendes Lernen. Zur Didaktik der oral history in Schule und Erwachsenenbildung, in: Ehalt, Hubert Ch. (Hrsg) Geschichte von unten. Fragestellungen, Methoden und Projekte einer Geschichte des Alltags, Böhlau, Wien, Köln, Graz, S. 305-338.

nur fundiertes Wissen zur Sozialgeschichte von Haushalt, Wohnen und Freizeit im 20. Jh. an, sie lernten darüber hinaus, dieses Wissen auch auf ihre eigene Familiengeschichte anzuwenden. Außerdem konnten sie sich eine Reihe neuer Fertigkeiten aneignen: Sie lernten qualitative Interviews zu führen, auszuwerten, und ihre Ergebnisse in verschiedenen Präsentationsformen, bis hin zur Ausstellung, zu vermitteln.

Die Arbeitsorganisation wechselte in diesem sechswöchigen Projekt je nach Komplexität der Aufgabenstellung: Es wurde in Partner-, Gruppen- und Plenumorganisation gearbeitet. Das Plenum beispielsweise war als Sozialstruktur das Forum für neue Information, für die Gesamtkoordination, für die (Gruppen-) Präsentationen sowie für verallgemeinernde und zusammenführende Diskussionen. Gruppen waren wichtig für themenorientierte Aufgabenstellungen, wie die Analyse von historischen Quellen, die Ausarbeitung der Fragenkataloge, die Systematisierung von Forschungsergebnissen aus den Interviews oder für die Erstellung der Plakate zur Ausstellung. Partnerarbeit war wichtig für kleinere Aufgaben zwischendurch sowie für die emotional sehr wichtige Unterstützung während der Interviews.

Die Kommunikationsstruktur wurde jeweils passend zum Komplexitätsgrad der Aufgabenstellung gewählt. Darüber hinaus, wurde während dieses Arbeitsprozesses Bedacht genommen, auch die Reflexion des gesamten Lernsystems zu fördern und zu erhalten. Die Schüler/innen hatten während dieser sechs Wochen verschiedene Gelegenheiten, ihre Arbeit entweder in schriftlicher Einzelarbeit, in Kleingruppen, oder in der plenaren Großgruppe zu reflektieren. Aber auch die Lehrer/innen besprachen ihre Planung und Reflexion im Team, sie tauschten ihre Sichtweisen aus und stärkten einander durch kollegiale Beratung und Supervision.

2) Ein anderes Projekt, das sich mit Sozial- und Alltagsgeschichte von Kindheit, Familie und Schule beschäftigte, wurde mit einer 4. Klasse Volksschule durchgeführt und hatte eine beeindruckende Ausstellung in der Aula dieser Schule zum Ergebnis. Die Schüler/innen sammelten nicht nur Information, sondern auch Originalgegenstände, bis hin zu Teilen eines alten Klassenzimmers, und arrangierten die Objekte mit Unterstützung ihrer Klassenlehrer/innen in einer großen Schulausstellung, durch die sie auch selbst die Führung machten. *Christine Bienert* hat dieses Projekt geleitet und in Nr. 2/90 der Beiträge zur Fachdidaktik¹⁴ beschrieben.

Im Vergleich mit einfacheren Formen der Lernorganisation ermöglicht prozessorientiertes Lernen auch eine größere Nachhaltigkeit. Noch Monate nach Ende des Projektes fanden Schüler/innen manchmal spontan Bezüge zwischen den Erfahrungen aus den Interviews oder aus der Projektarbeit und dem gerade diskutierten historischen Stoff. Lernpsychologische Studien gehen davon aus, dass die Schüler/innen zwischen 60% und 70% der Information, welche sie selbst erarbeiten, über einen längeren Zeitraum als aktive Kompetenz behalten.

3) Prozessorientierte Lernorganisation eignet sich nicht nur für alltagsgeschichtliche Themen. Auch Themen der politischen Geschichte, insbesondere der Zeitgeschichte, sind mit prozessorientierten Lernformen erschließbar und können für die Schüler/innen in ihren aktuellen Verflechtungen oft hautnah erfahrbar werden: In den Beiträgen zur Fachdidaktik 3/87 und 2/88 berichteten *John Morrissey, Karin Eichberger, Andreas Freisinger, Monika Halbritter, Christian Rauscher*¹⁵ über ein „Oral History Projekt, bei welchem die NS-Herrschaft aus lokalgeschichtlicher Perspektive erforscht

¹⁴ Bienert, Christine (1990) Strukturgeschichte in der Volksschule. Ein Projektbericht, in: Beiträge zur Fachdidaktik 2/90, S. 1-16.

¹⁵ Eichberger, Karin, Freisinger, Andreas, Halbritter, Monika, Morrissey, John & Rauscher Christian (1987 u. 1988) Oral History Projekt: Vergangenheitsbewältigung. Die Hinterbrühler Seegrotte 1944/45 als KZ-Nebenlager und Flugzeugwerk, in: Beiträge zur Fachdidaktik 3/87 und Beiträge zur Fachdidaktik 2/88.

wurde. Ein heute beliebtes Ausflugsziel in der Nähe von Wien wurde im Zuge lokalgeschichtlicher Forschung auf seine Vergangenheit beforscht, Zeitzeugen wurden mit oral history Interviews befragt, die lokalen Archive nach historischen Dokumenten durchforstet. Wie die Schüler/innen einer 6. Klasse AHS herausfanden, wurde das ehemalige Gipswerk in der Seegrotte in den Jahren 1944 und 1945 als KZ-Nebenlager und Flugzeugwerk benutzt, was die Schüler/innen zunächst in einer schulinternen Dokumentation festhielten. Die Erfahrungen aus dieser Zeit wurden von Teilen der dort ansässigen Bevölkerung wie von Gemeindeverantwortlichen bis zu dem Zeitpunkt, da die Schüler/innen mit ihren Recherchen begannen, weitgehend tabuisiert. Obwohl die Geschäftsführung der Seegrotte die Anbringung einer Gedenktafel zur Erinnerung an die KZ-Häftlinge und die Zwangsarbeiter/innen unterstützte, wurde die Anbringung dieser Tafel von mehreren Gemeindepolitikern zunächst heftig bekämpft. Erst nach einer intensiven öffentlichen Debatte konnte die Gedenktafel angebracht werden. Der Projektbericht liefert Beispiel, wie die Beforschung der eigenen Lokalgeschichte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit tabuisierten Aspekten der Vergangenheit werden kann. In der Diskussion mit lokalen Politikern und den Medien konnten die Schüler/innen verständlicherweise auch vielfältige politisch bildende Erfahrungen sammeln.

4) Auch multikulturelle Zugänge zur Geschichte können mit einer prozessorientierten Lernorganisation glaubhaft und für die Schüler/innen nachvollziehbar entwickelt werden. *Hildegard Pruckner* berichtete in den Beiträgen zur *Fachdidaktik 3/88 und 1/89* über zwei derartige Projekte¹⁶. In einem mehrwöchigen Projekt arbeiteten türkische, jugoslawische und österreichische Schüler/innen in einer 3. Klasse Hauptschule zum Thema „Mehrheiten – Minderheiten“ aktuelle nationale und rassistische Vorurteile auf und verglichen ihre eigenen Erfahrungen sowie jene von Gastarbeiter/innen in Österreich mit der Situation im multikulturellen Wien um 1900¹⁷. Die Aktualität der Fragestellung wurde durch die Tatsache unterstrichen, dass an dieser Schule zum Zeitpunkt des Projektes mehr als 70% Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache waren. – Am zweiten Projekt war ein großer Teil der Schule beteiligt, um anlässlich des Gedenkjahres 1988 die Diskriminierung von Juden und Minderheiten durch das nationalsozialistische Regime im Wien 1938 und in den darauf folgenden Jahren des Holocaust zu bearbeiten. Auch in diesem Fall wurde der aktuelle Bezug zur Erfahrungswelt von ausländischen Kindern zum Ausgangspunkt genommen, um über Vorurteile und Diskriminierung heute nachzudenken und wünschenswerte alternative Umgangsformen zu entwickeln.

Eine umfangreiche historische Bearbeitung der Themenbereiche „Migration – Migrant/innen – Minderheiten“ im Schulunterricht schildert *Klaus Edel* in den Beiträgen zur *Fachdidaktik 2/95*. Hintergrund für dieses Engagement waren „die spürbare Zunahme rechtsextremistischer Tendenzen und die latente, wenn auch oft nur unterschwellig vorhandene Ablehnung von Gastarbeitern und Einwanderern.“¹⁸ Ausgehend von den Familiengeschichten der in einer 3. Klasse AHS arbeitenden Schüler/innen wurde zunächst herausgearbeitet, dass nahezu jede/r Schüler/in Vorfahren hatte, die selbst einmal Migrant/innen waren. Diese historische Erkenntnis wurde zum Anlass genommen, die Situation von Migrant/innen und Gastarbeiter/innen exemplarisch am Beispiel der Schüler/innen des

¹⁶ Pruckner, Hildegard (1988) 1938 – damals und heute, in: *Beiträge zur Fachdidaktik 3/88*; und Pruckner, Hildegard (1989) Schmelztiegel Wien – einst und jetzt, in: *Beiträge zur Fachdidaktik 1/89*.

¹⁷ John, Michael & Lichtblau, Albert (1990) Schmelztiegel Wien - einst und jetzt. Zur Geschichte und Gegenwart von Zuwanderung und Minderheiten. Aufsätze, Quellen, Kommentare, Böhlau, Wien, Köln; dazu mit selbem Titel: Pruckner, Hildegard & Weisch, Waltraud, Hrsg. (1990) *Didaktisches Beiheft*.

¹⁸ Edel, Klaus, *Migranten und Minderheiten im Bezirk Margareten – eine Ausstellung*, in: *Beiträge zur Fachdidaktik 2/95*, S. 1.

Haydn-Gymnasiums im 5. Wiener Bezirk aufzuzeigen. An diesem Projekt, das schließlich in einer Ausstellung im Bezirksmuseum und einer von der Bezirksverwaltung unterstützten Gedenkveranstaltung gipfelte, arbeiteten die Schüler/innen in einer nachfolgenden Projektphase gemeinsam mit einer 6. Klasse (Wahlpflicht GSk) weiter. Bedeutungsvoll an der Dynamik dieser prozessorientierten Arbeit war nicht nur, dass sie eine Öffentlichkeit erreichte, die bald über die Schule hinauswuchs und vom ORF unterstützt wurde, sondern dass auch die Eltern in einer späteren Evaluierung betonten, dass dieses Projekt die Bereitschaft zur Beschäftigung mit der eigenen Familiengeschichte gestärkt hatte und diesbezügliche Kommunikation mit Eltern und Großeltern gefördert wurde.

5) Wie ein wirtschaftshistorisches Thema in einem Arbeitsprozess mit Unterstützung offener Lernformen bearbeitet werden kann, zeigten *Beatrix Mandl* und *Hanna-Maria Suschnig* in den Beiträgen zur Fachdidaktik 1/2000¹⁹. Eine Fotoausstellung von Dorothea Lange, die in den 1920er und 1930er Jahren die von der Krise besonders hart getroffene Landbevölkerung des Mittelwestens der Vereinigten Staaten fotografiert hatte, war Anlass für dieses fachübergreifende Projekt mit BE, E, GW, M, D und GSk. Mithilfe des Projektes konnten die Schüler/innen nicht nur Einblick in die wirtschaftliche Entwicklung der USA in den 20er und 30er Jahren gewinnen und die Merkmale, die zum Zusammenbruch der Weltwirtschaft geführt hatten, erkennen, sondern auch die Verflechtung von wirtschaftlichen, sozialen und politischen Erscheinungen nachvollziehen, z.B. die Zusammenhänge von Überproduktion und sinkender Nachfrage, Aktienverfall und Börsenkrach, Arbeitslosigkeit und Massenelend, staatlicher Intervention und New Deal. In der Projektdokumentation wurde deutlich herausgearbeitet, dass in fachübergreifenden Projekten Sinnzusammenhänge herstellbar sind, die in der sonst üblichen tayloristischen Fachzersplitterung verloren gehen.

Allen Projektberichten ist die Tatsache eigen, dass sie keineswegs perfekte Erfolgsgeschichten sind, sondern eher eine Beschreibung und Analyse der Lernfelder während und nach dem Projekt darstellen – und insofern nochmals eine Form der Prozessreflexion darstellen. Dies kann als weiteres Indiz für die Kreativität und die Dynamik gewertet werden, die in diesen engagierten Formen historischen Lernens möglich ist. Wie schon erwähnt, ist es aber auch stets ein Ziel dieser Lernorganisation, die entstehende Dynamik verantwortlich zu betreuen, auftauchende Konflikte zu analysieren und im Interesse systematischer und/ oder analytischer historischer Reflexion weiter bearbeitbar zu machen.

Prozessorientierte Lernorganisation im Überblick

1. Die Kommunikationsstruktur schließt bei der prozessorientierten Lernorganisation alle im sozialen System des Unterrichts beteiligten Personen mit ein. Der Geschichtsunterricht wird dementsprechend als eine komplexe Form der Lernorganisation verstanden, bei der das ganze soziale System Beachtung findet bzw. Gegenstand der Beobachtung ist. Auch die Umwelt des Systems (z.B. bei einem Oral History-Projekt: die Schuladministration, die Eltern, die Kolleg/innen) wird als relevanter Faktor für den Lernprozess angesehen. Zwischen Lehrer/in und Schüler/innen besteht Arbeits- und Rollenteilung. Die Schüler/innen arbeiten z.T. in Selbstorganisation, sie sind nie vollständig von der Information des/der Lehrers/in abhängig, sie sammeln z.B. selbst historische Information, produzieren selbständig historische Quellen und/ oder sind an der historischen

¹⁹ Mandl, Beatrix & Suschnig, Hanna-Maria (2000) Die Weltwirtschaftskrise 1929 und ihre Folgen, in: Beiträge zur Fachdidaktik 1/2000, S. 33-39.

Interpretationen beteiligt. Der Lernprozess entwickelt sich allerdings unter der Aufsicht und Beratung eines/r Geschichtslehrers/in, der/ die den Lernprozess letztverantwortlich koordiniert. Auch ein ganzes Lehrerteam, z.B. bei einem fachübergreifenden Projekt, kann für die Koordination und Steuerung dieses Lernprozesses verantwortlich sein.

2. Reflexion und Selbstreflexion sind konstituierende Merkmale des Arbeitsprozesses. Rückkopplung ist ein notwendiger Faktor für den Erfolg des Lernprozesses: Der/ die Lehrer/in setzt diese in der Koordination von Arbeitsprozessen ein, die Schüler/innen bedürfen der Rückkoppelung in längeren Phasen der Selbstorganisation, z.B. in Gruppen- und Intergruppenprozessen. Teamreflexion kann sowohl für das koordinierende Lehrerteam als auch für die Arbeitsgruppen wesentlich sein, um den Arbeitsprozess inhaltlich wie emotional zu akkordieren. Erfahrungen der Abhängigkeit/ der Interdependenz, z.B. auch des Lehrers von der Kooperationsbereitschaft der Schüler/innen, aber auch von der Informationsbereitschaft der Schüler/innen in Bezug auf historisch relevante Inhalte sind eine neue Qualität der Beziehung, die zwischen beiden Teilen entsteht und bewusst gemacht werden kann.

3. Historisches Lernen: Durch prozessorientierte Lernorganisation kann historische Information zu anwendbarem Wissen verarbeitet werden. In längeren Lernprozessen (Projekten) kann nicht nur ein breites Spektrum an historischem Wissen vertieft und neues erschlossen werden, es können darüber hinaus auch historische Methoden in ihrer Anwendung erprobt werden. Was über die Lernmöglichkeiten bei teamorientierter Lernorganisation gesagt wurde, gilt selbstverständlich auch hier. Schüler/innen erwerben Grundkenntnisse in historischer Methodik – und damit rudimentär: Forschungskompetenz. Das Geschichtsbewusstsein kann sowohl hinsichtlich der individuell reflektierbaren und anwendbaren Praxis (Rückmeldungen aus Oral History Interviews, Erfahrungen mit den Eltern, Großeltern) als auch gegenüber gesellschaftlich relevanter Praxis (Politisch bildende Themen, lokalgeschichtliche Projekte) erweitert werden.

4. Explizite Ziele prozessorientierter Lernorganisation sind: die Entwicklung und Stärkung der historischen Identität von Schüler/innen, die Ermöglichung von Einsichten in komplexe historische Zusammenhänge sowie der praxisnahe Zugang zu historischer Methodologie, welche im politisch bildenden Sinne auch in zukünftiger sozialer Praxis nutzbar ist. Komplexes Denken soll geschult werden, die Schüler/innen sollen Bezug zwischen dem historischen Wandel im eigenen sozialen Herkunftsmilieu und dem gesellschaftlichem Wandel herstellen können. Darüber hinaus sollen die Schüler/innen rudimentäre Forschungskompetenz als Historiker/innen entwickeln können.

5. Das verdeckte Sozialisationsziel ist es, stärker noch als bei teamorientierten Lernformen, die Schüler/innen oder Student/innen in der Entwicklung von Teamfähigkeit, kritischem Denken, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung zu unterstützen. Soziales, kommunikatives, organisationsbezogenes und selbstreflexives Denken soll gestärkt werden. Aktuelle betriebliche Formen der Kommunikation und der Organisation sollen themenbezogen eingeübt und angewendet werden.

6. Das Anforderungsprofil des/der Geschichtslehrer/in setzt wie bei teamorientierten Lernformen fachliche Kompetenz voraus, die allerdings bei der prozessorientierten Lernorganisation flexibel eingesetzt und in Lernszenarien planerisch eingesetzt werden muss. Soziale, kommunikative und insbesondere organisationsanalytische Kompetenzen sind Voraussetzung für eine die erfolgreiche Steuerung prozessorientierten Lernens. Besonders wichtig ist bei längeren Lernprozessen eine hohe Selbstreflexionskompetenz, damit der/die Lehrer/in auch mit komplexen Problemstellungen differenziert umgehen kann. Konfliktlösungskompetenz, Planungs- und Organisationskompetenz, Interdisziplinäres Denken und Teamarbeit, Beratungskompetenz und ein vielschichtiges

Interventionsrepertoire sind weitere wesentliche Kompetenzen, auf denen eine erfolgreiche und befriedigende Arbeit mit prozessorientierten Lernformen aufbauen kann.

7. Störungen: Alle Formen der Entkoppelung von kognitivem und emotionalem Lernprozess können für die Prozessorganisation als Widerstände interpretiert werden. Zu lange Vorträge können für einen gelungenen Lernprozess ebenso hindernd sein, wie ein einseitiges Beharren auf erfahrungsorientierten Lernformen. - Die Vernachlässigung der (Selbst-) Reflexion gehört ebenfalls zu den charakteristischen Abwehrformen von prozessorientierter Lernorganisation. Wenn die Schüler/innen in Aktionismus verfallen, ohne den aktuellen Arbeitsprozess zu reflektieren und an die Aufgabenstellung rückzukoppeln, wenn der/die Lehrer/in autoritäre Anweisungen gibt, statt Beobachtungen rückzumelden oder Arbeitsanweisungen zu begründen, wenn er/sie sich in Konflikte hineinzieht, das Scheitern von Aufgabenstellungen an einzelnen Schüler/innen festmacht ohne die möglichen eigenen Anteile an der Veränderung zu reflektieren, dann werden die Lernmöglichkeiten eingeengt und Einsichten erschwert. In solchen Situationen ist der Schritt zur Reflexion oder zur Selbstreflexion wichtig, um das Lernsystem wieder handlungs- und reflexionsfähig werden zu lassen.

Literatur

Bergmann, Klaus, Fröhlich, Klaus, Kuhn, Annette, Rösen, Jörn, Schneider, Gerhard, Hrsg. (1997) Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarbeitete Auflage, Seelze-Velber, Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung

Cohn, Ruth und Terfurth, Christina (1997) Lebendiges Lehren und lernen. TZI macht Schule, 3rd edition, Stuttgart: Klett-Cotta

Devereux, Georges (1967) From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences, Paris, La Haye; dt: - (1973) Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt/M. 1984

Ecker, Alois (1997) Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege in der Ausbildung für Geschichtslehrer/innen an der Universität Wien, in: Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte Hg.: Wiener Wege der Sozialgeschichte. Themen – Perspektiven – Vermittlungen., Wien, Köln, Weimar: Böhlau, S. 397-422.

Gautschi, Peter (2009) Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach: Wochenschau Vlg.

Hellmuth, Thomas (Hg.) (2009) Das selbstreflexive Ich. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Luhmann, Niklas, Schorr, Klaus Eberhard (1979) Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart: Suhrkamp

Luhmann, Niklas (1984) Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Rohlfes, Joachim (1986) Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen

Rösen, Jörn (1994) Historisches Lernen, Grundlagen und Paradigmen, Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

Von Borries, Bodo (2008) Historisches Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe, Opladen & Farmington Hills: B. Budrich.

Unterrichtsplanung

Unterricht ist ein komplexes **soziales Geschehen**. Schulische und universitäre Lehre findet stets mit konkreten Personen statt. In der Mehrzahl der Fälle unterrichtet die Lehrerin bzw. der Lehrer eine Gruppe von Personen, nur selten Einzelpersonen.

Für eine/n Lehrende/n, welche/r eine Unterrichtsstunde plant, ist es daher sinnvoll, sich neben den fachlichen Aspekten ausreichend mit den sozial-kommunikativen Aspekten des geplanten Unterrichtsvorhabens zu beschäftigen.

Bestimmung der Planungsfelder

Am Beginn jeder Planung steht die Adressatenanalyse, die Bestimmung der Lehr- und Lernziele, die Wahl des Themas sowie die Selektion der für den Unterricht geeigneten Inhalte (Texte, Bilder, Quellen).

Mit der Adressatenanalyse verknüpft ist die Frage nach den institutionellen Rahmenbedingungen (Studien-, Lehrplan, Pflicht- oder Wahlfach; finanzielle Ressourcen), die Klärung des verfügbaren Zeitbudgets sowie die Wahl bzw. die Besichtigung der Räume, in denen der Unterricht stattfinden soll.

Sind diese Planungsfelder bestimmt, so müssen Sie als Lehrende/r entscheiden, welche Lernorganisation Sie geeignet halten, um mit der konkreten Zielgruppe die angestrebten Lehr-/Lernziele zu realisieren. Jede Lernform ist für bestimmte Funktionen im Unterrichtsaufbau besser oder schlechter geeignet. Grundinformation dazu finden Sie ebenfalls in den Planungsgrundlagen (Methoden, Medien).

Wollen Sie wissen, ob die TeilnehmerInnen dem geplanten Lernprozess folgen, so müssen Sie für ausreichende Rückkoppelung zwischen Informationsinput und Informationsverarbeitung sorgen. Die dazu passenden Rückkoppelungsschleifen sollten von Anfang an mitgeplant werden. Jeder Arbeits- bzw. Lernschritt soll durch ausreichende Anwendungen und Übungen gefestigt werden. Gegebenenfalls ist die Aneignung des Lehrstoffs in Überprüfungen zu kontrollieren. Sowohl Sie als Lehrende/r als auch die am Lernprozess beteiligten AdressatInnen brauchen für die Verarbeitung dieses komplexen sozialen Geschehens, das Unterricht immer darstellt, ausreichend Reflexion. Die jeweils geeigneten Reflexionsformen sollten ebenfalls mitgeplant werden.

Zeitmanagement

Zeit ist eine der zentralen Ressourcen für die Unterrichtsplanung. Die richtige Taktierung einer Arbeitseinheit entscheidet häufig über Erfolg oder Misserfolg einer Unterrichtssequenz. In der Planungsmatrix (<http://www.didactics.eu/index.php?id=1528>) ist die linke Spalte für Angaben zur Dauer der geplanten Lerneinheit reserviert. Für einzelne Unterrichtseinheiten werden Sie üblicherweise Minuten als Zeiteinheit wählen, bei Projekten, Semester- oder Jahresplanungen kann auch eine größere Zeiteinheit (Arbeitseinheiten à 45 Minuten; Wochen etc.) sinnvoll sein.

Die Dauer einer Arbeitsphase muss zur jeweiligen Zielsetzung, zum Umfang des Themas und zur gewählten Methoden, Medien und Rückkoppelungsformen passen. Fünfminütige Gruppenarbeiten zur Revolution 1848 sind ebenso unsinnig, wie Vorträge oder Impulsreferate, die - ohne Rückkoppelung mit der Lerngruppe - länger als zwanzig Minuten dauern.

Das zentrale Kriterium für das tatsächlich benötigte Zeitausmaß ist allerdings die Struktur der Lerngruppe selbst: Die vorhandenen Kompetenzen, Vorwissen oder Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen sind Faktoren, die eine Lernphase wesentlich verkürzen oder verlängern können. Neuere didaktische Konzepte, insbesondere die konstruktivistische Didaktik (Reich 2002), raten deshalb von rigiden Zeitplänen ab und empfehlen durchwegs offenere, flexibel anwendbare Zeitpläne.

Entsprechende Varianten der Unterrichtsgestaltung sollten eingeplant werden: Zeitpuffer sind ebenso sinnvoll, wie mögliche zusätzliche inputs, die bei schnellerem Arbeitsfortgang eingesetzt werden können.

Zeit ist ein Faktor, der soziale Beziehungen strukturiert. Im Unterricht kommt ihr dementsprechend zentrale steuernde Funktion zu. Bei teamorientierter Lernorganisation und prozessorientierter Lernorganisation ist darauf besonders zu achten.

Für Lehrende ist auch die Dauer von Vor- und Nachbereitungszeiten mitzuplanen. Zeit für Teambesprechungen, Staffreflexion oder eigene Reflexionszeiten sollten bei einer realistischen Planung stets mitberücksichtigt werden.

Wahl der Lernorganisation

Für jede Unterrichtsplanung bildet die Wahl der Lernorganisation eine zentrale Entscheidung. Mit dieser Wahl sind zahlreiche Konsequenzen verknüpft:

- Hierarchische Kommunikationsformen ermöglichen die systematische Präsentation kodifizierten Wissens.
- Teamorientierte Lernformen aktivieren die TeilnehmerInnen und ermöglichen dadurch vertiefende Lernprozesse auf analytischer, praxisorientierter oder erfahrungsorientierter Ebene.
- Prozessorientierte Lernformen schaffen Zugang zu kognitiven und affektiven Dimensionen der Wissensaneignung - und ermöglichen damit Einsicht in komplexe Wissenszusammenhänge sowie die Einübung jener Kompetenzen, die im Anwendungsbereich des gewählten Themas erforderlich sind.

In jedem Fall ist die Lernorganisation abzustimmen auf

- die jeweils konkrete Zielgruppe mit ihren zugrundeliegenden Interessen, ihren spezifischen Eigenheiten und Eigen-sinnigkeiten (Selbstreferenz),
- die vorhandenen fachlichen und kommunikativen Kompetenzen der TeilnehmerInnen, und
- die je spezifischen Beziehungsdynamiken in der Lerngruppe.

Tipps für die Wahl der Lernorganisation

Abstrakte Stundenbilder sind im Unterricht kaum sinnvoll einsetzbar. Den Grundannahmen des Zirkulären Modells entsprechend sollten die Fragen der Adressatenanalyse auf Thema und Zielsetzungen abgestimmt sein, die Wahl der Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und der Einbau von Rückkopplungsschleifen sollten in Hinblick auf die jeweils konkrete Lerngruppe erfolgen.

Es macht einen Unterschied, ob eine Unterrichtssequenz zur Sozialgeschichte der Familie für eine 3. Klasse AHS, für eine 4. Klasse HTL oder für ein fünftägiges Lehrerfortbildungsseminar geplant wird.

Die Beziehungsdynamik einer Lerngruppe ist für die Planung insoweit relevant, als sie auf die Gestaltbarkeit des Lernprozesses einwirkt. Sie kann demzufolge bei der Erarbeitung eines Themas auch bewusst genutzt werden kann.

In der Planungsphase gilt es dafür zu klären,

- in welchen Kommunikationsformen bzw.
- mit welchen Arbeitsmethoden und Medien
- das gewählte Thema
- unter den vorformulierten Zielsetzungen
- mit dieser spezifischen Gruppe

erarbeitet werden kann. Dabei sollte auch bestimmt werden, ob die Zielgruppe Vorerfahrungen mit der gewählten Lernorganisation hat. Für die Methodenwahl im laufenden Arbeitsprozess ist die Gesprächsdynamik der Gruppe zu beachten.

Methodenwahl / Methodenwechsel

Es gilt als Goldene Regel der Didaktik, spätestens nach 20 Minuten die Arbeitsmethode zu wechseln und eine neue Methode einzuleiten. Diese Regel ist tatsächlich durch vielfache Erfahrung gestützt, sollte allerdings nicht sklavisch eingehalten werden. Wie jede andere Regel der Didaktik stellt sie lediglich einen Erfahrungswert dar, der bei der konkreten Planung als Orientierung dient. Ein zweistündiges Rollenspiel kann durchaus passend sein, wenn es inhaltlich auf die Lerngruppe abgestimmt ist und im Arbeitsrhythmus passt.

Jeder Methodenwechsel ist auch ein Perspektivenwechsel. Das Thema wird neu "beleuchtet", andere Aspekte, neue Zugänge zum Thema werden sichtbar gemacht und damit für den Lernprozess erschlossen. Nicht nur die SchülerInnen, auch die Lehrenden bleiben dabei stets Lernende.

Ein Methodenwechsel beinhaltet zumeist auch einen Rollenwechsel: Die SchülerInnen steigen z.B. in die Rolle von Vortragenden ein (Gruppenpräsentation), die Lehrenden werden zu Zuhörern, Beratern, Organisatoren des nächsten Arbeitsschrittes usw. Die Flexibilität in der Rollengestaltung erhält auch die Lernbereitschaft aller Beteiligten (Lehrender und Lernender) und sollte daher schon in der Planungsarbeit mitbedacht werden.

Jeder bewusst gesetzte Methodenwechsel bedeutet eine Intervention ins soziale System der Lerngruppe. Wie das System genau reagiert, kann zunächst nicht mitgeplant werden. In der Planung können jedoch Rückkoppelungsschleifen vorgesehen werden, die es ermöglichen, die Reaktionen der AdressatInnen in den Lernprozess zu integrieren.

Transparenz ist bei jedem Methodenwechsel wichtig: Die TeilnehmerInnen brauchen Orientierung, sie wollen beispielsweise wissen, was als nächster Arbeitsschritt geplant ist. Methodenwechsel bedürfen daher einer klaren und eindeutigen Struktur – und in der Unterrichtssituation einer ebenso eindeutigen Ansage.

Tipps für die Wahl von Methoden

- Es gibt **keine Methoden für alle Fälle**, sie sind nie im gleichen Maße für alle Situationen und Personen passend. Jede Kommunikationsform ist für bestimmte Unterrichtsziele funktional und für andere dysfunktional.
- Es gibt **keine methodischen Rezepte!** Methoden sollten weder ein Selbstzweck noch eine beliebige Zutat sein, denn zu ein und demselben Ziel führen verschiedenste Wege.

- Methoden unterliegen schnellen **Veränderungen**. Es gibt auch viele Mischformen aus klassischen Methoden und neuen, die ständig hinzukommen. Methodische Listen können daher nie vollständig sein.
- Bei der Wahl der Methoden sollte **Ausgewogenheit und Abwechslungsreichtum** im Vordergrund stehen. Auch die **Begründbarkeit** der Methodenwahl ist ein Qualitätsmerkmal.
- **Gestaltungsenergie und Kreativität** sind gute Voraussetzungen für die erfolgreiche Nutzung der gewählten Methoden.

Strukturell-funktionale Gesichtspunkte beim Aufbau einer Lerneinheit

Jede Unterrichtseinheit sollte einen Einstieg, eine erklärende, differenzierende oder explorierende Arbeitsphase und eine Schlussequenz aufweisen. Dazwischen können je nach verfügbarer Gesamtarbeitszeit weitere Elemente eingebaut werden, wobei die Gesamtkomposition einen attraktiven (Arbeits-) Rhythmus aufweisen sollte.

Einstieg(sphase)

- Einführung in das Thema durch den Lehrenden
- Impulsreferate
- Entwicklung des Problemfeldes durch aktivierende Methoden wie Brainstorming, Stummen Dialog, individuelle Nachdenkphase

Vertiefende Arbeitsphase

- Differenzierung der thematischen Betrachtung
- Bearbeitung von Aufgabenstellungen, z.B. in Gruppenarbeit(Textanalyse, Übungen)
- Präsentation von Ergebnissen (mit Moderation)
- Diskussion

Die Schlussequenz

- Zusammenfassung, Systematisierung
- Feed back, Evaluierung
- Ausblick (auf die nächste Vorlesung, das nächste Arbeitsthema)

Thematische Gesichtspunkte beim Aufbau einer Lerneinheit

Bei der Adressatenanalyse ist zu erheben, ob das Thema schon bekannt oder völlig neu ist. Dementsprechend können dann die Lehr-/Lernziele allgemeiner oder spezieller formuliert sowie der Aufbau des Themas mehr oder weniger differenziert gestaltet werden. Folgende allgemeinste Kriterien sollten thematisch in jedem Fall beim Aufbau der Lerneinheit Beachtung finden:

- Das **Thema** und die **Fragestellung**, die besprochen / bearbeitet wird, werden vorgestellt und in Bezug zu den Zielen der Veranstaltungen gebracht.
- Bei Einführung eines neues Themas erwartet jede Teilnehmergruppe eine **erste Orientierung**: ein Programm, eine Übersicht über die zu besprechenden Schwerpunkte.
- Es erhöht die Dynamik des Lernprozesses, wenn der anschließende **Einstieg in das Thema** mit einem Bezug zu den Teilnehmern (Vortrag), oder mit einer themenbezogenen Vorstellungsrunde (teilnehmerorientierter Zugang) beginnt.
- In der nachfolgenden **inhaltlichen Darstellung** sollten je nach Zielgruppe Bezüge zu Forschungsergebnissen, zum Erfahrungshintergrund der TeilnehmerInnen oder zu Anwendungsgebieten des Themenfeldes präsentiert werden.

- Der **Aufbau der inhaltlichen Argumentation** kann entweder klassischen rhetorischen Figuren (These – Antithese – Synthese) folgen, oder anhand ausgewählter Fragestellungen entwickelt werden, die von TeilnehmerInnen (z.B. in Gruppen) bearbeitet und in einer anschließenden Präsentation diskutiert und zusammengeführt werden.
- Ist ausreichend Zeit vorhanden, folgen dann eine **Vertiefung des Themas** anhand von Beispielen, die Anwendung durch die TeilnehmerInnen anhand ausgewählter Methoden, oder eine forschungsorientierte Aufgabenstellung.
- Jede Unterrichts-/Lernsequenz sollte in einem kurzen **Schluss**teil die wichtigsten **Ergebnisse** des Vorgetragenen bzw. des Lernprozesses **zusammenfassen** und mit Hinweisen auf Konsequenzen für die Praxis, weiterführende Fragestellungen oder zu diskutierende Thesen schließen.

Soziale Gesichtspunkte beim Aufbau einer Lerneinheit

Bei der prozessorientierten Lernorganisation bilden die unterschiedlichen Sozialformen, in denen gearbeitet werden kann, zugleich besondere Erfahrungsebenen des sozialen Handelns. Zumeist entsprechen sie auch einem spezifischen Abstraktionsniveau des kognitiven und emotionalen Lernprozesses.

Jede bewusst vorgenommene Strukturierung des sozialen Systems der Lerngruppe ist auch eine Intervention in den Lernprozess dieser Gruppe (Methodenwechsel). Der prozesshafte Aufbau einer Unterrichtssequenz lebt von einer sinnvollen Kombination mehrerer der folgenden sozialen Strukturierungen eines Lernsystems:

Plenum:

Ort für Vorträge, Überblicksdarstellungen, Platz der Koordination, an dem neue Arbeitsschritte vorgestellt bzw. gerade abgelaufene beendet werden. Ort für die Zusammenführung von Berichten; gemeinsamer und in diesem Sinne "öffentlicher" Raum der Gesamtgruppe. Die Diskussionsfähigkeit einer Lerngruppe im Gesamtplenum ist zumeist Ausdruck eines gelungenen Lernprozesses.

Themengruppe:

Ort für die vertiefende Bearbeitung eines Themas; Ort der Einübung von Teamarbeit. In Abgrenzung vom Plenum der intimere soziale Raum, in dem persönliche Erfahrungen veröffentlicht oder reflektiert werden können. Zentraler Arbeitsraum für viele Lernprozesse, z.B. Auswertung von Forschungsdaten, Vorbereitung von Plenarpräsentationen, Rollenspielen, Diskussionen.

Partnerarbeit:

Ort, an dem Kooperation eingeübt wird, in diesem Sinne "Basisgruppe" des organisatorischen Aufbaus. Gut geeignet für einfache Aufgabenstellungen, z.B. Quellenkritik, Textanalysen, aber auch Interviews, teilnehmende Beobachtung u.ä. Überall dort auch die kleinste Einheit, in der Entscheidungen in Bezug auf den Lernprozess getroffen werden können. Im Sinne des Gesamtlernprozesses auch erste Ebene der Kontrolle von Arbeitsaufträgen.

Einzelarbeit/Selbststudium:

Ort für Aufgabenstellungen, die im Rahmen eines Gesamtlernprozesses individuell gelöst werden sollen, z.B. individuelle Nachdenkphase bei erfahrungsorientierten Lernformen. Ort für das Selbststudium, z.B. auch in Onlinephasen.

Prozessorientierte Gesichtspunkte beim Aufbau einer Lerneinheit

Zwar hat fast jede Unterrichtsstunde einen irgendwie prozesshaften Aufbau, doch nicht jeder intuitiv gestaltete Lernprozess gelingt zur Zufriedenheit der Teilnehmergruppe. Häufig entstehen Blockaden im Lehr-/Lernprozess, die erst durch nachträgliche Reflexion gelöst werden können.

Um solche Verstehens-Blockaden möglichst gering zu halten, werden bei prozessorientierter Arbeit die Kommunikationsstrukturen des Teilnehmerfeldes bewusst in den Lernprozess miteinbezogen. Dies muss schon in der Planungsarbeit mitbedacht werden: Zu Beginn eines neuen Arbeitsprozesses braucht der/die Lehrende eine ausreichende Adressatenanalyse. Diese Analyse ist als themenadäquate Bestimmung der Zielgruppe zu verstehen: Der erste Einstieg ins Thema kann beispielsweise als – mehr oder weniger spielerische – Erhebung über Motivation, Interessenslage, Vorwissen, Erwartungen und Befürchtungen der TeilnehmerInnen gestaltet werden.

Für eine adäquate Steuerung des Lernprozesses ist die laufende Beobachtung des inhaltlichen und des sozialen Geschehens im Verlauf eines Arbeitsprozesses erforderlich. Der/Die LehrerIn als KoordinatorIn dieses Prozesses braucht dafür regelmäßige Rückkoppelungsschleifen mit dem Lernsystem, um sich z.B. weitere Information über den Arbeitsfortschritt, die Qualität des Verstehens (oder das Ausmaß des Miß-verstehens) in der Lerngruppe zu verschaffen. Diese Information ist bei der Planung des nächsten Arbeitsschrittes zu berücksichtigen. Eine theoretische Unterstützung zur Beobachtung und Steuerung von Lernprozessen bietet das zirkuläre Modell.

Allgemein ist wichtig, dass bei der Planung einer prozessorientierten Lernorganisation ausreichend Zeit für die Entfaltung der Kommunikation der Lerngruppe gegeben ist. Die themenbezogene und (!) die scheinbar themenferne Kommunikation (Tratsch), die Verarbeitungsprozesse durch die assoziativen Verknüpfungen in Arbeitsgesprächen und Diskussionen sind – neben der systematischen Entwicklung des Themas - die basalen Komponenten dieses Lernprozesses.

Der Lernprozess muss schließlich einer bewussten Reflexion zugeführt werden, um für die TeilnehmerInnen selbst später nutzbar zu werden. Dies ist durch individuelle Reflexionsformen und Formen der Gruppenreflexion zu gewährleisten.

blended-learning - Der Wechsel von Präsenz- und Onlinephasen

Der Einsatz Neuer Medien stellt im Unterricht eine zusätzliche Herausforderung an die Planungsarbeit dar: Die Komplexität der Lernorganisation erhöht sich, damit wachsen auch die Aufgaben für die Steuerung des Lernprozesses.

Die Webdidaktik beschäftigt sich derzeit besonders mit dem Konzept von "blended learning". "blended learning" beschreibt einen Unterrichtsaufbau bei dem Präsenz- und Online-Phasen in einer didaktisch begründeten "Mischung" abwechseln. Ein Teil des Unterrichts findet als übliche Präsenzveranstaltung statt, der andere Teil wird online gestaltet.

Dieses Modell ist auch für die Planung längerer Lernprozesse geeignet. Mögliche Anwendungsgebiete sind universitäre Lehrveranstaltungen oder verschiedenste projektorientierte Unterrichts- und Trainingsvorhaben.

Die **Präsenzphasen** haben vorrangig folgende Funktionen:

- Koordinierung der Lernprozesse,

- Entwicklung des sozialen Systems der Lerngruppe: Kennenlernen von Lehrenden und Lernenden, Klärung von Erwartungen, Interessen, Arbeits- und Kommunikationsregeln (Adressatenanalyse, Arbeitsvertrag),
- Abklärung von Organisation, Thema, Zielen und Arbeitsablauf,
- Präsentation und Diskussion von Arbeitsergebnissen,
- Reflexion und Evaluation von Lern-/Arbeitsprozessen,

Die **Online-Phasen** dienen vor allem folgenden Funktionen:

- (Interaktive) Bearbeitung der vereinbarten Aufgaben,
- Onlinegestütztem Selbststudium (z.B. Internetrecherche, Lösung interaktiver Aufgaben),
- Kollaboratives Arbeiten in virtuellen Gruppen,
- Moderation des Arbeitsprozesses über (themenbezogene) Foren,
- Synchrone Kommunikation zu spezifischen Fragestellungen im Lernprozess.

"Blended learning" erfordert einen erhöhten Planungsaufwand in der Vorbereitung und in der Evaluierung der einzelnen Arbeitsschritte (z.B. Produktion und Implementierung des Content; Auswahl der geeigneten "tools" bzw. Einrichtung der entsprechenden "workspaces" auf einer Lernplattform; eModeration der einzelnen Arbeitsaufgaben).

Planungsmatrix

Die Planungsmatrix bietet eine listenartige bzw. tabellarische Übersicht, mit deren Hilfe das Design für eine Unterrichtseinheit oder eine ganze Lehrveranstaltung erstellt werden kann. In den oberen freien Textfeldern können Informationen zu Autor, Datum, Thema der Lehreinheit, Gesamtarbeitszeit sowie Keywords zum Thema und Grundinformationen zur Lerngruppe angegeben werden.

In den freien Textfeldern der unteren Tabelle können Sie ihre Unterrichtseinheit anhand der wichtigsten Planungsfelder selbst entwerfen.

Link zur digitalen Planungsmatrix: <https://matrix.geschichtsdidaktik.eu>