



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Lernen über die Stadt, in der Stadt und durch die Stadt“

verfasst von / submitted by

Mag. Thomas Winkler BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 506 511 2

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Deutsch; UF Geschichte, Sozialkunde
und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

Thomas Winkler

Lernen über die Stadt, in der Stadt und durch die Stadt

Inhalt

Einleitung	5
I. THEORIE	
1 Problematik – Fragestellung – Zielsetzung	8
1.1 Fachdidaktische Theorie als Grundlage für guten Unterricht	8
1.1.1 Geschichtsunterricht zwischen Anspruch und Realität	9
1.1.2 Ein Unterrichtsgegenstand mit vielfältigen Lernzielen	9
1.1.3 Probleme in der Praxis	12
1.2 Fragestellungen.....	16
1.3 Hypothesen und Zielsetzung.....	17
2 Gütekriterien für einen ertragreichen Geschichtsunterricht	19
2.1 Der Lehrplan für Höhere Technische Lehranstalten.....	19
2.2 Kompetenzorientierung	21
2.2.1 Wissen oder Können?	21
2.2.2 Kritik an der Kompetenzorientierung	21
2.2.3 Geschichts- und politikdidaktische Kompetenzmodelle	22
2.3 Konzeptuelles Lernen	24
2.4 Didaktische Prinzipien	26
2.4.1 Fachdidaktische Prinzipien als Voraussetzung für historisches und politisches Lernen.....	27
2.4.2 Handlungsorientierung und forschend-entdeckendes Lernen	30
2.4.3 Prozessorientierung	36
2.4.4 Exemplarisches Lernen und Problemorientierung.....	39
3 Makromethoden für eine neue Aufgabenkultur	42
3.1 Projektarbeit und Fallanalyse	43
3.1.1 Projektunterricht als Grundsatz.....	43
3.1.2 Merkmale und Zielsetzungen	43
3.1.3 Projektorganisation	45
3.1.4 Probleme und Kritik	45
3.1.5 Die Fallanalyse	46
3.2 Exkursionsdidaktik – Außerschulische Lernorte.....	48
3.2.1 Kategorien außerschulischer Lernorte	48
3.2.2 Funktionen der Exkursionsdidaktik.....	51
3.2.3 Methodik.....	52
3.3 Das Portfolio	53
3.3.1 Voraussetzungen und Planung der Portfolioarbeit.....	54
3.3.2 Zielsetzung und Aufgabenstellung.....	55
3.3.3 Durchführung und Einsatz im Unterricht	56
3.3.4 Feedback, Reflexion und Beurteilung	56

II. EMPIRIE

4	Bedingungen am Schulstandort	60
4.1	Die Höhere Technische Lehr- und Versuchsanstalt Wiener Neustadt.....	60
4.1.1	Eineinhalb Jahrhunderte Ingenieurausbildung	60
4.1.2	Geschichte und politische Bildung an der HTL	60
4.2	Umfrage.....	61
4.2.1	Untersuchungsdesign.....	61
4.2.2	Ergebnisse der Studie.....	62
4.2.3	Interpretation	66
4.3	Strategien für die Umsetzung handlungsorientierter Unterrichtsmodelle.....	68
4.3.1	Bedingungsfaktoren für interessiertes Lernen	69
4.3.2	Potenzielle Probleme am Schulstandort	70

III. PRAXIS

5	Praktische Umsetzung der Unterrichtsprinzipien	74
5.1	Ungewisse Voraussetzungen für handlungsorientiertes Lernen.....	74
5.2	Vorbereitung einer prozessorientierten Unterrichtsorganisation	75
5.2.1	Ein <i>Klassenparlament</i> als wirksames Instrumentarium	76
5.2.2	Das Klassenmedium	77
5.3	Zielsetzung.....	77
6	Wiener Neustadt als Schlüssel zur Geschichte	79
6.1	Historische Basiskonzepte	79
6.1.1	Historische Entwicklung von Wiener Neustadt	79
6.1.2	Mögliche Fragestellungen	82
6.1.3	Exemplarische Lernorte	82
6.2	Epistemische Basiskonzepte	85
6.2.1	Hintergrund: Wandel der Identität.....	86
6.2.2	Mögliche Fragestellungen	87
6.3	Gesellschaftliche Basiskonzepte	89
7	Fazit.....	94
8	Literaturverzeichnis	98
9	Anhang	105
9.1	Abstract	105
9.2	Online-Fragenbogen.....	106
9.3	Umfrageergebnisse	110

Ohne die Geschichte bleibt man ein unerfahrenes Kind.

Jean Paul

Einleitung

Dienstag, 3. November 2020: Angesichts erschreckend hoher Zahlen an Neuinfektionen im Zuge der globalen Corona-Pandemie begibt sich Österreich zum zweiten Mal in einen landesweiten Lockdown, Wien steht nach einem religiös motivierten Terroranschlag am Vorabend unter Schock und in den USA öffnen die Wahllokale, um darüber entscheiden zu lassen, ob Präsident Donald Trump seine eigenwillige Politik vier weitere Jahre auf allerhöchster Ebene fortsetzen darf. Im Konferenzzimmer eines großen Gymnasiums im südlichen Niederösterreich gibt es also genug zu besprechen – bevor sich die Lehrerinnen und Lehrer auf den Weg in ihre Klassen machen, um mit dem „Stoff“ dort weiterzumachen, wo sie vor den Herbstferien aufgehört haben. Auch die Lehrkräfte für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sehen sich nicht veranlasst, die aktuelle Themenlage aufzugreifen, und widmen sich wie geplant der griechischen Antike, der Reformation oder auch der Ersten Republik.

Obwohl man hier einwenden könnte, dass eine derart spontane Unterrichtsgestaltung ohnehin nicht viel pädagogische Substanz hätte und diese Themen die Schülerinnen und Schüler der Unterstufe – die Oberstufe ist ab diesem Tag bereits im Distance Learning – nicht unmittelbar beschäftigen, ist diese Beobachtung symptomatisch für den Zugang, den man hierzulande oft zum Geschichtsunterricht hat – Stoff statt Aktualität, Lehrerzentrierung statt Schüleraktivität, *teaching to the test* statt *learning by doing*.

In der vorliegenden Arbeit wird zuweilen die Formulierung „guter Unterricht“ verwendet werden. Diese wird durch die Zielsetzungen der fachdidaktischen Forschung, auf die hin man die eigene pädagogische Arbeit stets überprüfen sollte, objektivierbar. Subjektiv gesehen bedeutet guter Unterricht nicht zuletzt aber ebenso, dass Schülerinnen und Schüler auch ein gewisses Maß an Freude daran haben. Ein Schulsystem, das allzu oft noch alten Traditionen verhaftet ist, bringt aber bedauerlicherweise mit sich, dass Unterricht und Lernen häufig negativ wahrgenommen werden. Während die Schule zwar als sozialer Ort geschätzt wird, erschließt sich zahllosen Schülerinnen und Schülern die Sinnhaftigkeit vieler Lerninhalte nicht. Die in Lehrplänen angestrebte Kompetenzvermittlung findet nicht in hinreichendem Maß statt.

Diese Studie wird geleitet von der festen Überzeugung, dass herkömmlicher Geschichtsunterricht, wie er leider allzu häufig praktiziert wird, wenig produktiv ist und an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen vorbeiarbeitet. Getragen von der Sympathie für neue und offene Lernformen soll sie eine Basis bilden für eine Unterrichtskultur, die ein angenehmes und anregendes Umfeld für nachhaltiges Lernen schafft.

Wie uns die Corona-Pandemie drastisch vor Augen geführt hat, muss ein vorgefertigtes längerfristiges Unterrichtskonzept nicht immer brauchbar sein. Wenngleich selten in dieser Dimension, werden wir in der Praxis immer wieder mit Unwägbarkeiten konfrontiert werden, auf die man als Lehrkraft flexibel reagieren muss. Trotz allem erscheint es sinnvoll, sich ein Konzept zurechtzulegen, in dem man Strukturen entwirft, Aufgabenstellungen kreiert, Methoden bereitstellt und Ziele definiert. Ein solches Konzept ist das Ziel der nachfolgenden Untersuchung.

Frei nach dem Motto, dass nichts praktischer sei als eine gute Theorie, werden im umfangreichen ersten Teil zunächst auf Basis einschlägiger Fachliteratur curriculare Voraussetzungen sowie allgemein- und fachdidaktische Theorien herausgearbeitet, die persönliche Zugänge zum Geschichtsunterricht legitimieren und das Fundament für praktische Ansätze bilden. Da die Subjektorientierung als zentrales Element für einen guten Unterricht verstanden wird, sollen die unterrichtspraktischen Überlegungen außerdem durch die Analyse der Interessen und Vorlieben von Schülerinnen und Schülern gestützt werden. Auf Grundlage der ermittelten Ergebnisse werden im empirischen Teil didaktische Strategien beschrieben, mit denen allfälligen Schwierigkeiten oder Hindernissen zu begegnen sei. Aufbauend auf Theorie und Empirie werden im Praxisteil schließlich konkrete Überlegungen angestellt, welche Themen und Methoden in den Unterricht eingebracht werden können und welche Rolle einzelne regionale Gegebenheiten darin spielen können.

Aufgrund persönlicher Zielsetzungen und Perspektiven wird das Konzept für eine Umsetzung in der Höheren Technischen Lehranstalt Wiener Neustadt ausgearbeitet. Das ist deshalb von Bedeutung, weil das lokale Umfeld der Schule in besonderem Maß für schulisches Lernen genutzt werden soll. Lehrausgänge zu historischen Quellen und Studien zum sozialen Umfeld werden ebenso Teil des auszuarbeitenden Unterrichtsmodells sein wie die Diskussion regionaler Themen. Die Konzentration auf die örtliche Umgebung soll aber keinesfalls einem unerwünschten Provinzialismus Vorschub leisten. Die thematische Reduktion auf kleinere Bereiche soll vielmehr den Blick auf allgemeingültige, weitläufig vernetzte Sachverhalte schärfen, Denkprozesse ermöglichen und somit Horizonte öffnen. In einem handlungsorientierten Unterrichtskonzept wird Wiener Neustadt zum ergiebigen Lernort, zu einem Schlüssel zu Geschichte und politischer Bildung. Indem Schülerinnen und Schüler in der Stadt über die Stadt lernen, erschließen sie größere Zusammenhänge und lernen exemplarisch durch die Stadt.

I. THEORIE

1 Problematik – Fragestellung – Zielsetzung

1.1 Fachdidaktische Theorie als Grundlage für guten Unterricht

Als sich Hilbert Meyer Gedanken über guten Unterricht machte und dafür insgesamt zehn Merkmale festlegte, stellte er eine klare Strukturierung des Unterrichts, also die Klarheit über Prozesse, Inhalte, Rollen und Ziele, gleich an die erste Stelle seiner Aufzählung.¹ Nun ist es freilich unbestritten, dass Lehrkräfte vor allem auch entsprechende personale und soziale Kompetenzen als Voraussetzung für das Gelingen von Unterricht benötigen, damit allein ist es aber nicht getan. Für eine wirkungsvolle Lehrtätigkeit reicht es nicht, mit den Schülerinnen und Schülern gut auszukommen, ein lernförderliches Klima und eine respektvolle Gesprächskultur zu schaffen. Ohne eine sorgfältig erarbeitete fachdidaktische Grundlage kann der Unterricht zwar gewiss beliebt sein, er läuft aber auch leicht Gefahr, beliebig zu werden und so seine eigentlichen Lernziele zu verfehlen. Jeder gute Unterricht muss also an Theorien angebunden werden, von der her seine Grundlagen begründet und entwickelt werden.² Dieser Gedanke liegt auch der vorliegenden Arbeit zugrunde, die das theoretische Fundament für einen zukünftigen Unterricht bilden soll.

Die Lernforschung weiß längst, dass träger Theorieunterricht für Schülerinnen und Schüler wenig reizvoll ist und daher kaum nachhaltige Lerneffekte erzielen kann. Es mag daher auch nicht verwundern, dass sich auch Studierende praktischere Zugänge zum jeweiligen Fach wünschen und sich nicht immer gern mit der wissenschaftlichen Theorie auseinandersetzen; zumal man nicht zuletzt beim Lehramtsstudium miterleben muss, wie beispielsweise mit zum Teil unsinnigen Multiple-Choice-Prüfungen der eigentliche Lerngegenstand, also gute Pädagogik, ad absurdum geführt wird. Trotzdem gilt es, die daraus resultierende latente „Theoriefeindlichkeit“ zu überwinden und die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus dem Bereich der Didaktik sowie der Lehr-Lernforschung zu einem praxistauglichen Unterrichtskonzept zusammenzufügen. Die konstruktiven Wechselwirkungen zwischen den personalen und fachlichen Kompetenzen der Lehrperson sowie deren Kenntnis wesentlicher didaktischer Grundlagen machen einen ertragreichen Unterricht erst möglich.

¹ Vgl. Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? 11. Aufl., Berlin 2016, S. 17f.

² Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2012, S. 37.

1.1.1 Geschichtsunterricht zwischen Anspruch und Realität

Entscheidet man sich als junger Mensch für das Lehramt Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, bringt man dafür idealerweise nicht nur hinreichend Interesse für das Fach mit, sondern auch den Willen, den zukünftigen Schülerinnen und Schülern einen guten, spannenden und vor allem auch sinnvollen Unterricht zu bieten. Während der Ausbildung – und natürlich auch danach – steht den Lehrkräften eine Fülle von fachdidaktischer Literatur zur Verfügung, in der ausführlich dargelegt wird, was der Geschichtsunterricht leisten sollte und welche Kompetenzen den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln sind. In der Praxis stellt sich dann oft heraus, dass sich all diese Vorgaben aufgrund des engen curricularen Rahmens oder auch wegen mangelnder Motivation der Lernenden ebenso schwer umsetzen lassen wie die eigenen Ambitionen, den Unterricht als abwechslungsreiches und vorteilhaftes Lernerlebnis zu gestalten. In der vorliegenden Arbeit wird versucht, dieser Diskrepanz Rechnung zu tragen, indem diese erschwerenden Faktoren stets im Auge behalten und die hier vorgestellten Konzepte auf ihre Umsetzbarkeit in der Praxis geprüft werden. Bevor die Leitfragen für diese fachdidaktische Untersuchung formuliert werden, macht es demnach auch Sinn, sich die Anforderungen eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts sowie die erwartbaren Probleme vor Augen zu führen.

1.1.2 Ein Unterrichtsgegenstand mit vielfältigen Lernzielen

1.1.2.1 Die Fachdidaktik im Wandel

Die wissenschaftliche Disziplin der Didaktik hat in den vergangenen Jahrzehnten einen erheblichen Wandel vollzogen, der auch im Fach Geschichte und politische Bildung deutliche Spuren hinterlassen hat. In der Theorie versteht sich Geschichtsunterricht längst nicht mehr als chronologische Darstellung von historischen Ereignissen, wo sich überwiegend passiv agierende Rezipientinnen und Rezipienten „träges Wissen“ aneignen, das seine Bedeutung nur für Prüfungen und Noten hat. Dieses historische und politische „Allgemeinwissen“ existiert in modernen Unterrichtsmodellen nicht mehr.³ Vielmehr legitimiert sich der Geschichtsunterricht heute durch seine aktuelle gesellschaftliche Relevanz und seine Bedeutung für die Adressatinnen und Adressaten. Ihnen soll eine historisch fundierte Gegenwartsorientierung ermöglicht werden. Eine zeitgemäße Auseinandersetzung mit Geschichte bewirkt demnach eine völlig eigenständige Denkform, die wiederum neue Wahrnehmungs- und Reflexionsmög-

³ Vgl. Hellmuth, Thomas: Historisch-politische Sinnbildung: Geschichte - Geschichtsdidaktik - politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2014, S. 167.

lichkeiten eröffnet. Begegnungen mit historisch und/oder kulturell Anderem relativieren das Eigene und machen Alternativen denkbar. Daraus folgt schließlich die Einsicht, dass das Denken und Handeln von Menschen immer zeit-, standort- und interessensgebunden ist. Die schulische Betrachtung von Geschichte dient zur Einordnung, Erklärung und Relativierung von Gegenwartsphänomenen und schärft die Wahrnehmung langfristiger Entwicklungstrends. Fortschrittlicher Geschichtsunterricht soll an historischen Beispielen Kategorien politischen und sozialen Handelns und Urteilens vermitteln und für Engagement in der Gegenwart plädieren, indem die Einsicht generiert wird, dass Veränderungen und Fortschritte nicht von allein eintreten, sondern durchgesetzt und gestaltet werden müssen.⁴

1.1.2.2 Historische und politische Kompetenzen statt „totem Wissen“

Ein wesentliches Instrument zur Realisierung dieser ambitionierten Bildungsziele ist die Kompetenzorientierung. Der Kompetenzbegriff gewann bereits seit den 1960er Jahren an Bedeutung und gelangte zur Jahrtausendwende im Zusammenhang mit internationalen Qualitätsstudien wie PISA und TIMSS sowie der damit verbundenen Festlegung fachspezifischer Bildungsstandards zur Hochblüte.⁵ Inhaltlich bildet er das Grundgerüst für die oben genannten Lernziele. Per Definition bedeutet Kompetenz die „Verbindung zwischen Wissen und Können [...] und die Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen.“⁶ Sie wird durch selbstständiges Handeln nachgewiesen, lässt sich im Denkfach Geschichte also an der Art und Qualität historischer Argumentation von Schülerinnen und Schülern beobachten und überprüfen. Die Teilbereiche Heuristik, Sachverhaltsanalyse, Interpretation, Werturteilsbildung und Metareflexion begründen die historische Kompetenz, die im Zentrum des pädagogischen Bemühens im Geschichtsunterricht stehen muss.⁷

1.1.2.3 Geschichtsbewusstsein als übergeordnetes Lernziel

Die Geschichtsdidaktik versteht sich heute zudem verstärkt als angewandte Wissenschaft zur Bildung, Veränderung und Verbesserung von Geschichtsbewusstsein.⁸ Als Geschichtsbewusstsein bezeichnet man die individuelle Ausprägung einer kollektiven Geschichtskultur, also der

⁴ Vgl. Sauer, Michael: Geschichte Unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze 2012, S. 19f.

⁵ Vgl. Hellmuth: Historisch-politische Sinnbildung, S. 161.

⁶ Klieme, Eckhard: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, 6 (2004), S. 13.

⁷ Vgl. Wenzel, Birgit: Aufgaben im Geschichtsunterricht. In: Günther-Arndt, Hilke/Saskia Handro (Hrsg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 7. Aufl., Berlin 2018, S. 78

⁸ Vgl. Günther Arndt, Hilke: Umriss einer Geschichtsmethodik. In: Günther-Arndt/Saskia Handro (Hrsg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 7. Aufl., Berlin 2018, S. 11.

Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit ihrer Vergangenheit bzw. ihrer Geschichte umgeht.⁹ Den Schülerinnen und Schülern soll durch den Geschichtsunterricht bewusst werden, dass die Geschichtskultur durch literarische und imaginative, diskursive oder rhetorische Gestaltung in ästhetischer Hinsicht auf das eigene Geschichtsbewusstsein wirkt und dass jede Gesellschaft unterschiedliche Ansichten der Vergangenheit haben kann.¹⁰ Im Unterschied zu früher ist heute nicht mehr die nationale Identitätsstiftung bzw. ideologische Integration des Einzelnen Aufgabe des Geschichtsunterrichts, sondern gerade das Gegenteil davon, das heißt deren kritische Betrachtung bzw. die Entwicklung des „reflektierten“ und „selbstreflexiven“ Geschichtsbewusstseins.¹¹ Die Entwicklung eines „selbstreflexiven Ichs“, das über Denk-, Verhaltens- und Handlungsressourcen verfügt, mit denen sich ständig wandelnde Umweltbedingungen verarbeiten lassen, sollte im Zentrum der politischen Bildung (und wohl auch des Geschichtsunterrichts) stehen.¹² Damit könne auch individuelle Autonomie und Emanzipation, Kritikfähigkeit und Partizipation gefördert werden.¹³

1.1.2.4 Nicht-nur-kognitive Kompetenzvermittlung

Damit wären auch die oft zitierten interdisziplinären sozialen und emotionalen Kompetenzen angerissen, deren Förderung im Geschichtsunterricht natürlich ebenfalls nicht zu kurz kommen darf. Bodo von Borries hält fest, dass sich Emotion und Kognition ohnehin nicht trennen lassen, und spricht von „nicht-nur-kognitiven Lernzielen“, die der Geschichtsunterricht verfolgen sollte.¹⁴ Neben der Kognition, also der intellektuellen Durchdringung der Lernenden, und der Motivation schaffen etwa Emotionalität durch erlebte Affekte, ein gestaltungsbedingtes Vergnügen (Ästhetizität), eine ethisch bedingte Moralität, die willensmäßige Bereitschaft, imaginative Kräfte der Fantasie und auch die Triebstruktur, also unbewusste Regungen, wichtige Identitätsbezüge, die das Geschichtslernen zu einem ganzheitlichen (emotional-ästhetisch-moralisch-politisch-projektiven) Prozess machen. Die – weit verbreitete – Beschränkung auf Kognition ist somit intellektuell unzureichend.¹⁵

⁹ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts. 2005, S. 128.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 130.

¹¹ Vgl. Hellmuth, Thomas: „Revolution“ – Vom Modewort zum analytischen Begriff Geschichte und politische Bildung in der Oberstufe. In: Ders. (Hrsg.): Das "selbstreflexive Ich". Innsbruck 2009, S. 173.

¹² Vgl. Hellmuth, Thomas: Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: Ders. (Hrsg.): Das "selbstreflexive Ich": Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck 2009. S. 14.

¹³ Vgl. ebd., S. 17.

¹⁴ Vgl. Borries, Bodo von: Nicht-nur-kognitive Lernziele. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 422.

¹⁵ Ebd., S. 423.

1.1.3 Probleme in der Praxis

1.1.3.1 Ernüchternde Bestandsaufnahmen

Wie dieser grobe Überblick zeigt, hat die fachdidaktische Forschung eine Vielzahl von Anforderungen und Empfehlungen vorgelegt, die ein sinnvolles und nachhaltiges Lernen bewirken sollen. Das Problem dabei: Der sukzessive Wandel der Geschichtsdidaktik vollzog und vollzieht sich primär auf diskursiver Ebene, jedoch nicht immer in der Praxis. Wenn man sich dort umsieht, Lehrer:innen und Lernende darüber befragt, stellt sich schnell heraus, dass historisches Lernen mehrheitlich keineswegs so praktiziert wird, wie es die Fachdidaktik eigentlich vorsieht. Diese subjektiven Eindrücke werden auch durch Ergebnisse einschlägiger Studien gestützt, die bisweilen die Unterrichtsqualität in Schulen des deutschsprachigen Raums untersuchen.

Im Vorfeld seiner Erforschung von *gutem Geschichtsunterricht* sammelte Peter Gautschi eine Reihe von ernüchternden Befunden, die insgesamt ein überaus problematisches Bild dieses Fachs zeichnen.¹⁶ Demnach ist Geschichtsunterricht eine „Veranstaltung, die intellektuell wenig anspruchsvoll sei und wo kaum problemlösendes und kritisches Denken gefordert werde“, „ein absurdes Abfragen von Details aus der Vergangenheit“ und „ein sinnloser Marsch durch staubige Fakten“. Gautschi sieht eine „Bankrotterklärung methoden- und quellenorientierten Geschichtslernens“. Geschichtsunterricht ist „für die meisten Schüler langweilig, uninteressant, überflüssig – ein ungeliebtes Schulfach“, weshalb „die Kenntnisse über Vergangenes gering“ seien. Die Jugendlichen zeigen gravierende Defizite im Umgang mit Geschichte, sie verfügen kaum über grundlegendes Einzel- und Strukturwissen sowie über fundamentale Denkvorgänge wie etwa Fremdverstehen.

In der von Monika Waldis und Alex Buff durchgeführten Studie berichten Schülerinnen und Schüler ebenfalls, dass sie Geschichte als mäßig spannend wahrnehmen und ihr mehrheitlich keine besondere Bedeutung für Gegenwart und Zukunft beimessen. Sie erfahren wenig Autonomieunterstützung und bekommen selten die Gelegenheit, eigene Gedanken und Ideen einzubringen. Die Unterrichtszeit wird insgesamt wenig effizient genutzt.¹⁷

Auch Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries geht mit der Schule streng ins Gericht. Er ortet darin Gesellschaftseinübung und Herrschaftsausübung, Ritual und Dressur. Für ihn ist die

¹⁶ Vgl. Gautschi, Peter: *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Kassel 2009, S. 17f.

¹⁷ Waldis, Monika/Alex Buff: *Die Sicht der Schülerinnen und Schüler – Unterrichtswahrnehmungen und Interessen*. In: Peter Gautschi et al. (Hrsg.): *Geschichtsunterricht heute: eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern 2007, S. 205f.

Schule mehr Vollzugsanstalt als Denkfabrik und Experimentierfeld.¹⁸ Er konstatiert, dass das Fach Geschichte zwar überall Pflichtfach sei, sein Stellenwert aber kontinuierlich sinke. Es steht im Verdacht, lebensfremd und überflüssig zu sein.¹⁹ Obwohl die Geschichtsdidaktik im Laufe der Jahrzehnte von der Stofforientierung zunächst zur Quellenarbeit und schließlich zur Methodenorientierung und Kompetenzförderung übergegangen ist, gilt in den Schulen bis heute allzu oft ein bloß stoffliches Verständnis von Geschichte und man muss sich die Frage stellen, warum die Praxis den wissenschaftlichen Theorien nicht folgt.²⁰

Es ließe sich nun vielleicht einwenden, dass all diese Eindrücke und Studien nicht mehr ganz aktuell sind und sich außerdem nicht konkret auf Österreich beziehen. Man könnte argumentieren, dass sich der Geschichtsunterricht in den vergangenen zehn, fünfzehn Jahren entscheidend weiterentwickelt hat und diese negativen Darstellungen nicht die heutige Realität abbilden; das wäre aber zu billig. Die skizzierten Probleme sind evident und zeigten sich jüngst etwa in einer Studie, die unter Schülerinnen und Schülern der 9. Schulstufe ein eklatantes Unwissen über den Nationalsozialismus bekundet. Ihr zufolge können mehr als 80 Prozent dieser Jugendlichen dem Begriff Antisemitismus keine richtige Definition zuordnen. Die NSDAP kennt immerhin fast die Hälfte der AHS-Schülerinnen und Schüler, in Polytechnischen Schulen sind es keine zwölf Prozent.²¹ Mit etwas gutem Willen könnte man hier mit den neuen didaktischen Zugängen argumentieren, in der Begriffswissen keine besondere Rolle spielt. Angesichts der Bedeutung, die dem Themenschwerpunkt Nationalsozialismus zukommt bzw. zukommen sollte, greift eine derartige Erklärung aber zu kurz und negiert ein Problem, das es zu lösen gilt: Das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung nimmt die ihm übertragenen Aufgaben nicht ausreichend wahr.

1.1.3.2 Veränderte Bedingungen

Die Gründe dafür sind wohl vielfältig. Einerseits sind es veränderte Rahmenbedingungen, die den Unterricht im Allgemeinen und speziell den Geschichtsunterricht erschweren. So könnte etwa die anspruchsvolle Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte mitverantwortlich für diese

¹⁸ Vgl. Borries, Bodo von: Historisch denken lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen 2008, S.11.

¹⁹ Vgl. ebd., S.1.

²⁰ Vgl. ebd., S.2f.

²¹ Studie des Zentrums für Politische Bildung im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Auszüge publiziert von Jakob Winter im *profil* 20/2020. S. 14-15.; Hofmann-Reiter, Sabine/Mittnik, Philipp: Gegen das Verschwinden der Vergangenheit. Eine Studie bei Wiener Lernenden am Ende ihrer Pflichtschulzeit zu Nationalsozialismus und Holocaust, in: Hellmuth, Thomas/Ottner-Diesenberger, Christine/Preisinger, Alexander (Hg.): Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik, Frankfurt a. M. 2021, S. 184-199.

Misere sein. Schülerinnen und Schüler lernen heute viel mehr als früher, wodurch ihre – womöglich nicht beliebig erweiterbaren – Lernkompetenzen zunehmend ausgereizt werden. Durch eine dominante Digitalkultur hat zudem das Buch seine Schlüsselbedeutung für Bildung verloren, Nachbarfächer wie Religion, Sprachen oder Kunst werden heute (aus guten Gründen) gegenwartsorientierter unterrichtet und daher sozusagen verstärkt „enthistorisiert“. Gleichzeitig wird durch die fortschreitende Realgeschichte der „Stoff“ im Fach Geschichte immer mehr.²²

Auch wenn das alles stimmen mag, sollte man diesen Erklärungen nicht zu viel Gewicht verleihen. Die oft geäußerte Kritik an Kompetenzorientierung bzw. neuen Lehrplänen, die dieses Qualitätsgefälle erst verursachten, ist nur bedingt haltbar, denn Geschichtsunterricht hat auch früher oft nicht funktioniert; der oft romantisierte Überblick über die Hauptdaten der Geschichte war nämlich keineswegs so nachhaltig, wie er gerne dargestellt wird.

1.1.3.3 Lehrpersonen in der Pflicht

Es ist gewiss nicht fair, nun das Lehrpersonal pauschal für diese Misere verantwortlich zu machen, zumal es eine Vielzahl engagierter Lehrerinnen und Lehrer gibt, die sich mit den neuen Anforderungen auseinandersetzen und ihren Unterricht spannend und schülerorientiert gestalten. Ein kritisches Hinterfragen der Lehrerrolle muss aber erlaubt sein, denn tatsächlich lässt sich häufig beobachten, dass Lehrkräfte fachdidaktische Entwicklungen bei der Unterrichtsgestaltung ignorieren und die längst überfällige Umstellung der Schulpraxis von Lehrerdominanz, Stofforientierung und damit verbundenem Reproduktionslernen auf Lernortöffnung, Methodenorientierung und Schülerzentrierung verweigern. Viele Lehrpersonen zeigen leider wenig Bereitschaft für eine entsprechende Fortbildung, sei es durch Lehrgänge, die Lektüre einschlägiger Handbücher und Fachzeitschriften oder bloß durch aufmerksame Beobachtung politischer und gesellschaftlicher Vorgänge, weshalb sie hier auch zu wenig trittsicher sind, um diese im Unterricht aufzugreifen.

Objektiv gesehen gibt es für diese Haltung durchaus nachvollziehbare Gründe. Für gute, abwechslungsreiche und schülerorientierte Lernmodelle fällt ungleich mehr Vor- und Nachbereitung an als für herkömmlichen Unterricht mit dem Schulbuch und auch die Leistungsbeurteilung gestaltet sich komplizierter; Daten und Fakten lassen sich schließlich leichter abprüfen als die Aneignung von Kompetenzen, zumal es überdies schwierig ist, unterschied-

²² Vgl. Borries: Historisch denken lernen, S.17f.

liche Argumentationslinien zu bewerten. Das Festhalten an traditionellen Unterrichtsmethoden kann also durchaus praktisch sein; sie sind vertraut und sparen Arbeit, die – zumindest materiell – ohnehin nicht zusätzlich vergütet wird.

1.1.3.4 Mangel an Zeit und Motivation

Probleme können aber auch am anderen Ende der Skala auftauchen, nämlich dann, wenn hochambitionierte Lehrerinnen und Lehrer an ihre Grenzen stoßen. Ein wesentliches Hindernis für die Umsetzung der jeweiligen Ziele stellt hier zunächst die zur Verfügung stehende Lernzeit dar, in der es kaum möglich scheint, die im vorhergehenden Kapitel angeführten Lernziele zu erfüllen. Geschichte ist zwar in jeder Schulform Pflichtfach, jedoch durchwegs ein – oft unbedeutendes – „Nebenfach“ und noch dazu gekoppelt mit politischer Bildung (im HTL-Lehrplan sogar zusätzlich mit Geografie oder volkswirtschaftlichen Grundlagen). Aufgrund der vielen Berührungspunkte macht diese Verknüpfung zwar auf jeden Fall Sinn, angesichts des Auftrages, junge Leute zu reflektierten, handlungs- und urteilsfähigen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen, ist der oft geäußerte Wunsch nach politischer Bildung als eigener Unterrichtsgegenstand aber mehr als nachvollziehbar. In der Praxis muss die Lehrkraft somit sorgfältig abwägen, wo sie selbst thematische Schwerpunkte setzt; eine produktive Analyse historischer Ereignisse und eine einigermaßen wirkungsvolle Auseinandersetzung mit aktuell brisanten Themen lässt sich in der verfügbaren Zeit jedenfalls kaum bewerkstelligen. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Geschichtsunterrichts wird durch einen Vergleich des schulischen Lehrangebots mit den jeweiligen Schulbüchern deutlich sichtbar. Das – in den meisten Fällen durchaus anschauliche und hilfreiche – Geschichtsbuch eines Oberstufenjahrgangs umfasst gut und gerne dreihundert Seiten. Geht man nun im günstigsten Fall von siebzig Unterrichtseinheiten in einem Schuljahr aus, müssten in jeder Stunde mehr als vier Seiten bearbeitet werden, um mit dem „Stoff“ durchzukommen. Obwohl das natürlich vernünftigerweise ohnehin kein Ziel sein kann, nimmt man wegen dieser notorischen Zeitknappheit tendenziell von zeitaufwendigen, pädagogisch aber vielleicht umso wertvolleren Methoden Abstand.

Neben diesen uneinlösbaren Ansprüchen müssen engagierte Lehrkräfte außerdem mit dem Umstand umgehen können, dass eine Vielzahl der Schülerinnen und Schüler ihre Begeisterung für das Fach nicht teilt. Viele Pädagoginnen und Pädagogen neigen dazu, das Interesse der

Lernenden an ihrem Gegenstand zu überschätzen.²³ Sie laufen somit auch leichter Gefahr, ihre Schülerinnen und Schüler mit gut gemeinten Lernkonzepten zu überfordern, und sind dementsprechend frustriert, wenn diese dann nicht aufgehen. Hinzu kommt, dass viele Jugendliche aufgrund ihrer traditionellen Lernsozialisation mit modernen und offenen Unterrichtsmodellen nur schwer umgehen können oder diese sogar eher ablehnen, weil sie mit herkömmlichem vorstrukturiertem Reproduktionslernen vergleichsweise komfortabel ans Ziel, also an die Note, kommen können.

1.2 Fragestellungen

Der Weg zu einem guten und ertragreichen Unterricht ist also mühsam; gerade auch, weil seine Konzeption auf einem soliden theoretischen Fundament stehen sollte. Die übergeordnete Fragestellung für diese Untersuchung muss also lauten: Wie kann guter Geschichtsunterricht gelingen?

Dieser Zugang wäre freilich zu abstrakt und würde letztendlich nur allgemein- und fachdidaktische Grundlagen wie Klassenführung, Strukturiertheit, Verständlichkeit oder Aktivierung der Lernenden sowie natürlich Kompetenzorientierung auf den Punkt bringen. Zweifellos sind diese Faktoren wichtig und werden in der vorliegenden Arbeit zum Teil auch mitverhandelt. In erster Linie soll es aber darum gehen, ein konkretes Konzept zu entwickeln und dieses anhand vorliegender Forschungsergebnisse zu legitimieren. Das konzipierte Unterrichtsmodell setzt auf offene, projektorientierte Lernformen sowie unmittelbaren Lebensweltbezug durch Einbeziehung des lokalen und regionalen Umfelds. Entlang der folgenden Fragestellungen soll also untersucht werden, welche didaktischen Strukturen dieses Konzept begünstigen, welche Vorteile, aber auch Nachteile diese mit sich bringen und wie diese schließlich in der Praxis zur Anwendung gebracht werden können.

Dem ersten Abschnitt liegen die Fragen zugrunde, welches fachdidaktische Potential in handlungs- und prozessorientierten Lernformen steckt und wie sich außerschulische Lernorte gewinnbringend für historisches Lernen nutzen lassen. In weiterer Folge wird außerdem untersucht, welchen Nutzen einzelne Methoden in diesem Rahmen bringen können.

Der empirische Teil geht der Frage nach, wie sich Schülerinnen und Schüler der HTL Wiener Neustadt den Geschichtsunterricht vorstellen und wo deren Interessen und Vorlieben liegen. Je nach Ergebnis der durchgeführten Studie sind gegebenenfalls Überlegungen anzustellen,

²³ Sauer: Geschichte Unterrichten, S.37.

wie man die Jugendlichen für womöglich ungewohnte handlungs- und prozessorientierte Unterrichtsmodelle motivieren könnte.

Die Umfrage bildet schließlich die Grundlage für den praktisch orientierten dritten Abschnitt der Arbeit, in dem Möglichkeiten analysiert werden, wie sich die Gegebenheiten in und um Wiener Neustadt im Geschichtsunterricht an der dort ansässigen HTL nutzen lassen. Welche Orte lassen sich leicht erkunden, welchen pädagogischen Mehrwert kann man diesen verleihen? Welche Methoden können zum Einsatz gebracht werden und welche Materialien werden dafür benötigt?

Aus zeitlichen und (coronabedingt) organisatorischen Gründen muss die entscheidende Frage nach der tatsächlichen Wirksamkeit der vorgestellten Modelle an dieser Stelle leider offenbleiben. Wie diese in der Praxis funktionieren, wie die Schülerinnen und Schüler darauf reagieren und ob sich dabei ein Lernerfolg einstellt, wird sich erst zu einem späteren Zeitpunkt herausstellen, wenn sich die Möglichkeit ergibt, sie im Geschichtsunterricht an der HTL Wiener Neustadt umzusetzen.

1.3 Hypothesen und Zielsetzung

Die dargelegten Fragestellungen beruhen auf einer Reihe von Hypothesen, die im Zuge der Bemühungen um einen guten Unterricht aufgestellt wurden. Im Lehramtsstudium, in der Fachliteratur oder in Handbüchern werden keine Regeln festgelegt, wie Geschichtsunterricht konkret auszusehen hat. Tatsächlich hat man als Lehrperson also einen einigermaßen großen Gestaltungsspielraum, sodass jede und jeder Einzelne für sich entscheiden kann bzw. muss, welche Anregungen man für die eigene Unterrichtsgestaltung aufgreift. Nach jenen Konzepten und Strukturen, die als sinnvoll und erfolgsversprechend erachtet werden, wird schließlich der individuelle Unterrichtsstil angepasst. Auch wenn einzelne Vorstellungen und Zielsetzungen im Zuge der Erfahrungen in der Praxis womöglich eine Neubewertung erfahren, wird die ursprüngliche Unterrichtsphilosophie im Grunde beibehalten und die Lehrtätigkeit über einen längeren Zeitraum entscheidend prägen.

An dieser Stelle wird davon ausgegangen, dass – hier sei nochmal auf die erwähnte empirische Untersuchung von Gautschi hingewiesen – herkömmlicher Geschichtsunterricht von Schülerinnen und Schülern mehrheitlich negativ bzw. mit Gleichgültigkeit wahrgenommen wird und somit wenig zielführend ist. Da Jugendliche auch in ihrer Lebenswelt immer wieder Veratzstücken von Geschichte begegnen, lässt sich aber mit geeigneten Zugängen das Interesse

für das Fach wecken. Vertraute Orte, Plätze und Bauwerke bieten weitere Bezüge zu deren persönlichen Lebensbereichen und können daher diesen Zugang erleichtern.

Ein entscheidender Faktor für das Ingangsetzen wünschenswerter Lernprozesse muss es sein, die Lernenden zu eigenem Handeln zu motivieren. Offene Unterrichtsformen regen genau dazu an und fördern neben der Eigenständigkeit auch andere personale und soziale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Ein sinnvolles Instrument zur Begleitung und Förderung von Lernprozessen, zur Ergebnissicherung und Leistungsbeurteilung ist die Arbeit mit Portfolios, deren jeweiliger Umfang an die Jahrgangsstufe bzw. die vorhandene Reife der Lerngruppe angepasst werden kann.

Ziel der vorliegenden Studie ist die Ausarbeitung eines pädagogischen Konzepts für einen anregenden und nachhaltigen Geschichtsunterricht, dessen grundlegende Herangehensweisen theoretisch angemessen zu fundieren sind. Mit der Festlegung auf bestimmte Unterrichtsmodelle muss auch die Rolle definiert werden, welche die Lehrkraft darin einnimmt. Die Analyse der Interessenslage am konkreten Schulstandort Wiener Neustadt sowie einzelner Themenstellungen soll ein klares Bild darüber vermitteln, welche Elemente für dieses Konzept brauchbar sind und wie sich diese an der HTL Wiener Neustadt methodisch umsetzen lassen. Gleichzeitig soll erforscht werden, welches Potenzial Wiener Neustadt als außerschulischem Lernort innewohnt, um dieses dann im Unterricht ausschöpfen zu können.

2 Gütekriterien für einen ertragreichen Geschichtsunterricht

2.1 Der Lehrplan für Höhere Technische Lehranstalten

Was Geschichtsunterricht alles leisten sollte, wurde bereits im vorangegangenen Kapitel angedeutet. Tatsächlich hat man als Lehrperson bei der Unterrichtsgestaltung eine Reihe wesentlicher Bildungsziele, didaktischer Grundsätze und Lehraufgaben zu berücksichtigen, die in den Lehrplänen der jeweiligen Schulformen festgeschrieben sind. In Höheren Technischen Lehranstalten übernimmt das Leitfach Geschichte nicht nur die Agenden der politischen Bildung, sondern wird auch mit Geografie kombiniert. Im vierten Jahrgang sollen überdies volkswirtschaftliche Grundlagen vermittelt werden. Dieser fächerübergreifende Gegenstand versteht sich als Versuch, allen Bereichen gleiches Gewicht zu verleihen, indem diese alle Aspekte der Gesellschaft aus unterschiedlichen Perspektiven, in diesem Fall Zeit, Raum und Macht, behandeln.²⁴ Dafür stehen auf dem Weg zur Reifeprüfung zusammen acht Wochenstunden zur Verfügung, die auf die ersten vier der insgesamt fünf Schulstufen aufgeteilt werden. In der aktuell gültigen Fassung des Lehrplanes sind in Abschnitt I für diesen Pflichtgegenstand folgende Lernergebnisse angeführt:

Im Bereich „Geschichte“ können die Absolventinnen und Absolventen die Bedeutung und die Wechselwirkungen von Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft analysieren. Sie können die Grundlagen und Ziele der historischen Arbeit erläutern, historische Methoden anwenden, historische Ereignisse Epochen zuordnen sowie die Bedeutung historischer politischer Entwicklungen und Konflikte für die Gegenwart erfassen und erläutern.

Im Bereich „Politische Bildung“ können die Absolventinnen und Absolventen die Geschichte der wichtigsten politischen Akteurinnen und Akteure sowie Bewegungen charakterisieren, zu deren aktuellen Zielen und Umsetzungen Stellung nehmen, die Strukturen und Funktionsweisen des österreichischen politischen Systems erklären, sich aktiv auf Basis der Bürger- und Menschenrechte am politischen Geschehen beteiligen, den Beitrag der Medien zur Politikgestaltung einschätzen und politikrelevante Medienerzeugnisse auf ihre Intentionen hin kritisch untersuchen.²⁵

²⁴ Vgl. Ecker, Irene/Gerhard Tanzer: Kommentar zum neuen Lehrplan „Geschichte und politische Bildung“ im Fächerverbund mit „Geografie und Volkswirtschaft“ an HTL. In: Barbara Dmytrasz et al. (Hrsg.): Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele. 2. Auflage Wien 2012, S. 19.

²⁵ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015. Fassung vom 20.03.2021.

Nach Erläuterung der schulautonomen Lehrplanbestimmungen widmet sich Abschnitt III den didaktischen Grundsätzen, die Planung und Durchführung des Unterrichts strukturieren. Es beginnt mit dem Punkt *Lehr- und Lernziele* bzw. dem Hinweis darauf, dass sich die Unterrichtsplanung am allgemeinen Bildungsziel sowie den Bildungs- und Lehraufgaben zu orientieren hat. *Darüber hinaus sind Werthaltungen, Einstellungen und kreative Fähigkeiten zu fördern, um bestehende und zukünftige kulturelle, gesellschaftliche und technische Entwicklungen innovativ mitgestalten zu können. Die Reflexion ist als zentrales Instrument für Lehr- und Lernprozesse in allen Unterrichtsgegenständen zu fördern.*²⁶

Bevor die oben genannten Bildungs- und Lehraufgaben in Abschnitt VI nach Fach, Jahrgangsstufe bzw. Semester aufgelistet werden, finden im Lehrplan noch jene Bildungs- und Erziehungsaufgaben Erwähnung, die als lebensbezogene, anschauliche und problemorientierte Unterrichtsprinzipien nicht einzelnen Gegenständen zugeordnet werden, sondern fächerübergreifend Wissen in größeren Zusammenhängen vermitteln.

Die Unterrichtsprinzipien umfassen die Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, die Erziehung zu Unternehmergeist, die Gesundheitserziehung, die Wirtschaftserziehung und Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung, die Umwelterziehung, die Sexualerziehung, die europapolitische Bildungsarbeit, die Medienbildung und die Verkehrserziehung.

*Ein weiteres Unterrichtsprinzip stellt die Entwicklung der sozialen Kompetenzen (soziale Verantwortung, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Führungskompetenz und Rollensicherheit) sowie der personalen Kompetenzen (Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, Stressresistenz sowie die Einstellung zu Sucht- und Konsumverhalten und zu lebenslangem Lernen) dar.*²⁷

An diesen Ausführungen wird deutlich, dass das Curriculum neben fachspezifischen Inhalten nicht zuletzt ganzheitliche Konzepte einer erstrebenswerten Erziehungs- und Lehrkultur umfasst. Trotz dieser scheinbaren Überfülle an Organisationsrichtlinien gibt der Lehrplan aber – entgegen geläufiger Meinungen – kein enges Korsett von Lerninhalten vor, sondern lässt den Lehrpersonen innerhalb des thematischen Rahmens viel Gestaltungsspielraum. Stures Reproduktionslernen in konventionellen lehrerzentrierten Unterrichtsformen ist mit aktuellen Curricula jedoch nicht zu legitimieren.

²⁶ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015. Fassung vom 20.03.2021.

²⁷ Ebd.

2.2 Kompetenzorientierung

2.2.1 Wissen oder Können?

Der Umstand, dass das Wort bzw. der Wortteil „Kompetenz“ im oben zitierten Lehrplan für Höhere Technische Lehranstalten beinahe dreitausendmal vorkommt gibt Aufschluss über die Bedeutung, die dieser Begriff spätestens seit der Jahrtausendwende gewonnen hat. Die Kompetenzorientierung ist inzwischen fest im österreichischen Schulwesen verankert und hat nicht zuletzt auch im Fach Geschichte und Politische Bildung einen Paradigmenwechsel eingeleitet. Neue didaktische Ansätze, Lehrpläne, Schulbücher und Unterrichtsmodelle, in denen inhaltsorientierte Instruktion und Reproduktion von Daten, Fakten und Darstellungen der Vergangenheit in den Hintergrund rücken, zielen auf die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, die erworbenes Wissen nutzbar machen – wobei Wissen hier durchaus differenziert betrachtet werden kann.

In Zusammenhang mit dem Erwerb historischer Kompetenz stellt Christoph Kühberger den althergebrachten Vorstellungen eines fixen enzyklopädischen Geschichtswissens vier Wissensdimensionen entgegen, die in unterschiedlichen Situationen – natürlich untereinander vernetzt – zur Anwendung kommen. Während das *Faktenwissen* über abgrenzbare und isolierte Informationsteile die Basis für eine systemische Ordnung bildet, werden diese Informationen mit Hilfe des *konzeptionellen Wissens* in einer systematischen Art und Weise miteinander verbunden und in Bezug gesetzt. *Prozedurales Wissen* reflektiert das Wissen von unterschiedlichen „Prozessen“, das *metakognitive Wissen* trägt zu Selbstreflexion bei, also dazu, bewusst und verantwortungsvoll über das eigene Denken nachzudenken.²⁸

Auch wenn man sich innerhalb Geschichtsdidaktik zum Teil um eine strikte Trennung von Wissen und Kompetenz bemüht, scheint diese nicht immer sinnvoll. Indem Kompetenzen als wissensbasierte Fähigkeiten zur Bewältigung bestimmter Anforderungen zu verstehen sind, fallen hier Wissen und Können zusammen.²⁹

2.2.2 Kritik an der Kompetenzorientierung

Gerade im Zusammenhang mit Wissen gerät die Kompetenzorientierung am häufigsten in die Kritik. Ihr wird vorgeworfen, fachspezifische Inhalte zu vernachlässigen und so zur fortschreitenden Erosion der Allgemeinbildung beizutragen. Hier steht auch der Vorwurf im Raum, dass

²⁸ Vgl. Kühbauer, Christoph: Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts 2012, S. 35.

²⁹ Hellmuth: Historisch-politische Sinnbildung, S. 196-209, 268.

Schülerinnen und Schüler heute lediglich über eine gute Rhetorik verfügen müssen, um die ihnen gestellten Aufgaben zu lösen. Dass diese neue Aufgabenkultur vor allem auch zu kritischem Denken und Reflexion anregen soll, bleibt bei der Kritik an der Kompetenzorientierung meist ebenso unberücksichtigt wie die oben beschriebene Dichotomie von Wissen und Kompetenz.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die enge Koppelung der Kompetenzorientierung an die Ökonomie, womit die Schulbildung zunehmend wirtschaftlichen Interessen zu dienen hat. Diese Kritik mag in mancher Hinsicht gerechtfertigt sein und zielt auch auf die Absicht einer Verwertbarkeit und Vergleichbarkeit von Daten für internationale Testverfahren ab, die jedoch im geschichts-didaktischen Diskurs nicht vertreten ist. Auch der inkriminierten „Subjektivität“ dieser Ökonomisierung der Bildung wirkt die Geschichtsdidaktik entgegen, indem sie Subjektorientierung propagiert und die Perspektiven der Lernenden nachzuvollziehen sucht.³⁰

2.2.3 Geschichts- und politikdidaktische Kompetenzmodelle

Trotz legitimer Kritik lässt sich insgesamt festhalten, dass die Kompetenzorientierung mit ihren produktiven didaktischen Ansätzen ihre Berechtigung hat, zumal die in diesem Diskurs oft verklärte Wissensorientierung in traditionellen chronologischen „Meistererzählungen“ keineswegs eine flächendeckende Allgemeinbildung mit sich brachte. Dafür benötigt es wohl in erster Linie Interesse am jeweiligen Gegenstand, das nicht zuletzt durch zeitgemäße Lernkonzepte geweckt werden sollte. Die Kompetenzorientierung gibt kein spezielles Unterrichtsmodell vor und lässt hier somit einen weiten Spielraum. Der Unterricht sollte jedenfalls so gestaltet sein, dass es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, historische und politische Kompetenzen zu erwerben.

Dafür stehen verschiedene Kompetenzmodelle zur Verfügung, die in der Geschichtsdidaktik zunehmend an Bedeutung gewonnen haben. Für die Umsetzung der in der neuen Lehrplangeneration der BHS verankerten Lernziele bieten sich zwei verschiedene Modelle an: Im Bereich Geschichte das in Österreich vorherrschende historische Kompetenzmodell *FUER Geschichtsbewusstsein* sowie das *Kompetenzstrukturmodell* für Politische Bildung.

³⁰ Vgl. Ammerer, Heinrich/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): Einleitung, in: Dies.: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 5f.

Das im Rahmen des Projekts „Förderung und Entwicklung Reflektierten Geschichtsbewusstseins“ (FUER Geschichtsbewusstsein)³¹ entwickelte Modell gibt vier historische Kompetenzbereiche vor:

Die *Fragekompetenz* meint die Fähigkeit, eigene Fragen an die Vergangenheit zu stellen und fertigen Geschichtserzählungen zugrunde liegende Fragestellungen zu erfassen. Sie ist eine wesentliche Grundlage für forschendes und entdeckendes Lernen. Die *Methodenkompetenz* befähigt Schülerinnen und Schüler, Erzeugnisse der Vergangenheit nach ihrer Entstehungszeit, ihrer innewohnenden Perspektivität und Intentionen zu re- und de-konstruieren. Der Umgang mit einschlägigen Begriffen und Konzepten zur Strukturierung des historischen Kontexts benötigt eine *Sachkompetenz*. Die *Orientierungskompetenz* ermöglicht es schließlich, das historische Wissen und die erworbenen Kompetenzen zu nutzen, um Gegenwartsprobleme zu verstehen und als Orientierung für die eigene Lebenswelt zu erkennen.

Ähnliche Begriffe verwendet das österreichische Kompetenzstrukturmodell, das sich am Modell der deutschen „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE) anlehnt, allerdings eine zusätzliche Kompetenzdomäne, die politische Sachkompetenz, einführt.³² Anhand der *Sachkompetenz* sollen Schülerinnen und Schüler Begriffe, Kategorien bzw. die Konzepte des Politischen verstehen, einordnen und weiterentwickeln können. Die *Methodenkompetenz* gliedert sich auch in der politischen Bildung in zwei Bereiche. Einerseits soll sie zur Entschlüsselung fertiger Manifestationen befähigen, andererseits auch dazu, *sich mündlich, schriftlich, visuell und/oder in modernen Medien politisch zu artikulieren und so im Idealfall auf reflektierte und (selbst-)reflexive Weise eigene Manifestationen zu schaffen*.³³

Darin ist bereits die zu erwerbende *Urteilskompetenz* angedeutet, die eine *selbstständige, begründete und möglichst sach- und/oder wertorientierte Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen* ermöglicht.³⁴

Die *politische Handlungskompetenz* geht schließlich über die Beurteilung und Artikulation hinaus und meint die *Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und auf-*

³¹ Schreiber, Waltraud: Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 54 (2008) Heft 2, S. 198–212.

³² Krammer, Reinhard: Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Kompetenzorientierte Politische Bildung, herausgegeben vom Forum Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29, Innsbruck–Bozen–Wien 2008, S. 5-14.

³³ Ebd., S. 10.

³⁴ Ebd., S. 7.

zugreifen sowie an der Lösung von Problemen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken. Handlungskompetenz schließt Bereitschaft zum Kompromiss, Fähigkeit zur Kommunikation und Toleranz bzw. Akzeptanz ein.³⁵

Kompetenzmodelle wie diese wurden explizit für die Anwendung im Geschichts- und Politikunterricht konzipiert und sollen Lehrpersonen dabei helfen, diesen effizient und zielorientiert zu gestalten. Sie zielen auf die Entwicklung rationalen Denkens, sozialer Intelligenz sowie von Selbstreflexion.³⁶ Trotzdem geraten auch diese ambitionierten Kompetenzmodelle zuweilen in die Kritik. In Österreich konzentriert sich diese etwa auf die flächendeckende Dominanz des FUER-Modells, wodurch die konkurrierenden Modelle von Peter Gautschi, Hans-Jürgen Pandel oder Michael Sauer kaum zur Geltung kommen. Der fachdidaktische Diskurs um die unterschiedlichen Inhalte und Konzepte von Kompetenzmodellen scheint inzwischen festgefahren und sich von der Unterrichtspraxis abzuheben, womit die gängige Kompetenzdiskussion generell zu hinterfragen ist.³⁷

2.3 Konzeptuelles Lernen

Diese Willkür im Setzen von Kompetenzdomänen in Frage zu stellen, muss keineswegs heißen, auch die grundlegenden Ideen der Kompetenzorientierung abzulehnen. Natürlich muss es das Ziel sein, Schülerinnen und Schülern die dort festgeschriebenen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, jedoch können dafür auch andere Modelle hilfreich sein, die durch ihre didaktische Struktur den Kompetenzerwerb fördern.

Eine Möglichkeit ist es etwa, durch geeignete Lehr- und Lernsettings konzeptuelles Lernen zu ermöglichen. Dieser Ansatz basiert auf konstruktivistischen Überlegungen und geht davon aus, dass jeder Mensch aufgrund seiner jeweiligen Sozialisation, Erziehung und seinen individuellen Erfahrungen bestimmte Vorstellungen von der Welt besitzt. Um mit diesen Vorstellungen von Geschichte und Politik arbeiten zu können, wird der Unterricht auf gewisse zentrale Basiskonzepte ausgerichtet.³⁸ *Diese Basiskonzepte sind als Gefäße zu betrachten, die die Lernenden im Laufe ihrer Schullaufbahn mit zunehmend differenzierten (wissenschaftsorien-*

³⁵ Krammer: Kompetenzen durch Politische Bildung, S. 9.

³⁶ Vgl. Hellmuth: Historisch-politische Sinnbildung, S. 12.

³⁷ Vgl. ebd.

³⁸ Vgl. Hellmuth, Thomas/Christoph Kühberger: Historisches und politisches Lernen mit Konzepten. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Verein für Geschichte und Sozialkunde 46. Jg/Nr. 1, 2016, S. 3.

tierten) *Inhalten füllen*.³⁹ Durch die Reflexion ihrer eigenen Konzepte und dem Vergleich mit denen anderer entwickeln Schülerinnen und Schüler ein *selbstreflexives Ich*⁴⁰ und bewirken damit eine Veränderung bzw. Weiterentwicklung ihrer individuellen Vorstellungen von Geschichte und Politik.

Konzeptuelles Lernen kann als Weiterentwicklung der in den 1950er Jahren von Wolfgang Klafki geprägten *kategorialen Bildung* verstanden werden. Mit Kategorien verband der Bildungstheoretiker *Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßiges* und *übergreifende Zusammenhänge*.⁴¹ Dieses Kategorienverständnis greifen die Basiskonzepte auf, die im Laufe des Diskurses zunächst im Rahmen der politischen Bildung vorgeschlagen wurden. Zuletzt haben sich insgesamt sechs subjektorientierte Basiskonzepte als *Leitideen der politischen Bildung* etabliert. *Macht, System, Wandel, Akteure, Bedürfnisse* und *Grundorientierungen* beinhalten aber ebenso wie die den einzelnen Begriffen untergeordneten Teilkonzepte eine historische Dimension und können somit als historisch-politische Basiskonzepte gelten.⁴²

Für die neuen Lehrpläne von allgemeinbildenden höheren Schulen wurde eine systematische Dreiteilung von Basiskonzepten vorgenommen, die eine historische, eine epistemische und eine gesellschaftliche Konzeptebene vorsieht.⁴³ Als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel wird die *Zeit* verstanden, wo zwischen *Zeitpunkten, Zeitverläufen* bzw. *Zeiteinteilungen* unterschieden wird. Erkenntnistheoretisch begründete Basiskonzepte wie *Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive* und *Auswahl* reflektieren das *Zustandekommen von historischem und politischem Wissen*, während *Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität* und *Verteilung* als *gesellschaftliche Basiskonzepte* die Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens in den Blick nehmen.

Im Gegensatz zur AHS sind diese Basiskonzepte in den Lehrplänen der berufsbildenden Schulen nicht explizit verankert. Es lohnt sich aber trotzdem, sich damit auseinandersetzen, denn sie können natürlich auch hier dabei helfen, die Auswahl aus der Fülle der historischen und politischen Inhalte zu erleichtern und den Unterricht zu strukturieren. Schülerinnen und Schüler erweitern diese Basiskonzepte anhand unterschiedlicher Fallbeispiele und Anwendungs-

³⁹ Hellmuth, Kühberger: Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, S. 3.

⁴⁰ Hellmuth: Historisch-politische Sinnbildung, S. 206-210.

⁴¹ Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 6. Aufl., Weinheim, Basel 2007, S. 144.

⁴² Vgl. ebd., S. 240f.

⁴³ Vgl. Hellmuth, Kühberger: Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, S. 4f.

situationen durch immer neue Wissens Elemente, die sie miteinander zu immer größer und dichter werdenden Wissensnetzen verknüpfen.⁴⁴

In planerischer Hinsicht bedeutet das, Unterrichtssequenzen in einen thematischen Rahmen zu fassen, der die Erschließung und Vertiefung eines historisch-politischen Basis- oder Teilkonzepts erlaubt. Grundlegende Elemente der Politik- und Sozialgeschichte wie etwa *Macht* lassen sich anhand vieler thematischer Gelegenheiten in allen Schulstufen erschließen.⁴⁵ Diese Verwendung bestimmter Basiskonzepte als wiederkehrende Einsichtsmodi erfordert ein spezifisches methodisches Repertoire, um das Vorwissen und Verständnis der Lernenden zu aktivieren. Wenn das gelingt und die Basiskonzepte im Unterricht entsprechend weiterverarbeitet werden, können Geschichte und politische Bildung zentrale und nachhaltige Einsichten gewähren.

2.4 Didaktische Prinzipien

Ein Schlüsselfaktor für die Erreichung der im Lehrplan festgeschriebenen Kompetenzen sowie für ein erfolgreiches Lernen mit Konzepten ist die Einhaltung bestimmter fachdidaktischer Prinzipien. Auch wenn einzelne Begrifflichkeiten zum Teil voneinander abweichen, hat sich die Geschichtsdidaktik im Wesentlichen auf einige zentrale Leitlinien geeinigt, an denen sich die Unterrichtsplanung stets orientieren soll. Die verschiedenen Prinzipien sind nicht klar voneinander abzugrenzen und müssen auch keineswegs in jeder Unterrichtseinheit oder jeder Methode berücksichtigt werden, sollten jedoch bei der Auswahl eine entscheidende Rolle spielen. Nachfolgend werden zunächst jene Aspekte zusammengefasst, die jede Auseinandersetzung mit historischen und politischen Themen bestimmen müssen, um einerseits die Aufmerksamkeit der Lernenden zu wecken und andererseits einen sinnvollen Geschichts- und Politikunterricht gewährleisten zu können. Diese Prinzipien sollen an dieser Stelle als Voraussetzung für historisches und politisches Lernen festgemacht werden und sind bei der Themen- und Methodenwahl immer mitzudenken. Bezugnehmend auf die in dieser Arbeit entfaltete Unterrichtsphilosophie werden anschließend die von der Geschichtsdidaktik empfohlenen Prinzipien *Handlungsorientierung*, *Prozessorientierung* und *Exemplarisches Lernen* mit ihren eng verknüpften Begleitaspekten näher beleuchtet, da sie die Methodik der vorgestellten

⁴⁴ Vgl. Hellmuth/Kühberger: Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, S.43

⁴⁵ Vgl. Ammerer, Heinrich: Oben und unten. „Macht“ und „Herrschaft“ im konzeptorientierten Unterricht. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Verein für Geschichte und Sozialkunde 46. Jg/Nr. 1, 2016, S.9.

Unterrichtskonzepte entscheidend strukturieren. Der Umstand, dass die unterschiedlichen Prinzipien hier zum Teil zusammengefasst werden, ist ein Indiz für die teils enge Verzahnung ineinander. Sie sind also nicht isoliert voneinander zu denken, sondern in ihrer Gesamtheit in den Unterricht zu integrieren.

2.4.1 Fachdidaktische Prinzipien als Voraussetzung für historisches und politisches Lernen

2.4.1.1 Schülerorientierung und Lebensweltbezug

Da nachhaltiges schulisches Lernen nur gelingen kann, wenn bei Schülerinnen und Schülern Interesse für das jeweilige Thema geweckt wird, sei dieser Aspekt an die erste Stelle der Ausführungen gestellt. Er ist ein Ausdruck der verstärkten Bemühungen der Geschichtsdidaktik, nun auch die Perspektiven des lernenden Subjekts nachzuvollziehen, anstatt nur den Wissenskanon und seine Vermittlung zu definieren.⁴⁶ Die Aufgabe der Lehrperson ist es also, die Themen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und deren Erfahrungen zum Ausgangspunkt für die Themenbestimmung im Unterricht zu machen. Trotz potenziell abweichender persönlicher Vorlieben ist es daher unumgänglich, stets auch jene der Jugendlichen im Auge zu behalten, um so entsprechende *Sinnprovinzen* zu erschließen, die diese speziellen Interessen und das damit einhergehende spezifische Wissen umfassen.⁴⁷ Um Motivation und Effektivität im Lernprozess zu steigern, gilt es also, im Unterricht Zusammenhänge zwischen den Lerninhalten und dem vertrauten Lebensraum der Jugendlichen herzustellen und sichtbar zu machen. Als Lehrkraft sollte man dabei keineswegs nur an deren eigenen Vorstellungen von Geschichte und Politik anzuknüpfen, sondern vor allem auch an identitätsstiftende und gruppenbildende Werte wie soziale Medien, Musik, Film, Gaming und Mode sowie Lebensraum, Migration und soziale Beziehungen.

2.4.1.2 Gegenwarts- und Zukunftsbezug

Der zentrale Bezugspunkt für die Beschäftigung mit der Vergangenheit muss stets die Gegenwart sein. In dieser Gegenwart stellen wir die Fragen an die Vergangenheit und in ihr wollen wir uns anhand der Lehren daraus orientieren.⁴⁸ Eben diesen Umstand – sowie die Erkenntnis,

⁴⁶ Vgl. Ammerer, Heinrich/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015, S. 5.

⁴⁷ Vgl. Hellmuth, Thomas/Christoph Kühberger: Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016). Bundesministerium für Bildung. Wien 2016, S.6.

⁴⁸ Vgl. Sauer: Geschichte Unterrichten, S.90.

dass sich der jeweilige Gegenwartshorizont mit der Zeit zwangsläufig ändert – gilt es, im Unterricht entsprechend hervorzuheben. Die Vergangenheit muss sowohl für historisches Lernen als auch im Bereich der politischen Bildung als bedeutsam wahrgenommen werden. Der Gegenwartsbezug kann unter drei Gesichtspunkten erfolgen: Am offensichtlichsten wird er durch *unmittelbare Bezüge zur Vergangenheit*, wo die Geschichte in Gestalt von Bauwerken, Denkmälern, Jubiläen oder historischen Begriffen in die Gegenwart hineinragt. Tritt die Vergangenheit als unmittelbare Vorgeschichte und Bedingung von Gegenwart in Erscheinung oder sind aktuelle Verhältnisse und Probleme nur durch die Vorgeschichte nachzuvollziehen, ist der Gegenwartsbezug als *Ursachenzusammenhang* herzustellen. Als *Sinnzusammenhang* begegnet er uns schließlich durch die Übertragung von Einsichten und Erfahrungen auf gegenwärtige Situationen. Im Gegensatz zu einer strukturellen Vergleichbarkeit ist die zeitliche Nähe keine Voraussetzung für diesen gedanklich konstruierten Gegenwartsbezug.⁴⁹

Da Jugendliche natürlich in der Gegenwart verhaftet sind und sich lieber mit ihrer Zukunft auseinandersetzen als mit der Vergangenheit kommt bei einer gegenwartsorientierten Aufarbeitung historischer Sachverhalte neben der erkenntnistheoretischen Dimension schlussendlich auch das bereits erläuterte Prinzip Lebensweltbezug zum Tragen. Gleichzeitig erlaubt der Blick auf Spuren der Geschichte in der Gegenwart bzw. auf den Umgang damit eine Analyse der aktuellen Geschichtskultur und leistet somit einen Beitrag zur Erfüllung der Bildungsziele.⁵⁰

2.4.1.3 Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität

Um sich vom *Belehrungs-* und *Gesinnungsunterricht* früherer Zeiten deutlich abzugrenzen, hat die Geschichtsdidaktik die Multiperspektivität zu einem zentralen fachdidaktischen Prinzip erhoben.⁵¹ Während im traditionellen Geschichtsunterricht narratives Wissen über Vergangenes als feststehende Wahrheit ausgegeben wurde, werden Schülerinnen und Schüler heute dazu angehalten, verschiedene Sichtweisen auf die Vergangenheit einzunehmen, um ihnen die Erkenntnis zu ermöglichen, dass die Geschichte keineswegs eine Ansammlung von unverrückbaren Wahrheiten darstellt.⁵²

⁴⁹ Vgl. Bergmann, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezug: In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 4. Aufl., Schwalbach/Ts. 2013, S. 102f.

⁵⁰ Vgl. Buck, Thomas Martin: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012. S. 293f.

⁵¹ Vgl. Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts. 2000, S. 14.

⁵² Vgl. Mörwald, Simon: Multiperspektivität und Kontroversität im Geschichts- und Politikunterricht. Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Verein für Geschichte und Sozialkunde 46. Jg/Nr. 1, Wien 2016, S. 29.

Multiperspektivität muss schrittweise erlernt werden und erfordert entsprechendes Wissen über historische Kontexte, richtig praktiziert ermöglicht sie aber die Anbahnung wesentlicher Operationen historischen Denkens: Durch die zeitweilige Perspektivenübernahme entwickeln Schülerinnen und Schüler Empathie mit den Menschen vergangener Zeiten und lernen, deren Handeln zu verstehen. Unter Berücksichtigung historischer Herrschaftsverhältnisse können sie einstige Perspektiven in den jeweiligen Kontext einordnen und erklären. Die Lernenden erfahren, dass die Konstruktion vergangener Wirklichkeiten immer eine Deutung ist und dass diese eng mit der eigenen subjektiven Perspektive zusammenhängt. Hier sollte ein Prozess einsetzen, in dem die eigene Sozialisation und Prägung reflektiert und bisherige Wertvorstellungen hinterfragt werden. Er erlaubt schließlich die Einübung eines reflektierten Urteilsvermögens, mit dem das Handeln von Menschen ihrer Zeit bewertet werden kann.⁵³

Am Ende des Lernprozesses muss keineswegs ein Konsens stehen, perspektivisches Denken ist aber grundlegend für die Bewertung anderer Meinungen und für gegenseitiges Verständnis. Die Fähigkeit, sich in andere Standpunkte hineinzusetzen und andere Interessen und Absichten nachzuvollziehen, ist also eine wichtige Voraussetzung für ein funktionierendes Zusammenleben in einer demokratisch pluralistischen Gesellschaft.⁵⁴

Dass eben diese verschiedenen Standpunkte und Interessen im Geschichtsunterricht diskutiert werden müssen, schreibt das Kontroversitätsprinzip im Beutelsbacher Konsens vor, der seit den 1970er Jahren als Grundlage der politischen Bildung gilt. Dieser postuliert auch ein *Überwältigungsverbot*, wonach die Lehrperson im Unterricht zwar durchaus eine Meinung vertreten kann, diese jedoch den Schülerinnen und Schülern nicht als die vermeintlich „richtige“ indoktriniert werden darf. Die Lernenden müssen anhand eigener Analysen zu einem Urteil gelangen. Da alles, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers erscheinen muss, hat die Lehrperson dafür zu sorgen, dass unterschiedliche Facetten eines Themas aufgezeigt und verschiedene Standpunkte eingebracht werden. Um ihre politische Position zu finden und ihre Interessen vertreten und durchsetzen zu können,

⁵³ Vgl. Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 4. Aufl., Schwalbach 2013, S. 65f.

⁵⁴ Vgl. Buchberger, Wolfgang: Perspektivität – ein epistemologisches Basiskonzept im Geschichtsunterricht. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Verein für Geschichte und Sozialkunde 46. Jg./Nr. 1, Wien 2016, S. 19.

müssen Schülerinnen und Schüler schließlich in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und die eigene Interessenlage zu analysieren.⁵⁵

Es stellt sich nun die Frage, ob in diesem Rahmen auch extremistische Meinungen diskutiert werden sollten oder generell zu unterdrücken seien, um andere Lernende davor zu schützen. Mit der Absicht, diesen Standpunkten entschieden entgegenzutreten, ihnen mit überzeugenden Argumenten das Fundament zu entziehen und eine demokratische Grundhaltung bei allen Beteiligten zu fördern, sollten derartige Positionen aber sehr wohl in den Unterricht einbezogen und angemessen diskutiert werden.⁵⁶ Bei Tendenzen, die die Grundsätze unserer Gesellschaft potenziell unterwandern, ist eine gut vorbereitete Intervention eigentlich unerlässlich.

Multiperspektivität und Kontroversität, also die systematische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen und das Verständnis für andere Interessen führen schließlich zum Prinzip der Pluralität, das auf eine Selbstreflexion durch Perspektivenerweiterung abzielt. Pluralität bildet die Basis für die Ausbildung eines *selbstreflexiven Ichs* als Ausgleich zwischen *individuellem* und *kollektivem Ich*, zwischen Selbstverwirklichung und sozialer Verantwortung, zwischen Widerstand und Anpassung.⁵⁷ Sie ebnet somit den Weg zu den Zielen der politischen Bildung.

2.4.2 Handlungsorientierung und forschend-entdeckendes Lernen

Praxisorientierte Aufgabenstellungen sowie problem- und handlungsorientierter Unterricht (zB. Durchführung von Projekten, Fallstudien, Simulationen) führen die Schülerinnen und Schüler - einzeln und im Team - zu logischem, kreativem und vernetztem Denken, zu genauem und ausdauerndem Arbeiten sowie zu verantwortungsbewusstem Entscheiden und Handeln. Dabei sollen neben der Vermittlung von Expertenwissen individuelle und selbstgesteuerte Lernprozesse ermöglicht und beratend begleitet werden. Die Lehrenden sind in diesem Prozess Wissensvermittlerinnen und Wissensvermittler sowie Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter gleichermaßen. Der Umgang mit Anregungen und der Kritik der Mitschülerinnen und Mitschüler bei der Problemlösung und die Selbstdiagnose sind für den Lernfortschritt und spätere berufliche Arbeitsformen wichtig.⁵⁸

⁵⁵ Vgl. Ecker, Irene/Gerhard Tanzer: Kommentar zum neuen Lehrplan „Geschichte und politische Bildung“ im Fächerverbund mit „Geografie und Volkswirtschaft“ an HTL. In: Barbara Dmytrasz et al. (Hrsg.): Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele. 2. Auflage Wien 2012, S. 22.

⁵⁶ Hellmuth, Thomas/Cornelia Klepp: Politische Bildung: Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele. Wien 2010, S. 150.

⁵⁷ Vgl. Hellmuth: Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur, S. 16f.

⁵⁸ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015. Fassung vom 20.03.2021.

Dieser Auszug aus dem Lehrplan für Höhere technische Lehranstalten zeigt nicht nur auf, dass sich das fachdidaktische Prinzip Handlungsorientierung auch in dieser Schulform bereits etabliert hat, sondern auch, welche Vorteile dieses mit sich bringt. Handlungsorientierung ist bereits vor einiger Zeit zum Modebegriff in der Allgemein- und Fachdidaktik geworden und versteht sich als Gegenentwurf zum traditionellen Instruktionslernen, zu einem Unterricht, der fast ausschließlich auf kognitives, begriffliches Lernen ausgerichtet ist, in dem die Lehrenden allein die Lernwege bestimmen und die Lernenden nur Rezipienten sind.⁵⁹ Handlungsorientierter Geschichtsunterricht berücksichtigt die Ganzheitlichkeit des Lernens und betont Eigenaktivität, Selbststeuerung und Selbstständigkeit. Die Fremdsteuerung durch die Lehrperson wird darin geringgehalten.⁶⁰

Der Duden beschreibt „Handeln“ als bewusstes Tun bzw. als Tätigwerden aufgrund eines Entschlusses und legt dem Begriff eine Überlegung bzw. einen Willensentschluss zugrunde. Die Didaktik will sich diesen Umstand zunutze machen und durch Handlungsorientierung zum Denken und somit zu nachhaltigem Lernen anregen. Das Konzept ist keineswegs neu. Es hat eine lange Tradition und reicht zurück ins 17. Jahrhundert, zu den Lehren von Johann Amos Comenius oder Jean-Jacques Rousseau. Heinrich Pestalozzi propagiert schon vor mehr als zweihundert Jahren ein ganzheitliches *Lernen mit Kopf, Herz und Hand* und auch die Vertreterinnen und Vertreter der Reformpädagogik stellen die Handlungsorientierung ins Zentrum ihrer didaktischen Überlegungen.⁶¹ Aufbauend auf John Deweys Ansatz des *learning by doing* und Jean Piagets Entwicklungstheorie erweitern Hans Aebli und Jürgen Habermas das Konzept der Handlungsorientierung um weitere Aspekte.⁶² Gerhard Wöll greift die von Habermas getroffene Unterscheidung zwischen instrumenteller und kommunikativer Handlung auf und stellt dar, was die beiden Konzepte in Bezug auf die Kategorie Bildung leisten können. Er versteht instrumentelles Handeln als Mittel zur Selbst- und Mitbestimmung in jenen Lebensbereichen, die von naturwissenschaftlich-technischer Rationalität geprägt sind. Kommunikatives Handeln soll hingegen eine demokratische Mentalität und Solidarität ausbilden sowie die Auseinandersetzung mit der Ökonomie-, Friedens- und Gewaltproblematik anregen.⁶³

⁵⁹ Vgl. Sauer: Geschichte Unterrichten, S. 87f.

⁶⁰ Vgl. Hellmuth: Historisch-politische Sinnbildung, S. 252.

⁶¹ Vgl. Mahler, Elke: Handlungsorientierter Geschichtsunterricht: Theorie - Praxis – Empirie. Idstein 2006. S. 21.

⁶² Vgl. ebd., S. 27f, 41ff, 68f.

⁶³ Vgl. Wöll, Gerhard: Handeln: Lernen durch Erfahrung: Handlungsorientierung und Projektunterricht. 2. Aufl., Baltmannsweiler 2004. S. 122f.

In der fachdidaktischen Literatur herrscht mittlerweile breiter Konsens darüber, dass erfolgreiches Lernen auf der Verschränkung von Handlungen und begrifflichem Verstehen gründet. Eine gern zitierte Studie der *American Audiovisual Society* liefert einen bemerkenswerten Beleg für diese Theorie. Demnach behalten Schülerinnen und Schüler nur etwa zwanzig Prozent von dem, was sie hören und ca. dreißig von dem, was sie sehen. Das, was sie selbst sagen und formulieren können, bleibt hingegen zu etwa achtzig Prozent hängen und gar neunzig von dem, was sie selbst tun.⁶⁴

2.4.2.1 Didaktische Funktionen der Handlungsorientierung

Auch wenn die Quellenlage dieser Studie umstritten sein mag, das pädagogische Potenzial der Handlungsorientierung ist es nicht. Wichtig ist es dabei, möglichst viele Sinne ins Lernen einzubeziehen, indem praktische Tätigkeiten mit begrifflichen Operationen verknüpft werden. Das Lernen soll als aktiver Prozess von Suchen und Forschen gestaltet werden, wobei vor allem auch die subjektiven Interessen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen sind. Die Lernergebnisse sollen schließlich in eigenen Produkten konkretisiert werden.⁶⁵ In handlungsorientierten Unterrichtsformen wird kreatives und problemlösendes Denken anhand fachwissenschaftlicher Methoden geschult, die Dominanz der Sprache wird zugunsten einer Verbindung von Denken und Tun zurückgenommen.⁶⁶

Gelingt eine fruchtbare Verknüpfung von Subjektebene und Objektebene, also von eigenen Erfahrungen in der Gegenwart mit jenen von anderen Menschen in der Vergangenheit, bietet handlungsorientierter Geschichtsunterricht eine Vielzahl von Möglichkeiten. Indem sich Lernende mit den Menschen von früher identifizieren können, sind sie fähig, deren Perspektiven einzunehmen und Handlungen nachzuvollziehen.⁶⁷ Damit sollte die *fatale Neigung* von Schülerinnen und Schülern erschüttert werden, *die heutigen moralischen Prinzipien der Menschen- und Bürgerechte auf alle Epochen* anzuwenden.⁶⁸ Die Fähigkeit und Bereitschaft zur *Perspektivenübernahme* und *Multiperspektivität* ermöglicht zudem die Erkenntnis, dass jeder die Welt bzw. die Vergangenheit durch eine eigene Brille sieht und für den jeweiligen Bezugsrahmen verschiedene Faktoren verantwortlich sind. Ziel eines handlungsorientierten Unterrichts ist

⁶⁴ Studie zitiert bei Herbert Gudjons: Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 8.; aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn 2014, S.19.

⁶⁵ Vgl. Sauer: Geschichte Unterrichten, S.88.

⁶⁶ Vgl. Völkel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, S.39.

⁶⁷ Vgl. ebd., S.22.

⁶⁸ Borries, Bodo von: Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2001. S.13.

es, auch den eigenen Bezugsrahmen zu reflektieren, um die Selbstverständlichkeit eigener Vorstellungen produktiv zu erschüttern.⁶⁹

Mit dieser *Reflexivität* ist auch das Prinzip der *Alterität* eng verknüpft. Indem die Schülerinnen und Schüler kritisch beleuchten, in welchen Rahmenbedingungen früheres Denken und Handeln eingebettet waren, erkennen sie die Andersartigkeit des zeitgenössischen Mainstreams. Die Auseinandersetzung mit den Abweichungen zu heute ermöglicht schließlich eine Annäherung an Fremdes, ein Fremdverstehen und ein Ertragen von Verschiedenheit und Ambivalenz in Vergangenheit und Gegenwart.⁷⁰

Um die Schülerinnen und Schüler für derart komplimentäre Lernleistungen zu aktivieren, gilt es nicht nur, an deren Erfahrungswelt anzuschließen, sondern vor allem auch Räume für selbstorganisiertes und eigenverantwortliches Lernen zu schaffen. Durch diese Unabhängigkeit von der Unterrichtsführung der Lehrperson unterstützen handlungsorientierte Lernmodelle nicht zuletzt die Ausprägung wichtiger sozialer und persönlichkeitsbildender Qualifikationen wie Selbstständigkeit und Planungskompetenz, Ideenproduktion und Teamfähigkeit. Sie fördern Flexibilität sowie die Fähigkeit, abstrakt und analytisch zu denken, zu kommunizieren und Probleme zu lösen.⁷¹

2.4.2.2 Methodische Zugänge

Handlungsorientierter Geschichtsunterricht zielt also auf Schüleraktivität, selbstständiges Lernen und praktisches Tun ab. Das Lernen erfolgt durch Erlebnisse, die durch Reflexion und Verbindung von affektiven und kognitiven Lernvorgängen zu Erfahrungen verarbeitet werden, die Erkenntnisse ermöglichen.⁷² Wenngleich sie gerne als solche eingesetzt wird, kann diese spezielle Form der Erkenntnistätigkeit nicht nur auf eine Methode zur Schüleraktivierung beim Einstieg in ein Thema oder eine Einheit reduziert werden. Es empfiehlt sich jedoch, manifeste Probleme und offene Fragen an den Beginn von Unterrichtssequenzen zu stellen, die möglichst an Vorerfahrungen anschließen und zur weiteren Auseinandersetzung anregen.⁷³ Die Fragehaltung bildet immer den Hintergrund für die Auseinandersetzung mit der Sache, dessen Wesen sich die Schülerinnen und Schüler aktiv nähern, bevor die jeweilige Unterrichtssequenz

⁶⁹ Vgl. Völkel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, S. 33.

⁷⁰ Vgl. ebd., S. 34.

⁷¹ Vgl. Mahler: Handlungsorientierter Geschichtsunterricht, S. 80.

⁷² Vgl. Hellmuth: Historisch-politische Sinnbildung, S. 252.

⁷³ Vgl. Mahler: Handlungsorientierter Geschichtsunterricht, S. 106.

mit einer ausführlichen Reflexion des Erkannten und Erlebten abgeschlossen wird.⁷⁴ Handlungsorientierung muss dabei keineswegs immer auf größere Vorhaben bezogen sein. Schüleraktive Elemente, die nicht allen allgemeindidaktischen Strukturelementen eines handlungsorientierten Unterrichts entsprechen, können auch in Einzelstunden lernunterstützend eingebunden werden.⁷⁵

Es gibt also eine Vielzahl verschiedener Vorgehensweisen, die sich je nach Komplexität, Zeit- und Arbeitsaufwand unterscheiden. Abgesehen von kleineren, oft spielerischen Handlungen zur Herstellung von Bezügen bzw. zur Aktivierung oder Sicherung von Wissen (Quiz, Rätsel, Spiele wie Personenraten, Memory oder Tabu) lassen sich generell vier Zugänge zu handlungsorientierten Unterrichtsformen unterscheiden, die natürlich jederzeit untereinander kombiniert werden können.⁷⁶

Der naheliegendste Zugang dürfte jener über *manuelles Tun* sein. Das Nachvollziehen von (handwerklichen) Verrichtungen früherer Zeiten ermöglicht elementare Erfahrungen historischer Andersartigkeit, die als Ausgangspunkt für die Reflexion einstiger Lebensweisen und Gesellschaftsstrukturen dienen.

Während dieser Zugang vor allem für untere Jahrgangsstufen geeignet ist, wird handlungsorientierter Unterricht durch *Recherchieren und Forschen* bereits anspruchsvoller. Auch hier geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler Aufgaben selbstständig durchführen und damit den Unterricht vorbereiten, bereichern oder weiterführen. Das fachdidaktische Prinzip des forschend-entdeckenden Lernens bietet ein umfangreiches Betätigungsfeld. Die Schülerinnen und Schüler recherchieren im Internet, in Bibliotheken und an außerschulischen Lernorten, sie untersuchen dabei Texte und Bilder, befragen Zeitzeugen und Ortsansässige oder besuchen Denkmäler und Bauwerke. Beim forschend-entdeckenden Lernen geht es schlussendlich nicht nur um die Sache, sondern auch um den Erwerb methodischer Kompetenzen.⁷⁷

Historisches Denken und die Simulation von Entscheidungen erleichtern das Nachvollziehen von Problemsituationen und den Versuch, diese zu lösen. In simulierten Expertenrunden, Streitgesprächen, Gerichtsverhandlungen oder Talkshows können verschiedene Positionen vertreten werden, die in weiterer Folge die eigene Meinungsbildung fördern. Indem *historische Erkenntnisse in eigenen Produkten verarbeitet und präsentiert* werden, lässt sich

⁷⁴ Vgl. Völkel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, S. 18.

⁷⁵ Vgl. ebd., S. 17.

⁷⁶ Unterscheidung nach Sauer, Michael: Geschichte Unterrichten. S. 88f.

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 136.

Handlungsorientierung auch im Bereich der Ergebnissicherung gut umsetzen. Die Palette reicht hier von einzelnen kleineren Beiträgen wie Zusammenfassungen oder fiktiven Zeitungsartikeln über die Gestaltung von Plakaten oder Litfaßsäulen bis hin zu umfangreichen Portfolios und selbst organisierten Ausstellungen.

2.4.2.3 Kritik an der Handlungsorientierung

Wie einleitend dargelegt wurde, betont die Wissenschaft schon lange die Vorzüge handlungsorientierter Lernmodelle. Trotzdem kann beobachtet werden, dass diese in der Praxis keineswegs flächendeckend eingesetzt werden. Zu groß scheinen die Vorbehalte vieler Lehrpersonen gegen eine derartige Öffnung des Unterrichts. Viele meinen, bei handlungsorientiertem Lernen handle es sich um einen Spiel- und Spaßunterricht, wo nicht ernsthaft gelernt werde, weshalb dieser höchstens für untere Schulstufen geeignet sei. Demnach sei Handlungsorientierung keine Methode historischen Lernens, der Anspruch des Faches Geschichte könne daher nicht eingelöst werden.⁷⁸ Die Kritik an blindem Aktionismus, der den kognitiven Bereich vernachlässigt, sollte sich aber nicht gegen die Handlungsorientierung im Allgemeinen richten, sondern gegen eine fehlende theoretische Fundierung und eine damit einhergehende mangelhafte Anwendung des Konzepts. Um historisches Lernen zu ermöglichen, müssen die Erlebnisse von einer konkreten auf eine abstrakte Ebene transferiert werden. Finden dieser Transfer und eine distanzierte Reflexion nicht statt, reduziert sich die Handlungsorientierung tatsächlich auf eine theoriefeindliche „Erlebnispädagogik“.⁷⁹

Andere Pädagoginnen und Pädagogen erkennen zwar die Wirksamkeit forschend-entdeckender Lernformen, haben aber Bedenken bezüglich der Zeit, die dafür aufzuwenden ist. Offener Unterricht muss nicht nur sorgfältig vorbereitet werden, die oben beschriebene Auseinandersetzung mit Lerninhalten kostet auch wertvolle Unterrichtszeit, die von den Lernenden womöglich nicht immer effizient genutzt wird. Derartige Sorgen lassen sich tatsächlich nur durch Reflexion der eigenen Unterrichtsphilosophie zerstreuen. Definiert sich diese durch die pflichtschuldige Vermittlung eines klassischen inhaltlichen Kanons, wird sie sich an eher strafbaren, traditionellen Methoden orientieren müssen. Zielt der Unterricht hingegen auf die Förderung nachhaltiger historischer und politischer Kompetenzen ab, muss die „Stofforientierung“ zugunsten handlungsorientierter Lernformen zwangsläufig in den Hintergrund treten.

⁷⁸ Vgl. Völkel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, S. 5.

⁷⁹ Vgl. Hellmuth: Historisch-politische Sinnbildung, S. 253.

2.4.3 Prozessorientierung

Bei der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtserteilung ist auf die Grundprinzipien „Prozessorientierung“, „systematische Evaluation“ und „kontinuierliche Verbesserung“ besonders zu achten. Die nachvollziehbare Darstellung der Unterrichtsziele und transparente Kriterien der Leistungsbeurteilung tragen wesentlich zur Motivation und zum Schulklima bei. Eine Kultur der offenen Rückmeldung (offene Feedbackkultur) ist anzustreben. Formen des gegenseitigen Unterstützens durch Schülerinnen und Schüler (Tutoring) sollen Lern- und Reflexionsprozesse fördern.⁸⁰

Mit dem Prinzip Handlungsorientierung eng verbunden ist die Prozessorientierung, die jedoch nicht allein auf fertige Produkte ausgerichtet ist, sondern das Kommunikationssystem der Schulklasse ins Zentrum rückt. Lernen wird dabei als sozialer Prozess entfaltet, der mit dem jeweils zur Verfügung stehenden historischen Wissen sowie den vorhandenen Kompetenzen und Interessen operiert⁸¹ und auf *kooperative Deutungsprozesse* abzielt.⁸²

Getragen von der Überzeugung, dass die Geschichtsdidaktik heute keine reine Vermittlungswissenschaft von historischen Forschungsergebnissen mehr sei, sondern ein eigenes Forschungsgebiet, das sich Fragen des historischen Lernens und Verstehens sowie der Veränderung des Geschichtsbewusstseins widmet, positionierte sich die Geschichtsdidaktik als angewandte Historische Kultur- und Sozialwissenschaft, die sich um Gesellschaftskritik und die Bereitstellung eines Reflexionsangebotes bemüht.⁸³ Dabei spielt auch der kommunikativ-kritisch-reflexive Ansatzes der Prozessorientierung eine Rolle, die – angelehnt an Niklas Luhmanns Systemtheorie – den Geschichtsunterricht als eigenes, von Lernenden und Lehrenden gestaltetes soziales System versteht, für das Kommunikation und Handlung konstituierend sind.⁸⁴ Dazu hat Alois Ecker Ruth Cohns Didaktisches Dreieck (Schüler/in – Lehrkraft – Thema) zum Zirkulären Modell der Didaktik erweitert, dessen sieben Faktoren wechselseitig bestimmend Einfluss auf den Unterrichtsprozess nehmen. An erster Stelle steht darin eine *Adressatenanalyse (1)*, die Aufschluss über die *Zielsetzung und die Fragen der Akteurinnen und Akteure (2)* geben soll. Erst dann erfolgt die *Wahl des Themas (3)* und in weiterer Folge die Auswahl der *Kommunikations- und Arbeitsstrukturen, der Methoden und*

⁸⁰ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015. Fassung vom 20.03.2021.

⁸¹ Vgl. Ecker, Alois: Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. In: Barbara Dmytrasz et al. (Hrsg.): Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele. 2. Auflage Wien 2012, S. 44.

⁸² Vgl. Hellmuth: Historisch-politische Sinnbildung, S. 254.

⁸³ Vgl. Ecker, Alois: Prozessorientierte Geschichtsdidaktik, S. 38.

⁸⁴ Vgl. Hellmuth, Thomas: Historisch-politische Sinnbildung, S. 244.

Medien (4). Deren Anwendung, also der *Kompetenz- und Wissenserwerb* (5), erfolgt stets unter *Rückkoppelung* (6) mit dem Feedback gebenden sozialen System. Mit der *Selbstreferenz und Reflexion* (7) der Lernenden, des System sowie von Identitäts- und Sinnfragen schließt sich der Kreislauf des historischen Lernprozesses.⁸⁵

Die Selbstreferenz der Schulklasse ist also der entscheidende Faktor der Lernorganisation. Der Arbeitsprozess wird so strukturiert, dass das vorhandene Potenzial möglichst sinnvoll zum Tragen kommt. Dadurch, dass die Eigeninteressen der jeweiligen Klasse zum Ausgangspunkt der Prozessorganisation gemacht werden, baut das Konzept auf Elementen der subjektorientierten Geschichtsdidaktik auf. Die Schülerinnen und Schüler sollen entdecken, dass sie selbst von Geschichte betroffen sind, und zu Mitgestaltern eines Unterrichts werden, den sie sie selbst als interessant und sinnvoll erachten.⁸⁶ Die Gesamtkoordination des Lernprozesses bleibt in der Verantwortung der Lehrperson, die bei handlungs- und prozessorientierten Lernformen als Initiatorin, Vorbereiterin, Fachexpertin und vor allem Beraterin fungiert.

2.4.3.1 Prozessorientierte Lernverfahren

Wie die Handlungsorientierung kann auch prozessorientierte Geschichtsdidaktik auf eine breite Palette von interaktiven Lernmethoden zurückgreifen, wobei eine Projekt- und Produktbezogenheit besonders von Vorteil ist. Prozessorientierung bedarf vor allem einer Kombination aus erarbeitenden und forschend-entdeckenden Lernverfahren. Da jedoch eine gute Instruktion und eine solide Konstruktion wichtige Voraussetzungen für Motivation, Interesse und letztlich für Eigenaktivität sind, dürfen darbietende, also lehrergesteuerte, Lernverfahren nicht gänzlich außer Acht gelassen werden.⁸⁷ Bei eigenständigeren Arbeitsformen bestimmt die Lerngruppe den Strukturierungsgrad des Lernprozesses. Je nachdem, wie weit diese mit offenen Unterrichtsformen vertraut sind, muss das forschend-entdeckende Lernen als *demonstrierend- bzw. gelenkt-entdeckendes Lernen* erfolgen oder können die Anleitungen auf das Notwendigste reduziert werden.⁸⁸ Ziel dieses *genetischen Lernens* muss jedenfalls die Befähigung zur Induktion sein, also eine kognitive Verankerung von Erlebnissen und Erfahrungen als Erkenntnisse.⁸⁹

⁸⁵ Vgl. Ecker: Prozessorientierte Geschichtsdidaktik, S. 41f.

⁸⁶ Vgl. ebd., S. 46.

⁸⁷ Vgl. Hellmuth: Historisch-politische Sinnbildung, S. 257.

⁸⁸ Ebd., S. 259.

⁸⁹ Ebd., S. 258.

Prozess- und produktorientiertes Arbeiten erzeugt generell einen höheren Komplexitätsgrad als darbietende Lernverfahren, unterstützt somit neben historischem und politischem Lernen aber gleichsam die Einübung von sozialen, kommunikativen und teamorientierten Handlungskompetenzen. Konflikte sind dabei keineswegs ausgeschlossen. Vielmehr werden sie als konstitutiver Bestandteil des Lernprozesses betrachtet und sollten verantwortungsvoll genutzt und idealerweise themenbezogen aufgelöst werden.⁹⁰

2.4.3.2 Prozessorientierte Leistungsmessung

Beobachtet man den Unterrichtsalltag an österreichischen Schulen, bekommt man leicht den Eindruck, als ginge es beim Lernen weniger um das Gelernte selbst, sondern in erster Linie um die Note, die man dafür erhält. Sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte ist die Leistungsbeurteilung ein wichtiger Punkt, weshalb es angebracht scheint, diesen auch an dieser Stelle aufzugreifen.

Während sich die Benotung in traditionellen Unterrichtsformen durch punktuellen Abfragen von Daten, Zahlen und „Fakten“ vergleichsweise unkompliziert gestaltet, können in einem handlungs- und prozessorientierten Unterricht die erworbenen Kompetenzen nicht derart niederschwellig gemessen werden. Der beabsichtigte Wandel des Gegenstandes Geschichte und Politische Bildung vom Lernfach hin zum Denkfach bringt auch neue Herausforderungen in Bezug auf die Beurteilung mit sich, die nun nicht mehr nur an historische Grundkenntnisse im Sinne von Faktenwissen angebunden werden können. Schülerinnen und Schüler müssen heute nicht nur ihr „Wissen“ und ihre Sachkompetenz unter Beweis stellen, sondern vor allem auch einen kriteriengeleiteten Umgang mit Quellen sowie die Fähigkeit, fachspezifische Denkweisen wie Reflexivität, Perspektivität und Fremdverstehen anzuwenden.⁹¹ Auf Basis der Analyse historischer Prozesse sollten sie einerseits ein eigenständiges Sachurteil abgeben können und andererseits komplexe Erkenntnisse zu begründbaren Wertungen verarbeiten.⁹² Da sich verschiedene Deutungen und Argumentationslinien ungleich schwerer beurteilen lassen als die Richtigkeit von Jahreszahlen, müssen Lehrpersonen die Lern-, Erkenntnis- und Reflexionsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen und diese in der Leistungsbewertung zum Ausdruck bringen.

⁹⁰ Vgl. Ecker: Prozessorientierte Geschichtsdidaktik, S. 47.

⁹¹ Vgl. Völkel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, S. 45.

⁹² Vgl. Deichmann, Carl: Leistungsmessung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2001.S. 18f.

Dem Prinzip der Prozessorientierung folgend empfiehlt es sich, die Lernenden aktiv in den Prozess der Bewertung ihrer eigenen Leistungen einzubinden. Damit beweisen sie Analyse- und Urteilskompetenz und übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess und dessen Bewertung. Dies korrespondiert schlussendlich mit dem politikdidaktischen Ziel einer *aktiven Wahrnehmung der Bürgerrolle*.⁹³

2.4.4 Exemplarisches Lernen und Problemorientierung

Für die oft beklagte Bildungsmisere werden nicht zuletzt überfrachtete Lehrpläne verantwortlich gemacht, die angesichts allgemein herrschender Zeitknappheit kaum eine gründliche Auseinandersetzung mit einzelnen Lerninhalten zulassen. Um mit dem vermeintlich vorgeschriebenen „Stoff“ durchzukommen, bleiben viele Lehrkräfte an der Oberfläche und meiden allfällige Vertiefungen. In diesem Lehrplan, mit dem derart substanzlose Zugänge gerne argumentiert werden, steht aber auch Folgendes zu lesen:

*In der Umsetzung der Bildungs- und Lehraufgaben ist der Erarbeitung von grundlegenden Erkenntnissen und Fertigkeiten der Vorzug gegenüber oberflächlicher Vielfalt zu geben. Diese Grundhaltung erfordert unter anderem exemplarisches Lehren und Lernen. Bei der Erreichung des allgemeinen Bildungsziels ist von der Vorbildung der Schülerinnen und Schüler auszugehen und eine praxisnahe Gestaltung der Schwerpunkte anzustreben. Zur Förderung der Motivation ist problemorientiert in Themenbereiche einzuführen.*⁹⁴

Die Gefahr einer *Stoffüberschüttung* wurde bereits Anfang der 1950er erkannt, als sich eine Reihe renommierter Pädagogen zum Tübinger Gespräch traf, um eine überfällige Schulreform zu diskutieren. Schon damals wurde kritisiert, dass Schülerinnen und Schüler durch bloßen Stoff überdeckt werden, der eigentlich nicht verstanden und darum bald wieder vergessen wird, während man verabsäumt, ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt am Beispiel einzelner Gegenstände sichtbar zu machen. Der Durchdringung des Wesentlichen sollte der unbedingte Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereichs eingeräumt werden.⁹⁵

Heute ist das Prinzip des exemplarischen Lernens in den Lehrplänen österreichischer Schulen fest verankert und dessen Umsetzung nicht zuletzt im Geschichtsunterricht überaus zweckmäßig. Aufgrund der unerschöpflichen stofflichen Menge kann Geschichte nie vollkommen

⁹³ Vgl. Völkel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, S. 44.

⁹⁴ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015. Fassung vom 20.03.2021.

⁹⁵ Vgl. Wagenschein, Martin: Das Tübinger Gespräch. Tagungsmitschrift 1951.

sein. Es empfiehlt sich daher, diese mit aussagekräftigen Beispielen aus der Vergangenheit auf ein überschaubares Maß zu reduzieren.⁹⁶ Exemplarität ermöglicht vertiefendes Lernen an konkreten Fällen, die ein allgemeines Problem darstellen bzw. generelle Prinzipien, Strukturen und Regelmäßigkeiten sichtbar machen können.⁹⁷ Einzelne historische Sachverhalte können dabei aus unterschiedlichen Gründen repräsentativ sein; einerseits durch die *Gleichzeitigkeit mit anderen Beispielen* bzw. durch Offenlegung von *zeittypischen charakteristischen Merkmalen eines bestimmten Bezugssystems*, andererseits aufgrund *zeitunabhängiger, generalisierbarer Gleichförmigkeiten, Grundbefindlichkeiten und Strukturen*.⁹⁸ Ob bzw. inwiefern sich ein Thema für den Unterricht eignet, hängt letztendlich von der Fragestellung ab.

In enger Verbindung zum exemplarischen Lernen steht das Prinzip der Problemorientierung, das ebenfalls eine Vertiefung an konkreten Fällen vorsieht. Am Beginn einer Unterrichtssequenz ist hier zunächst eine Problemfindung vorzunehmen, wobei an ganz unterschiedlichen Sachverhalten angeknüpft werden kann. So können etwa Probleme der Vergangenheit besser verstanden werden, indem die Lernenden ihren Blick auf die Fragen früherer Menschen an deren eigene Gegenwart richten.⁹⁹ Einen idealen Ausgangspunkt für einen problemorientierten Geschichtsunterricht bilden auch Denkmäler und Ausstellungen, Dokumentationen und Spielfilme, die auf die Allgegenwärtigkeit von Geschichte anspielen und deren öffentlich inszenierte Deutung widerspiegeln.¹⁰⁰

Einen geeigneten Bezugsrahmen für die Problemfindung können außerdem die *epochaltypischen Schlüsselprobleme* bilden, die Wolfgang Klafki als Orientierungsinstrument für die Auswahl geeigneter Bildungsschwerpunkte vorlegte. Er meinte damit Probleme von gesamtgesellschaftlicher, weltumspannender Bedeutung, die in absehbarer Zeit nicht gelöst werden können und damit unsere Gegenwart und Zukunft prägen. Dazu zählen etwa Frieden, Ökologie, Gleichberechtigung oder Verteilungsgerechtigkeit.

All diese Fragen betreffen Jugendliche direkt oder indirekt, mehr oder weniger bewusst. Problemorientierung meint aber auch ein Anknüpfen an individuellen Problemen, die sie womöglich beschäftigen. Auf dieser subjektiven Ebene leistet sie einen Beitrag zur individuellen

⁹⁶ Vgl. Wenzel, Birgit: Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders. Schwalbach/Ts. 2011, S. 25.

⁹⁷ Vgl. Hellmuth, Thomas: Historisch-politische Sinnbildung, S. 219.

⁹⁸ Vgl. Gies, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln 2004, S. 130.

⁹⁹ Vgl. Hensel-Grobe, Meike: Problemorientierung und problemlösendes Denken. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012, S. 55.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 56.

Identitätsarbeit und führt meist zu höherer Motivation, weil persönliche Probleme sehr lebendig erlebt werden und das Bedürfnis nach deren Lösung entsprechend groß ist.¹⁰¹

Eine je nach Alter und Reife angepasste Fragestellung und problemlösendes Denken sind für den Erkenntnisgewinn entscheidend, weil dieses Denken nicht durch die Übernahme fertiger Erklärungen von Lehrpersonen und Schulbüchern erlernt wird, sondern durch eine möglichst eigenständige Auseinandersetzung mit einer historischen, politischen oder eben individuellen Problemstellung.¹⁰² Angesichts dieser Vorteile plädiert Michele Barricelli für eine Aufwertung des Prinzips Problemorientierung. Es sollte in Zukunft weniger als eine Arbeitsform bzw. Erkenntnisweise angesehen werden, sondern als Haltung, die den ganzen Menschen ausmacht.¹⁰³

¹⁰¹ Vgl. Hellmuth: Historisch-politische Sinnbildung, S. 218.

¹⁰² Vgl. Erbar, Ralph: Allgemeine und spezifische Arbeitsformen. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012, S. 12

¹⁰³ Vgl. Barricelli, Michele: Problemorientierung. Mayer, Ulrich/Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 4. Aufl., Schwalbach/Ts. 2016. S. 88.

3 Makromethoden für eine neue Aufgabekultur

Die Unterrichtsmethoden sind so zu wählen, dass das Interesse und die Motivation der Schülerinnen und Schüler gesteigert werden kann. Prinzipiell sind Methodenvielfalt sowie Lehr- und Lernformen anzustreben, welche die Schülerinnen und Schüler zu Problemlösungskompetenz befähigen und vermehrt zu eigenständiger und selbstverantwortlicher Arbeitsweise hinführen.¹⁰⁴

Neben der Einhaltung der im vorangegangenen Kapitel dargelegten Qualitätskriterien ist ein guter und nachhaltiger Geschichtsunterricht immer auch durch Vielfalt gekennzeichnet. Lehrpersonen sollten also über ein reiches Repertoire an Methoden verfügen und mit deren Anwendung den Unterricht möglichst abwechslungsreich gestalten können. Diesbezüglich lässt sich eine Unterscheidung vornehmen zwischen *Makromethoden*, also umfassenden Entwürfen zusammenhängender Handlungen, die einen größeren Abschnitt einer Unterrichtseinheit prägen, und *Mikromethoden*, die als Bestandteil der Makromethoden die Mikrostruktur des Unterrichts gestalten.¹⁰⁵

Im Rahmen der nachfolgenden Konzepte werden ganz unterschiedliche Unterrichtsmethoden zur Anwendung kommen, die durch die gegebene Vielfalt möglichst viele Schülerinnen und Schüler ansprechen sollen. Die Konzepte werden jedoch insgesamt geprägt von drei größeren Makromethoden, die an dieser Stelle näher beschrieben werden sollen. Auch hier gilt, dass diese Modelle nicht isoliert voneinander zu denken sind, sondern in enger Verbindung zueinander bzw. als integraler Bestandteil eines anderen.

Die nachfolgenden Makromethoden zielen allesamt darauf ab, den Unterricht zu öffnen und schülerorientiert zu gestalten. Sie begünstigen eine neue handlungsorientierte Lernkultur, die sich verstärkt den Lernprozessen zuwendet. Die entsprechenden Arbeitsweisen fördern Selbststeuerung, Selbstorganisation und Selbstbestimmung, gekoppelt mit Eigenverantwortung und Reflexivität.¹⁰⁶ Klar durchstrukturierte, kompetenzorientierte Aufgaben sollen vielfältig, sinnvoll platziert und idealerweise miteinander vernetzt sein. Die Lernenden müssen deren Sinn, Bedeutung und Ziel verstehen.¹⁰⁷ Obwohl oder gerade weil ihnen ein möglichst großer Handlungsspielraum bei der Auswahl von Aufgaben, Wegen und Lösungen zu gewäh-

¹⁰⁴ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015. Fassung vom 20.03.2021.

¹⁰⁵ Vgl. Hellmuth: Historisch-politische Sinnbildung, S. 261.

¹⁰⁶ Vgl. Wenzel, Birgit: Aufgaben(kultur) und neue Prüfungsformen. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012. S. 23.

¹⁰⁷ Ebd., S. 24

ren ist, ist es unumgänglich, im Vorfeld Standards und Beurteilungskriterien zu definieren und transparent offenzulegen, um beliebigen Prozessen und diffusen Ergebnissen entgegenzuwirken.¹⁰⁸

Diese neue Aufgabenkultur erfordert eine entsprechend gewandelte Rolle der Lehrkraft. In einem modern ausgerichteten Geschichtsunterricht sachwalten Lehrerinnen und Lehrer nicht historisches Wissen, sondern stellen sinnvolle Lernarrangements zusammen, moderieren die Kommunikation untereinander und begleiten unterstützend den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler.

3.1 Projektarbeit und Fallanalyse

3.1.1 Projektunterricht als Grundsatz

Zumindest auf theoretischer Ebene versucht die oberste Instanz des österreichischen Bildungswesens, dieses stets im Hinblick auf sich verändernde Ansprüche einer zunehmend komplexer werdenden Welt zu kalibrieren. Mit *zeitgemäßen Lehrplänen* eröffnet das Unterrichtsministerium *neben zentralen Qualitätsvorgaben auch autonome Möglichkeiten für Lehrer/innen zur Erreichung von Bildungszielen, zur Entwicklung von Kompetenzen und zur Förderung von dynamischen Fähigkeiten*. Als geeignete Unterrichtsform, *die besonders der Heterogenität der Schüler/innen entsprechen kann und dabei die Sachkompetenz, die Selbstkompetenz und die Sozialkompetenz angemessen fördern soll*, wurde der Projektunterricht per Grundsatzterlass zur Umsetzung in der Praxis empfohlen.¹⁰⁹

Dieser Grundsatzterlass enthält nicht nur eine Definition von Projektunterricht und Hinweise zu seinen rechtlichen Grundlagen, sondern auch Aufzählungen zentraler Merkmale und Zielsetzungen sowie eine Anleitung zur praktischen Durchführung.

3.1.2 Merkmale und Zielsetzungen

Die Ausführungen im Rundschreiben zur Verlautbarung des Grundsatzterlasses orientieren sich an allgemeindidaktischen Grundlagen, die längst auch von der Geschichtsdidaktik aufgegriffen und weiterentwickelt wurden. Die Projektarbeit ist die komplexeste Form, in der das fachdidaktische Prinzip des forschend-entdeckenden Lernens in Erscheinung treten kann. Sie entspricht im Grunde den idealtypischen Schritten im Unterricht, die im Rahmen eines Projekts

¹⁰⁸ Vgl. Wenzel: Aufgaben(kultur) und neue Prüfungsformen, S. 23.

¹⁰⁹ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Grundsatzterlass zum Projektunterricht. Wiederverlautbarung - aktualisierte Fassung vom 30.11.2017.

weitgehend selbstständig umgesetzt werden können.¹¹⁰ Die Schülerinnen und Schüler forschen dabei wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, stoßen auf Probleme und Fragen, bilden Hypothesen und gelangen zu eigenen Einsichten, die sie selbst erklären und formulieren müssen.¹¹¹ Die historische Projektarbeit besteht im Kern also aus eigenständigem Lösen von Problemstellungen und weist somit eine große Affinität zum kompetenzorientierten Lernen auf. Ihr Ziel ist nicht primär ein Erkenntnisprodukt, sondern vielmehr der Erkenntnisprozess, der dabei durchgemacht wird.¹¹²

Die Projektmethode spricht kognitive, motorische und affektive Bereiche an und zielt außerdem darauf ab, die Distanz zwischen Theorie und Praxis zu verringern, also die oft kritisierte Kluft zwischen der Welt von Schule und der Welt von Nicht-Schule zu überbrücken.¹¹³ Projekte können zudem als Bindeglied zwischen einzelnen Gegenständen fungieren. Um den Zielsetzungen größerer Vorhaben gerecht zu werden, wird es sinnvoll sein, diese fächerübergreifend anzulegen. Dafür kann durchaus auch die übliche schulische Organisationsform, also der Stundenplan oder der Klassenverband, vorübergehend verändert werden. Nicht nur aufgrund derartiger Organisationsaufgaben, zu denen auch Vorgespräche mit allfälligen schulfremden Personen und Institutionen, Archiven oder Museen gehören, ist eine gründliche Vorbereitung eines Projektes unumgänglich. Es muss zudem gewährleistet sein, dass Schülerinnen und Schüler mit der Kultur eines offenen und schülerorientierten Unterrichts umgehen können. Vor einem größeren Vorhaben sollte man die Lernenden daher über Gruppenarbeiten und Kurzprojekte an die Methode heranzuführen, um auf diese Weise Reflexion und Metakognition in der Lerngruppe zu etablieren.¹¹⁴ Weil es aber trotz kontinuierlicher Einübung innerhalb dieser Lerngruppe immer unterschiedliche Ansprüche und Bedürfnisse geben wird, gilt auch die Differenzierung nach den individuellen Möglichkeiten der Lernenden als zentrale Leitlinie der Projektarbeit.

¹¹⁰ Vgl. Sauer: Geschichte Unterrichten, S. 137.

¹¹¹ Ebd., S. 136.

¹¹² Vgl. Zülsdorf-Kersting, Meik: Historische Projektarbeit. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012. S. 70

¹¹³ Vgl. Frey, Karl: Die Projektmethode. "Der Weg zum bildenden Tun". Weinheim 2007. S. 50.

¹¹⁴ Vgl. Zülsdorf-Kersting, Meik: Historische Projektarbeit, S. 71.

3.1.3 Projektorganisation

Damit sich die historische Projektarbeit als Auseinandersetzung mit historischen Problemstellungen gestaltet, die sämtliche Denk-, Recherche- und Artikulationsstufen umfasst, empfiehlt es sich, das auf fünf Phasen unterteilte Grundmuster der Projektmethode einzuhalten:¹¹⁵

Am Beginn des Vorhabens steht die *Projektinitiative*, die idealerweise von den Schülerinnen und Schülern selbst ausgehen sollte, im Regelfall aber eher von der Lehrperson angestoßen wird. Da die Bedürfnisse und Interessen der Beteiligten ein bestimmender Faktor sind, ist es auf jeden Fall wichtig, diese bei der Auswahl des Themas entsprechend zu berücksichtigen.

Aus der Projektidee entsteht eine *Projektskizze*, in der nach Analyse der bestehenden Rahmenbedingungen und Sichtbarmachung unterschiedlicher Interessen die Fragestellungen und Ziele des Projekts umrissen werden. Erst dann erfolgt der *Projektplan*, der konkrete Vereinbarungen zum Ablauf umfasst. In dieser Phase der Vorbereitung werden Arbeitsteilung, Methodik und Zeitplan festgelegt sowie Informationen und Materialien besorgt.

Erst wenn diese Vorarbeiten geleistet sind, beginnt die eigentliche *Durchführung des Projekts*. In dieser anspruchsvollsten und zeitaufwendigsten Phase setzen die Schülerinnen und Schüler die geplanten Vorhaben möglichst selbstständig um. Die Dokumentation ihrer Arbeit spielt dabei eine wesentliche Rolle. Die Lehrperson tritt in den Hintergrund, steht aber für Beratungen und gegebenenfalls für „Konfliktmanagement“ zur Verfügung. Außerdem ist es wichtig, sich zwischendurch in vorab fixierten Reflexionsphasen mit den Beteiligten über Erfahrungen, Ergebnisse, allfällige Probleme und emotionale Befindlichkeiten auszutauschen.

Der klar definierte *Projektabschluss* wird schließlich von Präsentation und Reflexion geprägt. Die einzelnen Arbeitsgruppen bekommen jetzt die Möglichkeit, ihre Ergebnisse den anderen Gruppen oder womöglich einer breiteren Öffentlichkeit vorzustellen. Anerkennung und Kritik sind wichtige Elemente der Reflexion, die zum Abschluss des Projekts keinesfalls zu kurz kommen darf.

3.1.4 Probleme und Kritik

Werden die oben genannten Komponenten der Projektorganisation nicht in ausreichendem Maß erfüllt, kann es leicht passieren, dass die oft geäußerte Kritik, beim Projektunterricht handle es sich nur um blinden Aktionismus und nicht um lehrreiches Handeln, ihre Berechtigung erhält. Die Kritik an der Projektarbeit deckt sich weitgehend mit jener an der Handlungs-

¹¹⁵ Vgl. Frey: Die Projektmethode, S. 72.

orientierung, die bereits unter Punkt 2.4 angeführt wurde. Für viele Lehrpersonen, die eine vorwiegend lehrerzentrierte und faktenorientierte Unterrichtskultur pflegen, sind Projekte eher unpassend und angesichts des Zeitaufwandes uneffektiv. Die Projektarbeit wird nicht als integraler oder zentraler Teil des „richtigen Lernens“ wahrgenommen, sondern höchstens als Spaß und Abwechslung für die letzte Schulwoche, im Unterrichtsalltag kommt sie daher praktisch nicht vor.¹¹⁶

Die Kritik an zeitraubenden Unterrichtsmodellen ohne sichtbaren Faktenerwerb mag zwar zum Teil nachvollziehbar sein, berechtigt ist sie jedoch nur dann, wenn sie überstürzt und unvorbereitet durchgeführt werden. Während die Wirksamkeit herkömmlicher Unterrichtsformen keineswegs gesichert ist, verspricht ein subjektorientierter Projektunterricht aus pädagogischen und lernpsychologischen wie auch aus didaktischen und fachwissenschaftlichen Überlegungen eine Reihe von Impulsen, die dieser herkömmliche Unterricht nicht freisetzen kann.¹¹⁷ Das zentrale Prinzip der Selbstorganisation fördert Handlungsbereitschaft und die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und kreative Lösungswege dafür zu finden. Im Rahmen eines Projekts können Schülerinnen und Schüler organisatorische Zusammenhänge begreifen und gestalten sowie kommunikative und kooperative Kompetenzen und eine konstruktive Konfliktkultur entwickeln.¹¹⁸

Probleme können allerdings auftreten, wenn es nicht gelingt, die Jugendlichen aus ihrer gewohnten Passivität herauszuholen, in die sie möglicherweise durch jahrelange lehrerseitig organisierte Aneignungsprozesse gedrängt wurden. Lehrpersonen müssen ein Gespür dafür haben, wann eine Lerngruppe bereit für eine Projektarbeit ist und welche Themen deren Motivation entsprechend wecken.

3.1.5 Die Fallanalyse

Da es Sinn macht, eine Projektarbeit rund um eine Fallstudie aufzubauen, ist es angebracht, diese Forschungsmethode, die eine ganze Palette fachdidaktischer Prinzipien abzudecken vermag, an dieser Stelle näher zu beleuchten. Seit der Diskussion um Exemplarität und Repräsentativität ist die Fallanalyse als thematisches Strukturierungskonzept des Geschichtsunterrichts

¹¹⁶ Vgl. Lässig, Simone/Karl Heinrich Pohl: Projekte im Fach Geschichte. Historisches Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule. Schwalbach/Ts. 2007. S. 5.

¹¹⁷ Ebd., S. 8.

¹¹⁸ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Grundsatzertlass zum Projektunterricht. Wiederverlautbarung - aktualisierte Fassung vom 30.11.2017.

in der Fachdidaktik fest verankert.¹¹⁹ Die Leitgedanken des bereits zitierten Tübinger Gesprächs ebneten den Weg für den „Mut zur Lücke“, den man im Geschichtsunterricht angesichts praktisch unendlicher Stofffülle zwingend aufbringen muss. Stellvertretend für das unüberschaubare Viele sollte also das prägnante Einzelne in den Mittelpunkt rücken.¹²⁰

Die Fallstudie versteht sich als praktische Umsetzung des Prinzips Exemplarität, das heißt, ein spezielles Beispiel wird näher untersucht, um daraus induktiv generalisierende Ableitungen über ähnliche Fälle, Probleme und Phänomene treffen zu können.¹²¹ Als Gegenstand eignen sich besonders Themen aus dem räumlichen und zeitlichen Nahbereich der Schülerinnen und Schüler, also etwa die jüngere Lokal- und Regionalgeschichte, ein einzelner Ort, die Schule, ein Verein, ein Denkmal oder ein Bauwerk.¹²² Der Fall darf jedoch nie isoliert von seinem historischen Kontext stehen, weshalb zu Beginn der Analyse eine Orientierungsphase und am Ende eine Wiedereingliederung erfolgen sollte.¹²³ Er darf sich aber auch nicht selbst genügen und nur additiv als „Bonus“ am Beginn und am Ende vorkommen, sondern muss immer wieder in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken.¹²⁴

Die wissenschaftsorientiert arbeitenden Schülerinnen und Schüler erhalten durch die Verdichtung überschaubarer Sinneinheiten die Möglichkeit, sich in einen Fall zu vertiefen, ihn hinreichend zu verarbeiten und mit einer problemorientierten Fragestellung zu verknüpfen. Wichtig ist es, dabei auch im Auge zu behalten, wofür der Fall repräsentativ steht.¹²⁵

Die Fallstudie eignet sich keineswegs nur für historische Sachverhalte bzw. für aktuelle Fragen der Erinnerungskultur; gerade in der Politikdidaktik gehört sie seit längerem zum Kerngeschäft, weil auch hier das „Allgemeine“ anhand des „Besonderen“, ein sozialer Sachverhalt oder das Politische an sich gut herausgestellt werden kann.¹²⁶ Durch handlungs-, problem- und wissenschaftsorientierte Zugänge bietet eine exemplarische Fallanalyse beste Voraussetzungen für historisches und politisches Lernen. Sie bildet eine methodische Grundlage für eine Projektarbeit und/oder für die Arbeit an außerschulischen Lernorten; die Grenzen zwischen diesen einzelnen Makromethoden verlaufen meist fließend.

¹¹⁹ Vgl. Koschmieder, Julia: Die Fallanalyse. In: Praxis Geschichte, Heft 3/2018. S. I.

¹²⁰ Vgl. Gies: Geschichtsunterricht, S. 127.

¹²¹ Vgl. Sauer: Geschichte Unterrichten, S. 49f.

¹²² Vgl. ebd., S. 136.

¹²³ Vgl. Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. 3. erweiterte Auflage. Göttingen 2005, S. 240.

¹²⁴ Vgl. Koschmieder: Die Fallanalyse, S. II.

¹²⁵ Vgl. Gies, Horst: Geschichtsunterricht, S. 130.

¹²⁶ Breit, Gotthard/Detlef Eichner: Die Fallanalyse im Politikunterricht, in: Siegfried Frech/Hans-Werner Kuhn / Peter Massing (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht I. Mikromethoden. Makromethoden, 5. Aufl. Schwalbach 2014. S. 89.

3.2 Exkursionsdidaktik – Außerschulische Lernorte

Die Vielfalt von Unterrichtsmethoden erfordert größtmögliche Flexibilität in der Unterrichtsorganisation und organisatorische Unterstützung auf allen Ebenen (fächerübergreifender Unterricht, Blockunterricht, Projektunterricht und andere offene Unterrichtsformen). Diese Unterrichtsformen können durch schulfremde Expertinnen und Experten unterstützt werden. Exkursionen und Lehrausgänge dienen in Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichts durch unmittelbaren und anschaulichen Kontakt zum wirtschaftlichen und kulturellen Leben der Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit.¹²⁷

Bevor hier die Merkmale und Vorzüge außerschulischer Lernorte zu diskutieren sind, sei angemerkt, dass die klassische Vorstellung der Geschichtsdidaktik, diese seien nur eine Ergänzung und Verbesserung des schulischen Geschichtsunterrichts, verengt ist, zumal begleitetes historisches Lernen in der Schule eigentlich den Ausnahmefall darstellt. Vielmehr findet dieses wohl hauptsächlich außerhalb der Schulstunden im „wirklichen Leben“ statt; einerseits freiwillig und selbstbestimmt, oft aber unstrukturiert, unbewusst und vor allem unreflektiert.¹²⁸ Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts muss es auch sein, diese Omnipräsenz von Geschichte und Geschichtskultur als Brücke zu nutzen, um zu verdeutlichen, dass Geschichte keineswegs nur ein Schul- und Wissenschaftsfach ist, sondern auch ein erheblicher Faktor im kulturellen Haushalt der Gesamtgesellschaft.¹²⁹ Die Exkursionsdidaktik ermöglicht eine intensivere Konfrontation mit der Vergangenheit und fördert somit die Ausprägung eines individuellen Geschichtsbewusstseins und die Reflexion der vorhandenen Geschichtskultur.

3.2.1 Kategorien außerschulischer Lernorte

Geschichte findet also keineswegs nur im Unterricht statt, wir begegnen ihr auf Straßen und Plätzen, in Museen und Ausstellungen, in Form mündlicher Erzählungen, in Film und Fernsehen, in der Literatur, in (Video-)Spielen und natürlich im Internet.

Vieles davon bleibt für schulisches Lernen weitgehend ungenutzt. Die Inhalte historischer Filme und Bücher mögen zwar aus fachwissenschaftlicher Perspektive fragwürdig und als historische Darstellung unbrauchbar sein, sie können aber als Quelle ihrer Entstehungszeit die-

¹²⁷ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015. Fassung vom 20.03.2021.

¹²⁸ Vgl. Danker, Uwe: Public History – außerschulisches historisches Lernen. In: Jan Erhorn/Jürgen Schwier (Hrsg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte: eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld 2016. S. 188.

¹²⁹ Mütter, Bernd, Olaf Hartung: „Geschichtskultur“ und „Histourismus“. Praktische Erfahrungen und pragmatische Schlussfolgerungen. In: Bernd Mütter (Hrsg.): Geschichtskultur - Theorie, Empirie, Pragmatik. Weinheim 2000. S. 241.

nen und als solche Fragen anregen. Trotz der Bedeutung für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler erfolgt im schulischen Bereich oft auch keine ernstzunehmende Auseinandersetzung mit digitalen Massenmedien. Das Internet wird meist nur als Recherchemedium genutzt und nicht als Ort des historischen und politischen Lernens, das nicht nur kompetentes Recherchieren ermöglicht, sondern auch die Fähigkeit, filterlos Publiziertes vernünftig zu bewerten und geistiges Eigentum zu schätzen.¹³⁰ Vor allem im Bereich der politischen Bildung muss die Befähigung zur reflexiven Nutzung digitaler Medien ein vorrangiges Unterrichtsziel sein. In der Geschichtsdidaktik ist nicht jeder Ort außerhalb der Schule ein außerschulischer Lernort, erst das Vorhandensein von Ansatzpunkten zum Aufzeigen historischer Sachverhalte macht ihn dazu.¹³¹ Während ein Lehrort lediglich der Veranschaulichung von Geschichte dient, eröffnet ein Lernort eigene Lern- und Erkenntnismöglichkeiten.¹³² Man unterscheidet dabei zwischen *historischen Orten* und *Stätten der Sammlung historischer Zeugnisse*, zwischen *Living History* und *virtuellen Schauplätzen*.¹³³

3.2.1.1 Historische Orte

Bei historischen Stätten handelt es sich um „originale“ Orte, die durch geschichtliche Ereignisse geprägt sind. Dazu zählen etwa Burgen und Schlösser, Ruinen und Stadtmauern, Kirchen und Klöster sowie andere historische Gebäude und Plätze, die unter verschiedenen Gesichtspunkten Zeugnis über vergangene Zeiten ablegen. Je nach Art des Gebäudes geben sie Aufschluss über Macht und Herrschaft, über religiöse Überzeugungen oder auch über den Alltag früherer Epochen. Alte Fabriken und Bauernhäuser, Brücken oder Bahnhöfe ermöglichen außerdem Einblick in einstige Strukturen von Arbeit, Handel und Verkehr.¹³⁴

Historische Orte bestechen vor allem durch ihre Authentizität und den sinnlichen Totalindruck, den kein Buch oder Film ersetzen kann. Die Realanschauung erzeugt eine unvergleichliche Aufnahmebereitschaft für Geschichte, die nicht nur kognitive, sondern ganz elementar auch die emotionale, ästhetische, subjektive Dimension des Lernens einbezieht.¹³⁵ Bei einer Veranschaulichung und Vergegenwärtigung von Geschichte muss man aber immer auch

¹³⁰ Vgl. Danker, Uwe: Public History – außerschulisches historisches Lernen, S. 203f.

¹³¹ Pleitner, Berit: Außerschulische historische Lernorte. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012. S. 291.

¹³² Ebd. S. 292.

¹³³ Ebd., S. 291f.

¹³⁴ Vgl. Sauer: Geschichte Unterrichten, S. 207.

¹³⁵ Mütter, Bernd: HisTourismus als pragmatische Raumkonzipierung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2011, Vol.10 (1), S. 17.

im Auge behalten, dass historische Stätten auch den Wandlungsprozessen von Natur und Geschichte unterworfen sind und heute oft nicht mehr das sind, was sie mal waren. Mit zusätzlichen – nicht sichtbaren – Informationen und Erläuterungen muss das gegenwärtige Erscheinungsbild gedanklich in die oft gänzlich andersartige Umgebung früherer Zeiten transportiert werden.¹³⁶ Es gilt, den „ästhetischen Schein“ zu hinterfragen und zu reflektieren, um einer möglichen Idyllisierung und Verklärung entgegenzuwirken.¹³⁷

3.2.1.2 Stätten der Sammlung historischer Zeugnisse

Im Gegensatz zu historischen Orten sind die Exponate in Museen, Archiven oder historischen Ausstellungen aus deren ursprünglichem Funktionszusammenhang gerissen und in einen neuen Kontext gebracht worden. Nicht zuletzt durch den Aufschwung der Museumspädagogik, die sich um eine möglichst breite Vermittlung von historischen bzw. künstlerischen Sammlungen bemüht, sind Museen heute längst nicht mehr nur erlauchte „Musentempel“, sondern vor allem auch Lernorte, in denen Besucherinnen und Besucher umfassende pädagogische Betreuung erfahren.¹³⁸ Es lohnt sich daher, den Lernort Museum auch für den Geschichtsunterricht zu nutzen. Archive sind ebenso ideale Orte für forschendes Lernen, jedoch meist auf höherem Anspruchsniveau, weshalb hier besonders auf die Rahmenbedingungen zu achten ist.

Zwischen diesen Institutionen und originalen historischen Stätten sind Gedenkstätten zu verorten. In ihnen kulminiert der öffentliche Umgang mit Geschichte. Als Dokumentationen und Rekonstruktionen von Geschehenem, als Opfergedenken oder als Vergegenwärtigung politisch-moralischer Sinnggebung repräsentieren sie das kollektive Gedächtnis und eignen sich somit ausgezeichnet für eine nähere Betrachtung im Rahmen des Geschichtsunterrichts.¹³⁹

3.2.1.3 Living History und virtuelle Schauplätze

Eine durchaus anschauliche, wenngleich wissenschaftlich oft wenig fundierte Begegnung mit Geschichte bietet Living History. Darunter versteht man Veranstaltungen und Darbietungen, in denen durch Kleidung und Ausrüstung historische Lebenswelten simuliert werden. Beliebt sind hier etwa Mittelalterspiele und -märkte.

¹³⁶ Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik, S. 305.

¹³⁷ Vgl. Mütter, Hartung: „Geschichtskultur“ und „Histourismus“, S. 245.

¹³⁸ Vgl. Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik, S. 303.

¹³⁹ Vgl. Danker: Public History – außerschulisches historisches Lernen, S. 199.

Während derartige Erlebnisse stark an Ort und Zeit gebunden sind und sich nur bedingt für historisches Lernen nutzen lassen, bietet der virtuelle Raum dafür immer mehr Möglichkeiten. In diesem digitalen Sektor wird das Angebot laufend größer und elaborierter. Virtuelle Spaziergänge durch Schloss Versailles, Anne Franks Versteck oder durch Rom im Jahr 320 vor Christus können zwar das persönliche Erlebnis vor Ort nicht ersetzen, vermitteln aber gute Eindrücke und bieten eine Fülle ergänzender Informationen. Didaktisch entsprechend eingebettet können derartige digitale Lernräume eine große Bereicherung für den Geschichtsunterricht sein.

3.2.2 Funktionen der Exkursionsdidaktik

Außerschulische Lernorte gewinnen schon dadurch Attraktivität, weil für sie die Schule verlassen wird. Der auch in diesem Zusammenhang vielfach geäußerte Einwand, bei schulischen Exkursionen handle es sich mehr um Unterhaltung und Animation als um schulisch intendiertes Lernen, kann mit einer kurzen Darstellung des umfangreichen Erkenntnispotenzials außerschulischer Lernorte leicht entkräftet werden. Diese sind besonders dafür geeignet, die historische Imagination anzuregen, Historizität vor Augen zu führen und nicht zuletzt, um regional- und lokalgeschichtliche Zugänge zu ermöglichen.¹⁴⁰ Außerschulische Lernorte laden zu forschend-entdeckendem Lernen ein, womit die Behaltensleistung gesteigert und der Transfer erleichtert wird. Stärkere und schwächere Schülerinnen und Schüler profitieren gleichermaßen von dieser handlungsorientierten Form des Kompetenzerwerbs.¹⁴¹

Dadurch, dass außerschulische Lernorte – etwa im Gegensatz zum Buch – nicht eigens für den Unterricht vorbereitet wirken, werfen sie bei Schülerinnen und Schülern Fragen auf und fördern somit in besonderem Maß die historische Fragekompetenz. Durch Erkundungen mit Kamera oder Zeichenutensilien wird der Blick geschult, die Lernenden halten fest, was ihnen auffällt.¹⁴² Indem sie durch die Fokussierung auf strukturelle Veränderungen einzelner historischer Stätten Alterität aufzeigen, fördern außerschulische Lernorte außerdem Sach-, Analyse- und Deutungskompetenzen und ermöglichen Schülerinnen und Schülern eine neue Wahrnehmung des alltäglichen Umfelds, das sonst womöglich kaum beachtet wird.¹⁴³ Anhand dieser historischen Orte können die Lernenden ihre Narrationskompetenz, die von Hans-

¹⁴⁰ Vgl. Pleitner: Außerschulische historische Lernorte, S. 294f.

¹⁴¹ Vgl. Frey: Die Projektmethode, S. 183.

¹⁴² Vgl. Pleitner: Außerschulische historische Lernorte, S. 297.

¹⁴³ Vgl. ebd., S. 298.

Jürgen Pandel in seinem Kompetenzmodell eingefordert wird,¹⁴⁴ unter Beweis stellen, indem sie ihre Erkenntnisse zu schlüssigen Erzählungen verknüpfen oder für die De-Konstruktion fertiger Erzählungen nutzen.¹⁴⁵ Eigenständiges Forschen an historischen Stätten oder in Archiven unterstützen den Erwerb von Medien- und Methodenkompetenz, die damit einhergehende Fähigkeit und Bereitschaft, einen Zusammenhang zwischen der Vergangenheit, der gegenwärtigen Erzählung darüber und den möglichen Konsequenzen für das eigene Handeln herzustellen, ist Ausdruck einer historischen Orientierungskompetenz.¹⁴⁶

Die Arbeit an außerschulischen Lernorten soll schlussendlich eine Offenheit für die historische Dimension gewährleisten, die eine wesentliche Voraussetzung für die Fähigkeit ist, mit offenen Augen durch die Welt zu gehen. Abgesehen von ihren unterrichtsbezogenen Aufgaben erfüllen Exkursionen auch die Funktion, Interesse zu wecken und junge Menschen zur Kunst des Reisens und der Besichtigung anzuleiten.¹⁴⁷

3.2.3 Methodik

Um der methodischen Großform Exkursion zu ihrer gewünschten Wirksamkeit zu verhelfen, ist der systematische Dreischritt von Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung unerlässlich. Man muss sich also zunächst Gedanken darüber machen, welche Funktion die Exkursion haben soll, um sich dann sinnvolle Schnittstellen mit dem Geschichtsunterricht zu überlegen. Es empfiehlt sich, den Besuch außerschulischer Lernorte anhand einer übergeordneten Themen- und Fragestellung zu konzipieren, die in vorangehenden Unterrichtseinheiten vorbereitend einfließt.¹⁴⁸ Der organisatorische Aufwand für eine Exkursion ist vergleichsweise hoch, man ist also gut beraten, genügend Vorlaufzeit für Absprachen mit der Schulleitung, dem betroffenen Lehrkörper und allfälligen Dienstleistungsunternehmen einzuplanen.

Bezüglich der methodisch-lerntheoretischen Herangehensweise muss die Lehrperson entscheiden, ob es sich beim geplanten Lehrausgang um eine reine Überblicksexkursion handelt, bei der die Wissensaneignung überwiegend rezeptiv passiert, oder um eine handlungsorientierte Arbeitsexkursion, die auch kognitivistische und konstruktivistische Lernverfahren beinhaltet.¹⁴⁹

¹⁴⁴ Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts. 2005.

¹⁴⁵ Vgl. Pleitner: Außerschulische historische Lernorte, S. 302.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., S. 303.

¹⁴⁷ Vgl. Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik, S. 307.

¹⁴⁸ Vgl. Stolz, Christian/Benjamin Feiler: Exkursionsdidaktik. Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Stuttgart 2018, S. 15.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 19.

Diese verschiedenen Zugänge sind etwa auch bei Besuchen von Museen zu berücksichtigen, wo es neben klassischen Führungen und vor Ort geführten Unterrichtsgesprächen auch die Möglichkeit geben sollte, die Ausstellung anhand zielgerichteter Aufträge selbst zu erkunden. Viele Institutionen bieten hier auch spezielle Werkstätten und Workshops an, in denen Besucherinnen und Besucher eigene Erfahrungen machen können. Gerade in diesem Bereich kann eine Zusammenarbeit mit schulexternen Expertinnen und Experten sehr sinnvoll sein.

Auch wenn die Praxis gezeigt hat, dass eine Verknüpfung der beiden Ansätze oft die größten Lernerfolge erzielt, sollte eine Exkursion weitgehend handlungsorientiert konzipiert sein, um so eine eigenständige Problemlösekompetenz zu forcieren und eine aktive Wissenskonstruktion zu ermöglichen.¹⁵⁰

Nachdem der Ablauf derart offen gestalteter Lehrausgänge nicht genau planbar ist, sollten bereits im Vorhinein wichtige Punkte wie Arbeitsweisen und der zeitliche Rahmen geklärt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten schon vorher wissen, nach welchen Kriterien und mit welchen Materialien sie die vorgefundenen Quellen erkunden können. Eine klare Aufgabenstellung ist der zentrale Faktor für das Gelingen einer Exkursion.

Wie die Vorbereitung hat auch die Nachbereitung der Exkursion die wichtige Aufgabe, inner- und außerschulisches Lernen so miteinander zu verzahnen, dass es sich wechselseitig befruchtet.¹⁵¹ Die Reflexion der dokumentierten Erlebnisse und Erkenntnisse wird ein elementarer Bestandteil der Ergebnissicherung sein, die idealerweise im Rahmen eines Portfolios erfolgt.

3.3 Das Portfolio

Inspiziert von Konzepten aus den USA, wo das Portfolio bereits in den 1990er Jahren einen Boom erlebte, kam diese Unterrichtsmethode in den letzten beiden Jahrzehnten auch im deutschen Sprachraum vermehrt zur Anwendung. Es handelt sich dabei um eine Sammlung von Arbeiten, die von den Schülerinnen und Schülern angelegt wird und Aufschluss über ihre Lernergebnisse und Lernprozesse gibt. Richtig angewendet bietet eine Portfolioarbeit eine Reihe von Möglichkeiten, den Unterricht motivierend, abwechslungsreich und effizient zu gestalten. Das Portfolio dient nicht nur zur Dokumentation individueller Leistungen, es bildet auch gut die persönliche Entwicklung der Lernenden ab und eignet sich als Lehr-Lern-Instrument ebenso wie zur Diagnose von Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler.

¹⁵⁰ Vgl. Stolz, Christian/Benjamin Feiler: Exkursionsdidaktik. Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Stuttgart 2018, S. 33

¹⁵¹ Vgl. Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik, S. 307.

Nicht zuletzt erfüllt eine richtig durchgeführte Portfolioarbeit den Zweck eines alternativen Beurteilungsinstruments, das den Leistungen der Lernenden in besonderem Maß gerecht werden kann. Die herkömmliche fremdbestimmte und testorientierte Leistungsfeststellung durch die Lehrperson wird dabei um selbstbestimmte Leistungsdarstellung durch die Schülerinnen und Schüler ergänzt.

Die Portfolioarbeit strebt eine moderne Lehr- und Lernkultur an, indem sie viele selbstbestimmte und motivierte Lernhandlungen einschließt. Die Sammlung von erbrachten Leistungen ist Ausdruck einer individuellen und persönlichen Auseinandersetzung mit Inhalten, Zielen und Methoden, das eigene Können und die eigene Entwicklung können darin dargestellt werden.

Portfolios unterstützen grundlegende pädagogische Prozesse. Sie fördern die Lernkompetenz durch selbstbestimmtes Lernen, durch die Reflexion der selbstgesteuerten Lernprozesse und durch Aneignung und Anwendung von Strategiewissen. Portfolios helfen also bei der Ausbildung wichtiger Schlüsselqualifikationen und nicht zuletzt auch dabei, das Lernen zu lernen.¹⁵²

3.3.1 Voraussetzungen und Planung der Portfolioarbeit

Wie bei allen handlungsorientierten Lernformen ist auch bei der Portfoliomethode eine sorgfältige Vorbereitung der Schlüssel zum Gelingen. Dazu sind zunächst Vorerfahrungen der jeweiligen Lerngruppe zu berücksichtigen. Es spricht nichts dagegen, eine Portfolioarbeit über ein Semester bzw. über das ganze Schuljahr auszudehnen, jedoch nur mit Lerngruppen, die bereits Erfahrungen damit haben und ein vertrauensvolles Verhältnis zur Lehrperson aufgebaut haben. Ist das nicht der Fall, sollte man die Methode erst in einem übersichtlichen Zeitrahmen und mit einer klar begrenzten Aufgabenstellung einüben. Daraus sollte sich dann zunehmende Selbstständigkeit entwickeln.¹⁵³ Portfolioarbeit braucht aber nicht nur ein günstiges und weitgehend vorbereitetes Umfeld, sondern auch ein sorgfältiges Ressourcenmanagement für die Lehrkraft, die bereits im Vorhinein wissen muss, wie sich der entstehende Arbeitsaufwand von Lehrer- und Schülerseite ökonomisch organisieren lässt.¹⁵⁴

¹⁵² Vgl. Schmidinger, Elfriede: Das Portfolio als Unterrichtsstrategie. Portfolios im Unterricht, ein wechselseitiges Verhältnis. In: Ilse Brunner et al. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze 2006, S. 70.

¹⁵³ Vgl. Sauer: Geschichte Unterrichten, S. 287.

¹⁵⁴ Vgl. Inglin, Oswald: Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. Welche Konsequenzen ergeben sich für den Unterricht? In: Ilse Brunner, et al. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze 2006, S.81.

3.3.2 Zielsetzung und Aufgabenstellung

Bei der Kommunikation im Vorfeld der Portfolioarbeit soll es nicht nur darum gehen, was zu tun ist, sondern auch, warum es eigentlich zu tun ist. Die Schülerinnen und Schüler sind bereits vor Beginn der Arbeit sorgfältig von der Zielsetzung in Kenntnis zu setzen. Die Lernenden sollen wissen, dass sie mit ihren Portfolios ihre Denk- und Lernprozesse exemplarisch belegen und sich gleichzeitig über die Qualität ihrer Lernprodukte Gedanken machen sollen, um über Reflexionen zu einem tieferen Verständnis des Gelernten zu kommen.¹⁵⁵ Sie müssen sich aber vor allem auch darüber im Klaren sein, dass diese Unterrichtsmethode selbstbestimmte Lernhandlungen vorsieht und dafür geeignete Strategien entwickelt werden müssen.

Als Basis für eine motivierende, von Experimentierfreudigkeit gegenüber Lerninhalten geprägte Arbeitsatmosphäre muss eine angemessene, abwechslungsreiche und anregende Aufgabenstellung dienen. Dieser Punkt ist ganz besonders sensibel und erfordert bei der Planung ein hohes Maß an Aufmerksamkeit. Den Prinzipien eines prozessorientierten Unterrichts folgend sollten Themen- und Aufgabenstellung in Abstimmung mit der Lerngruppe erfolgen. In erster Linie ist darauf zu achten, den Schülerinnen und Schülern ein großes Angebot an Aufgaben zu machen, aus dem sie die Bestandteile ihres ganz persönlichen Portfolios wählen können. Im Sinne einer wirkungsvollen Geschichtsdidaktik müssen verschiedene Aufgaben viele unterschiedliche Zugangsweisen und Aneignungswege bieten, die möglichst alle Kompetenzbereiche ansprechen.

Angesichts der empfohlenen Vielfalt von Aufgabenstellungen und dementsprechend unterschiedlichen Resultaten empfiehlt es sich, mit der Lerngruppe im Vorhinein bestimmte Kriterien über Form und Inhalt des Portfolios abzustecken. Besonders reizvoll ist der Gedanke, Schülerinnen und Schüler zur Sammlung ihrer Arbeiten eine Webseite erstellen zu lassen. Abgesehen von der zeitgemäßen Nutzung moderner Medien bietet eine eigene Webseite eine Vielzahl an Möglichkeiten, kreativ tätig zu werden, und die Schülerinnen und Schüler werden außerdem dazu angehalten, ihre Inhalte entsprechend zu strukturieren – eine Fähigkeit, die im schulischen Kontext ohnehin oft zu kurz kommt. Derart kann es auch leichter gelingen, eine engere Beziehung zum eigenen Werk aufzubauen. Die Lernenden zeigen, dass sie Verantwortung für ihre Arbeit übernehmen, sie erleben sich als selbstwirksam und kompetent und

¹⁵⁵ Vgl. Brunner, Ilse: So planen Sie Portfolioarbeit. 10 Fragen, die weiterhelfen. In: Ilse Brunner, et al. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze 2006, S.90.

können stolz auf ihr Produkt sein. Das digitale Medium ist außerdem leicht zugänglich und bietet auch neue Möglichkeiten für Feedback und Präsentation.

Insgesamt gilt es also, einerseits einen ausgewogenen Pool konkreter Arbeitsaufträge zu schaffen, andererseits aber eine Normierung zu vermeiden und den Lernenden die Möglichkeit zu geben, selbstbestimmt zu arbeiten und sich eigene Lernziele zu stecken, die sie mit initiativen Leistungen verfolgen können. Diese Gratwanderung gehört gewiss zu den anspruchsvollsten Herausforderungen einer Lehrperson im Zuge der Vorbereitung einer Portfolioarbeit und darf nicht unterschätzt werden. Gelingt sie, so verspricht das Projekt auf jeden Fall ein Erfolg zu werden.

3.3.3 Durchführung und Einsatz im Unterricht

Die Lehrperson muss sich vor Beginn der Portfolioarbeit nicht nur über Absichten und Intentionen ihres Konzepts im Klaren sein, sie muss auf jeden Fall auch wissen, wie sie dieses in den Unterricht integriert. Portfolios haben oft nur rein additiven und obligatorischen Charakter, indem sie parallel zum Unterricht als Einzelarbeit zu Hause erledigt werden. Sie dienen einzig als bürokratische Abrechnung erbrachter Leistungen und haben keinerlei Rückwirkung auf den Unterricht. Dadurch wird eine reflexive Arbeit, eine intensive Auseinandersetzung mit Prozessen und Produkten, vernachlässigt.¹⁵⁶

Dient das Portfolio nicht nur zur Leistungsmessung, sondern vor allem der Pflege einer prozessorientierten Unterrichtskultur, erfordert es eine Abkehr von diesen produktorientierten Tendenzen. Um der Prozesshaftigkeit des Lernens gerecht zu werden, sollte man dem Portfolio mehr Raum im Unterricht geben, um so auch einen konstruktiven Austausch innerhalb der Lerngruppe zu ermöglichen. Die Ausbildung von selbstbewusstem Lernen und metakognitiven Kompetenzen kann nur eine professionell in den Regelunterricht integrierte Portfolioarbeit fördern. Dazu trägt auch eine konstruktive Feedbackkultur bei, die ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts sein muss.¹⁵⁷

3.3.4 Feedback, Reflexion und Beurteilung

Im Rahmen der herkömmlichen Leistungsfeststellung spielen Portfolios oft nur eine untergeordnete Rolle. Dadurch, dass sie im Unterricht wenig bis gar nicht präsent sind, werden sie als besonders zeitaufwendige Zusatzbelastung empfunden, deren Nutzen sich den Schülerin-

¹⁵⁶ Vgl. Inglin: Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. S. 83.

¹⁵⁷ Ebd., S. 85.

nen und Schülern nicht erschließt, zumal der hohe Arbeitsaufwand oft kaum in angemessener Relation zur Gewichtung bei der Gesamtbeurteilung steht.

Natürlich muss die Lehrperson bei der Planung der Portfolioarbeit sich auch Gedanken über die Beurteilung machen und den Schülerinnen und Schülern ausreichend kommunizieren, welchen Stellenwert das Portfolio für die Gesamtbeurteilung hat. Da man in der österreichischen Oberstufe schwer an Noten vorbeikommen wird und diese auch von den Schülerinnen und Schülern gefordert werden, empfiehlt es sich, gemeinsam mit ihnen ein Qualitätsraster zu entwickeln, in dem Kriterien, Deskriptoren und Niveaustufen festgelegt werden.¹⁵⁸ Im Idealfall motiviert das die Lernenden, ihr Bestes zu geben, und garantiert gleichzeitig, dass selbst schulisch schwache Schülerinnen und Schüler akzeptable Leistungen erbringen können.

Bewertet werden diese Leistungen erst nachdem die Lernenden die Gelegenheit bekommen haben, ihre Arbeit auf Basis des Feedbacks zu revidieren. Es finden also regelmäßig Gespräche über Lernerfolge und allfällige Schwierigkeiten statt, die Lehrkraft bietet den Schülerinnen und Schülern stets Unterstützung bei der Behandlung neuer Themenbereiche und beim Erproben verschiedener Arbeitstechniken. Dieser konstruktive Austausch im Entstehungsprozess ermöglicht einen grundlegend veränderten Umgang mit Schülerleistungen, weg von der Defizitorientierung, hin zur Kompetenzorientierung. Die Portfolioarbeit eignet sich somit wie fast kein anderes Instrument zur differenzierten Förderung und Beurteilung von Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern.¹⁵⁹

¹⁵⁸ Vgl. Brunner, Ilse/Andrea Krimplstätter/Antonie Kummer: Mit Portfolios Lernfortschritte belegen und Qualitätsempfinden entwickeln. In: Ilse Brunner, et al. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze 2006, S.179ff.

¹⁵⁹ Vgl. Inglin: Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. S.81.

II. EMPIRIE

4 Bedingungen am Schulstandort

4.1 Die Höhere Technische Lehr- und Versuchsanstalt Wiener Neustadt

4.1.1 Eineinhalb Jahrhunderte Ingenieurausbildung

Die Technische Schule in Wiener Neustadt blickt zurück auf eine lange Tradition. Als *Fachschule für Maschinenbau* wurde sie 1873 an die bestehende Realschule angegliedert und fand bald großen Zulauf. 1941 erfolgte die Trennung von der Realschule. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die *Staatliche Ingenieursschule* sukzessive erweitert und übersiedelte 1974 als *Höhere Technische Bundeslehranstalt* von der Wiener Neustädter Innenstadt an den heutigen Standort im Norden der Stadt. Mit mehr als 1300 Schülerinnen und Schülern, die in 56 Klassen von rund 130 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden, zählt die HTL Wiener Neustadt, in der 1984 eine staatlich akkreditierte Versuchsanstalt für Baustoffe und Bauphysik eingerichtet wurde, heute zu den größten berufsbildenden Schulen Niederösterreichs.¹⁶⁰

Die Schule umfasst die Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Informatik und Maschinenbau, sie bietet eine fünfjährige Ausbildung, die mit der Reife- und Diplomprüfung abgeschlossen wird und nach dreijähriger fachbezogener Berufspraxis zur Führung der Qualifikationsbezeichnung Ingenieur berechtigt. Neben der fünfjährigen Regelschule führt die HTL Wiener Neustadt außerdem eine vierjährige Fachschule für Elektrotechnik, eine Abendschule für Berufstätige und ein Tageskolleg für erneuerbare Energie, Umwelt und Nachhaltigkeit.

4.1.2 Geschichte und politische Bildung an der HTL

Neben der praxisbezogenen technisch-gewerblichen Berufsausbildung bietet die Höhere Technische Lehranstalt ihren Schülerinnen und Schülern eine grundlegende Allgemein- und Persönlichkeitsbildung sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Das Fach Geschichte und Politische Bildung ist mit Geografie kombiniert und wird in den ersten vier Jahrgängen jeweils zwei Wochenstunden unterrichtet. Laut Lehrplan beschränkt sich der erste Jahrgang auf den Bereich Geografie. Erst ab der zweiten Klasse ist darin eine Auseinandersetzung mit Geschichte und politischer Bildung vorgesehen, wobei im dritten Jahr außerdem volkswirtschaftliche Grundlagen vermittelt werden sollen und in der vierten Klasse wieder ein Schwerpunkt im Bereich Geografie gesetzt wird. Die Zeitknappheit in diesem Flächenfach wird also bereits bei Durchsicht des Curriculums evident und verschärft sich erfahrungsgemäß aufgrund

¹⁶⁰ <https://www.htlwrn.ac.at/schulportrait/>

verschiedener Ausfälle im Laufe eines Schuljahres. Die Lehrkraft steht somit vor der Herausforderung, die Lerninhalte geschickt zu filtern, um so seriöse Akzente im Sinne der Kompetenzorientierung zu setzen. Der begrenzte zeitliche Rahmen begünstigt auch kaum den Einsatz zeitintensiver Lernhandlungen oder Unterrichtsprojekte, weshalb diese auch klare Strukturen und ein konsequentes Herangehen erfordern. Da die Schülerinnen und Schüler mit 35 bis 39 Wochenstunden zum Teil deutlich mehr Zeit in der Schule verbringen als ihre Kolleginnen und Kollegen in anderen Schultypen und allgemeinbildende Fächer wie Geschichte hier möglicherweise tendenziell eine andere Wertigkeit haben als etwa in der AHS, sollten die Aufgaben mit Augenmaß gewählt werden und weitestgehend in der Unterrichtszeit zu erfüllen sein. Wie auch in anderen Bereichen wären gerade in dieser Situation fächerübergreifende Lernformen erstrebenswert. So könnte etwa die unter Lehrkräften durchaus häufig praktizierte Fächerkombination von Geschichte und Deutsch ertragreich sein, indem beispielsweise die Textproduktion oder Diskussionen brisanter Sachverhalte für beide Fächer gewinnbringend in den Deutschunterricht ausgelagert werden. Leider zeigt sich angesichts der Kombination mit Geografie und Wirtschaftskunde aber eine gegenteilige Tendenz, weil die beiden Bereiche oft von unterschiedlichen Lehrkräften, zum Teil völlig unabhängig voneinander, unterrichtet werden. Zumindest in diesem kleinen Bereich wäre eine Absprache wünschenswert, um etwaige Synergieeffekte zwischen den Fächern bestmöglich zu nutzen.

Mit insgesamt acht Wochenstunden ist das Fach Geografie, Geschichte und politische Bildung auch in Höheren Technischen Schulen maturabel, das heißt Schülerinnen und Schüler dürfen den Gegenstand als Freifach für die mündliche Reifeprüfung wählen.

4.2 Umfrage

4.2.1 Untersuchungsdesign

Da die Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer seriösen Subjektorientierung nicht nur die Themenwahl, sondern generell die Konzeption des Geschichtsunterrichts mitbestimmen sollten, galt es, diese im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu erheben und entsprechend einfließen zu lassen.

Zu diesem Zweck wurde unter Schülerinnen und Schülern der HTL Wiener Neustadt eine auf vollstrukturierter, elektronischer Befragung basierende quantitative Studie durchgeführt. Der Fragebogen wurde eigenständig für diese Primäranalyse entwickelt und auf die Erkenntnisinteressen abgestimmt. Abgesehen von der Option für abschließende Bemerkungen wurden die Fragen geschlossenen formuliert, von den vorgegebenen zwei- bis fünfstufig skalierten

Antwortmöglichkeiten sollte immer nur jeweils eine angeklickt werden. Zumeist ging es dabei darum, individuelle Interessen und methodische Vorlieben zu gewichten. Der Fragebogen wurde als Einzelbefragung von Selbstbetroffenen konzipiert und daher auch mutmaßlich von Einzelpersonen anonym beantwortet.

Mit freundlicher Unterstützung der Schulleitung wurde der Link zur online-Befragung kurz vor den Weihnachtsferien 2020 per Mail an alle Schülerinnen und Schüler der Schule (ausgenommen Abendschule und Tageskollegs) versendet. Bevor die Umfrage nach zwei Wochen geschlossen wurde, nahmen insgesamt 110 Personen daran teil. Ein Antwortbogen wurde im Zuge der Analyse aussortiert.¹⁶¹

4.2.2 Ergebnisse der Studie

Es war natürlich kaum zu erwarten, dass eine Mehrheit der Personen, denen die Umfrage gesendet wurde, auch darin teilnimmt. Unter der Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler im seit Wochen praktizierten Distance Learning digital gut erreichbar waren, blieb die Beantwortungsquote mit rund 8,5 Prozent leicht hinter den Erwartungen zurück. Dafür kann etwa der ungünstige Zeitraum der Befragung, der sich teilweise über die Ferienzeit erstreckte, verantwortlich sein oder auch eine – von der Schulleiterin ins Spiel gebrachte – allgemeine Verdrossenheit der Schülerinnen und Schüler angesichts der dauerhaften Lockdown-Situation.

4.2.2.1 Die Befragten

Mit 110 Teilnehmerinnen und Teilnehmern darf der durchgeführten Querschnittsstudie trotzdem ein gewisses Maß an Repräsentativität zugesprochen werden, sie bildet also gut die Interessen der Schülerinnen und Schüler ab – vor allem von jenen aus dem Fachbereich Informatik. Beinahe 40 Prozent der Befragten gaben an, diesen Zweig zu besuchen, nur 12 Prozent hingegen die Abteilung Maschinenbau [Abb. 1]. Hier ist zunächst anzumerken, dass im Fachbereich Informatik jährlich drei statt zwei erste Klassen starten. Es liegt aber auch nahe, dieses signifikante Ungleichgewicht mit der generellen Affinität dieses Fachbereichs zu derartigen digitalen Settings zu begründen; genauere Informationen über die Ursachen gibt die Studie allerdings nicht her.

¹⁶¹ Da hier jede einzelne Antwortmöglichkeit angeklickt wurde (z.B. „sehr wichtig“+, „eher wichtig“+, „eher unwichtig“+, „unwichtig“) wurde schnell deutlich, dass die Umfrage nicht ernst genommen wurde. Um unnötige Verfälschungen des Ergebnisses zu vermeiden, wurde dieser Antwortbogen, der mit der Bemerkung „Wenn es in einem Fach wie Geschichte irgendwas zu tun gäbe wird es 100% nicht gemacht ^^“ abschließt, aussortiert.

Auch bezüglich der Beteiligung nach Jahrgangsstufen [Abb. 2] lassen sich nur Vermutungen anstellen. Die relative Mehrheit der ausgefüllten Fragebögen (29,9%) stammt – wenig überraschend – von Schülerinnen und Schülern der ersten Klassen. Diese sind im Regelfall zahlenmäßig den anderen Jahrgängen überlegen und als Neulinge womöglich noch „untertäniger“ als die älteren Schülerinnen und Schüler. Mit der allmählichen Ausdünnung der Schülerzahlen lässt sich gewiss zum Teil die stufenweise Abnahme der Quote um einen relativ kleinen Prozentsatz bis zum vierten Jahrgang erklären, nicht jedoch die signifikant geringere Beteiligung der Maturaklassen (4,7%). Der Hauptgrund dafür liegt vermutlich am Umstand, dass Geschichte in der fünften Klasse nicht mehr unterrichtet wird und eine diesbezügliche Umfrage als irrelevant wahrgenommen wurde. Dazu ist aber zu ergänzen, dass auch in den ersten Klassen im Rahmen der Fächerkombination nur Geografie unterrichtet wird, nicht aber Geschichte und Politische Bildung.

Da in speziellen Unterrichtskonzepten an Wiener Neustadt exemplarisch historische oder auch soziokulturelle Entwicklungen aufgezeigt werden sollen, wurden in der Studie außerdem persönliche Beziehungen zur Stadt erfragt. Demnach wohnen 21,3 Prozent der Befragten in Wiener Neustadt, weitere 38 Prozent pflegen hier Freundschaften und verbringen zum Teil ihre Freizeit in der Stadt. Rund 40 Prozent gaben schließlich an, dass sie abgesehen vom Schulstandort nichts mit Wiener Neustadt verbindet.

4.2.2.2 Allgemeine Einstellung zum Fach

Befragt nach der generellen Einstellung zum Fach Geschichte und Politische Bildung gibt immerhin ein knappes Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, dass sie dieses als *sehr interessant* und wichtig erachten. Weitere 58 Prozent zeigen sich zwar weniger interessiert, meinen aber, dass es *nicht schaden kann, über manches Bescheid zu wissen*. Erfreulicherweise empfinden nur rund acht Prozent Geschichte als unbedeutendes Nebenfach, zu dem sie kaum eine Meinung haben, und gar nur zwei Befragte gaben an, dass sie Geschichte und Politik überhaupt nicht interessieren [Abb. 3].

Ein eher positives Resultat ergibt auch die Frage nach der allgemeinen Einsatzbereitschaft in Fächern wie Geschichte [Abb. 4]. Rund zwei Drittel der Befragten bezeichnen sich als durchaus aktiv und bringen sich gern im Unterricht bzw. in Gruppenarbeiten und Projekte ein. Das übrige Drittel zieht sich im Geschichtsunterricht lieber zurück und lässt andere reden und arbeiten.

4.2.2.3 Themen und Tätigkeiten im Unterricht

Ein umfangreicherer Abschnitt der Umfrage widmete sich der Gestaltung des Unterrichts durch Themen und Lernformen. Darin sollten die Schülerinnen und Schüler zunächst einzelne Aspekte des Geschichtsunterrichts in Bezug auf deren Bedeutung für sie persönlich gewichten [Abb. 5]. Es fällt auf, dass alle vorgeschlagenen Lernziele mit großer Mehrheit als *wichtig* bzw. *eher wichtig* eingestuft wurden. Den vergleichsweise geringsten Zuspruch erhielten die Aussagen „Geschichtsunterricht sollte Interesse wecken und eigenständiges Forschen anregen“ (20 Personen: *eher unwichtig*/5 Personen: *unwichtig*) bzw. „Geschichtsunterricht sollte sich weniger mit der Vergangenheit und dafür mehr mit der Gegenwart auseinandersetzen“ (21/5). Nur 33 Schülerinnen und Schüler empfanden bei dieser Frage einen verstärkten Gegenwartsbezug als *sehr wichtig*. Im Widerspruch zu diesem Ergebnis steht der Umstand, dass es kurz darauf 72 Befragte *sehr wichtig* fanden, wenn es im Geschichtsunterricht mehr *Raum für die Aufarbeitung und Diskussion aktueller Entwicklungen und Ereignisse (Wahlen, Corona, Trump usw.)* gäbe. Weitere 33 Schülerinnen und Schüler empfanden das als *wichtig*, womit dieser Aspekt ebenso viel Zuspruch erhielt wie der zweite Spitzenreiter in dieser Kategorie: *Geschichtsunterricht sollte vorurteilsfreies Denken anregen und uns zur Meinungsbildung ermutigen*.

In diesem Abschnitt wurden Schülerinnen und Schüler weiters darum gebeten, verschiedene Lernhandlungen anhand einer fünfstufigen Skala (1 = *mache ich sehr gerne*, 5 = *möchte ich gar nicht machen*) zu bewerten [Abb. 6-22]. Hier stellte sich die Diskussion unterschiedlicher Standpunkte als beliebteste Schüleraktivität heraus; rund drei Viertel der Befragten machen das gerne (1: 48,6%, 2: 26,6%) [Abb. 6]. Dazu passend erfuhr auch die mündliche Erarbeitung von Inhalten im Klassengespräch viel Zustimmung (1: 27,8%, 2: 39,8%) [Abb. 7]. Den Ergebnissen zufolge könnte ein knappes Drittel der Schülerinnen und Schüler auch gut für Stadtführungen (1: 35,8%, 2: 30,3%) [Abb. 9], für historisches Lernen durch Besichtigung von Bauwerken (1: 41,3%, 2: 22%) [Abb. 10] oder für die Durchführung gemeinsamer Projekte (1: 24,1%, 2: 38,9%) [Abb. 11] gewonnen werden. Etwa im gleichen Ausmaß werden eher passive Lernformen wie Lehrererzählungen (1: 26,6%, 2: 38,5%) [Abb. 12] und das Ansehen von Spielfilmen und Dokumentationen (1: 42,2%, 2: 24,8%) [Abb. 13] geschätzt.

Eine ganz traditionelle Tätigkeit im Geschichtsunterricht findet man am anderen Ende der Skala – der Textarbeit im Geschichtsbuch wurde eine klare Absage erteilt (1: 0%, 4: 34,9%, 5: 26,8%) [Abb. 14]. Im Vergleich dazu schneidet die Analyse von Bildern und Karikaturen zwar

besser ab, gut 40 Prozent der Befragten lehnen aber auch diese ab [Abb. 15]. Während sich Schülerinnen und Schüler mehrheitlich gut vorstellen können, im Internet nach Informationen zu suchen [Abb. 16], können sie einer Recherche in einer Bibliothek nur wenig abgewinnen [Abb. 17]. Etwa die Hälfte der Befragten würde gerne ZeitzeugInnen befragen oder Umfragen durchführen [Abb. 19]. Deutlich weniger gut kommen hingegen Rollenspiele [Abb. 20] und verschiedene Präsentationsformen an [Abb. 21 und 22].

Zur Rollenverteilung im Unterricht befragt, meinten beinahe zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler, dass sie selbstständig arbeiten und forschen wollen und die Lehrperson zwar anleiten und beraten, sonst aber eher im Hintergrund bleiben sollte. Die übrigen 36 Prozent überlassen gerne der Lehrkraft die Hauptrolle und somit auch die Unterrichtsgestaltung und Themenauswahl [Abb. 23].

Gegen Ende der Befragung konnten die Schülerinnen und Schüler schließlich noch entscheiden, welches von drei vorgeschlagenen Unterrichtsmodellen sie wählen würden [Abb. 24]. Fast 30 Prozent bevorzugten ein passives Modell, in dem man sich von Lehrererzählungen und audiovisuellen Medien berieseln lassen kann. Nur etwa sieben Prozent der Befragten wollen sich den Lernstoff hauptsächlich anhand des Buches erarbeiten, in Kleingruppen Quellen analysieren und Arbeitsaufträge erfüllen und diese dann in der Klasse besprechen. Eine deutliche Mehrheit von rund 56 Prozent würde gerne selbst Einfluss auf die Themenwahl nehmen, die von der Lehrkraft gestellten Aufgaben eigenständig über einen längeren Zeitraum erledigen und am Ende präsentieren.¹⁶²

4.2.2.4 Leistungsbeurteilung

Da in jedem Unterrichtsmodell nicht zuletzt die Leistungsbeurteilung eine entscheidende Rolle spielt, wurden die Schülerinnen und Schüler auch diesbezüglich zu ihren individuellen Vorlieben befragt [Abb. 25]. Sie sollten bewerten, wie wichtig einzelne Faktoren für die Gesamtbeurteilung zu sein hätten. Am wenigsten beliebt sind demnach Stundenwiederholungen. Kaum mehr als ein Viertel der Befragten möchte diesen mehr Bedeutung zumessen, dezidiert dagegen sprach sich aber auch nur ein Fünftel aus. Für ebenso viele sollte auch eine selbst zusammengestellte Portfolioarbeit bei der Beurteilung keine Rolle spielen, mehr als die Hälfte der Befragten meinte hingegen, diese sollte dafür sehr wichtig sein. Mehr Zuspruch bekam in

¹⁶² Bei dieser Frage wurde neben den drei Antwortmöglichkeiten unbeabsichtigt die Option für eigene Antworten offengelassen. Davon machten acht Befragte Gebrauch (siehe Abb. 38).

dieser Kategorie nur die mündliche Mitarbeit, die beinahe drei Viertel der Schülerinnen und Schüler als besonders wichtig erachteten und nur für sieben Befragte keine Rolle spielen sollte. Die Umfrage ergab außerdem, dass freiwillige Präsentationen wie Referate etwa gleich wichtig erachtet werden wie kleinere Lernzielkontrollen zwischendurch, dass die Beteiligung an Gruppenarbeiten angemessen gewürdigt werden sollte und schriftliche Tests über größere Themengebiete eher abgelehnt werden.

4.2.2.5 Wiener Neustadt im Geschichtsunterricht

Bezugnehmend auf das Thema der vorliegenden Arbeit wurde in der Online-Befragung schließlich erhoben, welche Fragestellungen zum Thema Wiener Neustadt für die Schülerinnen und Schüler reizvoll genug wären, um sich näher damit zu befassen. Die Fragen umfassten verschiedene Zeitabschnitte und Themenbereiche, reichten also vom Mittelalter bis zu aktuellen umstrittenen Straßenbauprojekten. Wie schon bei der Abfrage bevorzugter Aktivitäten im Unterricht, wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wieder gebeten, die einzelnen Fragen je nach Interesse nach dem Schulnotensystem zu bewerten. Klickten die Befragten also auf 1 oder 2, kann man daraus schließen, dass dieses Thema als interessant befunden wurde; bei 4 und 5 gibt es hingegen offenbar wenig Motivation, der jeweiligen Frage nachzugehen. Bei der Auswertung der Ergebnisse fällt auf, dass der Zweite Weltkrieg die Schülerinnen und Schüler am meisten interessieren dürfte. Während die meisten anderen Themen nur von rund einem Drittel oder höchstens der Hälfte der Befragten positiv aufgenommen wurden, erfuhren jene drei Fragestellungen, die unmittelbar mit dem Zweiten Weltkrieg zu tun haben, von jeweils mehr als drei Viertel der Befragten Zustimmung; nur ein vernachlässigbarer Anteil interessiert sich wenig bis gar nicht dafür [Abb. 30-32].

Auf die einzelnen Fragen und die Resultate der Umfrage wird im dritten Abschnitt zur praktischen Umsetzung noch näher eingegangen werden, weshalb an dieser Stelle von einer detaillierteren Analyse Abstand genommen wird.

4.2.3 Interpretation

Die durchgeführte Studie liefert insgesamt ein gutes Stimmungsbild, in erster Linie aber bestätigt sie, dass die Interessen von Schülerinnen und Schülern verschieden sind und es für Lehrpersonen daher immer schwierig ist, einen Großteil der Lernenden anzusprechen. Um so viele wie möglich zu erreichen, scheint es unumgänglich, ihnen ein möglichst breites Angebot zu unterbreiten.

In thematischer Hinsicht mag das vergleichsweise unkompliziert sein, schwieriger wird es bei der allgemeinen Ausrichtung des Unterrichts. Wie die Umfrage zeigt, bevorzugt ein nicht unerheblicher Anteil der Schülerinnen und Schüler klassische Lernformen. Sie überlassen der Lehrperson bereitwillig die Unterrichtsgestaltung, hören deren Ausführungen über die Vergangenheit und akzeptieren herkömmliche Instrumente zur Leistungsmessung wie punktuelle Tests und Lernzielkontrollen.

Auch die Vorstellungen von Geschichtsunterricht wirken auf den ersten Blick eher traditionell. Den Schülerinnen und Schülern ist es offenbar wichtig, über die großen Epochen der Weltgeschichte, über wichtige Personen und Ereignisse aufgeklärt zu werden. Institutionenkunde scheint gefragter zu sein als eigenständiges Forschen. Gleichzeitig will eine große Mehrheit aber auch aktuelle Themen diskutieren und zu vorurteilsfreien Denken sowie zur Meinungsbildung angeregt werden.

Gerade diese Einzelergebnisse können aber zum Anlass genommen werden, die Studie einer kritischeren Untersuchung zu unterziehen. Eine detaillierte Analyse der Ergebnisse zeigt, dass die beiden letztgenannten Aspekte vor allem auch für jene Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die sich selbst als eher passiv beschreibt und jeden größeren Aufwand meidet, eher oder sogar sehr wichtig sind. Nur ein/e einzige/r Schüler/in dieser Gruppe empfindet die Diskussion aktueller Themen als eher unwichtig. Dieses Resultat könnte man so interpretieren, dass sich viele Befragte womöglich dachten, es sei weniger aufwendig, an vorurteilsfreiem Denken zu arbeiten als an konkreten Lernstoffen. Auch bei Diskussionen könnte man sich wohl leichter zurückziehen und andere reden lassen. Diese Annahme verstärkt sich auch bei der Durchsicht anderer Resultate. Mehr als zwei Drittel der passiven Gruppe sind der Meinung, dass die mündliche Mitarbeit wichtig für die Gesamtbeurteilung sei und auch bei der Beteiligung an Gruppenarbeiten verhält es sich ähnlich. Dieser Widerspruch ließe sich etwa damit erklären, dass derartige mündliche Leistungen ohne konkrete Endprodukte schwerer messbar sind und sich dadurch bei der Beurteilung womöglich leichter Schlupflöcher ergeben.

Während passive Schülerinnen und Schüler deutlich weniger bereit für selbstständiges Arbeiten, gemeinsame Projekte oder Produktpräsentationen sind, diskutieren sie ebenso gern unterschiedliche Standpunkte in der Klasse wie jene, die sich als aktiv beschreiben und gerne ihren Beitrag leisten. Diese Gruppe ist übrigens auch eher bereit, der Lehrperson die Unterrichtsgestaltung zu überlassen, wohingegen mehr als zwei Drittel der passiven Gruppe gerne mehr Einfluss darauf nehmen möchten. Das muss aber nicht unbedingt als Widerspruch

gewertet werden, sondern wird nachvollziehbar, wenn man davon ausgeht, dass es gerade weniger tatkräftige Lernende nicht schätzen, wenn sie von Lehrpersonen ungeliebte Tätigkeiten vorgesetzt bekommen.

Trotz mancher Tendenzen lässt sich die Studie insgesamt kaum als klares Bekenntnis für einen handlungsorientierten Geschichtsunterricht verstehen. Zu sehr scheinen die Schülerinnen und Schüler in traditionellen Unterrichtsmodellen verhaftet zu sein. Die Lehrererzählung dürfte selbstständigem Lernen mehrheitlich vorgezogen werden und es besteht nur wenig Anreiz, eigene Produkte zu schaffen und zu präsentieren.

4.3 Strategien für die Umsetzung handlungsorientierter Unterrichtsmodelle

Diese Schlussfolgerungen stehen im Widerspruch zu einzelnen Untersuchungsergebnissen, die eigentlich eine hohe Schüleraktivität und die Bereitschaft zu selbstständig durchgeführten Projekten ausweisen [Abb. 1]. Die eher pessimistische Auswertung der Studie erfolgte unter dem Einfluss persönlicher Erfahrungen in einer AHS-Oberstufe, die durch die Umfrage an der HTL Wiener Neustadt zum Teil bestätigt werden.

Demnach mag es durchaus gelingen, Schülerinnen und Schülern für das Fach Geschichte und Politische Bildung zu gewinnen. Historische Sachverhalte oder politische Inhalte können gewiss spannend präsentiert und auch anregend diskutiert werden. Tatsächlich lässt sich beobachten, dass ein diskursiv angelegter Unterricht vor allem in der Sekundarstufe II großen Anklang findet und eine nützliche Dynamik innerhalb einer Lerngruppe entfalten kann. Man muss dabei aber im Auge behalten, dass sich oft nur wenige Schülerinnen und Schüler ernsthaft darauf einlassen und sich auf die gewünschte diskursive und reflexive Ebene begeben. Daneben verfolgen andere zwar interessiert die Diskussion, bringen vielleicht vereinzelt etwas ein, bleiben aber weitgehend passiv. Wieder andere nutzen schließlich die günstige Gelegenheit, um sich komplett vom Unterrichtsgeschehen zurückzuziehen. Dieser Umstand ist zwar keineswegs speziell, sondern kennzeichnet auch andere Lernformen, zufriedenstellen sollte er uns Lehrkräfte jedoch nicht. Während nämlich engagierte Schülerinnen und Schüler von derartigen Zugängen bestimmt auch im Hinblick auf die Ausprägung verschiedener Kompetenzen profitieren können, findet beim Rest der Lerngruppe keine Reflexion und somit auch kein Kompetenzgewinn statt. Die Ebene der mündlichen Kommunikation kann zwar überaus fruchtbar sein, reicht aber letztendlich nicht aus. Wie auch die Umfrage belegt, ist der Schritt hin zum produktiven Handeln entscheidend schwieriger und es bedarf daher wirkungsvoller Strategien, dieses anzuregen.

4.3.1 Bedingungsfaktoren für interessiertes Lernen

Möchte man sich als Lehrkraft vom traditionellen erarbeitenden Unterricht mit Lehrerdarstellungen und zwanzigminütiger Gruppenarbeit, mit Stofforientierung und gelegentlichem Abfragen von Gelerntem emanzipieren und stattdessen offene, aufgaben- und projektorientierte Lernformen etablieren, müssen bestimmte Bedingungsfaktoren berücksichtigt werden. Kognitive und motivationale Prozesse stehen dabei in einer komplexen Wechselbeziehung.¹⁶³ Wie bereits im Theorieteil ausgeführt, spielt der Lebensweltbezug, also die inhaltliche Relevanz des Lehrstoffs eine wesentliche Rolle. Dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Umfrage die Vermittlung historischer Sachverhalte als wichtig erachteten, bedeutet in der Praxis erfahrungsmäßig wenig. Unter Kindern und Jugendlichen existiert zwar zum Teil auch diese romantisierte Vorstellung von Allgemeinbildung, einen wirklichen Lernanreiz stellt diese aber in der Regel nicht dar. Man muss daher den Lernenden die Bedeutsamkeit des Gelernten erfahren lassen, indem die Aufgabenstellungen an deren Lebenswelt anknüpfen. Hier könnten beispielsweise Auseinandersetzungen mit Vergangenen aus dem persönlichen Umfeld oder die Kontextualisierung gegenwärtiger oder regionalgeschichtlicher Ereignisse hilfreich sein.¹⁶⁴ Da viele Jugendliche nach jahrelanger lehrerzentrierter Unterrichtsarbeit mit den Freiräumen eines offenen Unterrichts oft wenig anfangen können, ist die Instruktionsqualität ein zentraler Faktor. Für effektives eigenständiges Arbeiten benötigt es klar strukturierte und verständliche und zielbezogene Aufgaben, die Vielfalt und Abwechslung bieten.¹⁶⁵ Präzise formulierte Arbeitsaufträge sind gewiss eine wichtige Voraussetzung, motivationsfördernd müssen diese deswegen keineswegs sein. Hier muss auch die Lehrperson Engagement zeigen und mit offen gezeigter Freude demonstrieren, dass die behandelten Inhalte interessant und bedeutungsvoll sind sowie in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hineinreichen. Indem sie Spielräume zum Denken und Handeln gibt bzw. Mitsprache bei Themen- und Methodenwahl einräumt, unterstützt die Lehrkraft die Autonomie der Lernenden.¹⁶⁶ Entscheidend ist auch die Passung zwischen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und dem Kompetenzstand der Arbeitsgruppe. Die Aufgaben müssen immer herausfordernd genug sein, um Langeweile vorzubeugen, gleichzeitig aber auch bewältigbar sein, damit die Schülerinnen und Schüler damit nicht überfordert sind und ihre Kompetenz erleben können.¹⁶⁷

¹⁶³ Vgl. Waldis, Buff: Die Sicht der Schülerinnen und Schüler, S. 179.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 182.

¹⁶⁵ Vgl. ebd.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., S. 183.

¹⁶⁷ Vgl. ebd., S. 184.

Neben inhaltlicher Relevanz und Instruktionseffizienz, Engagement sowie Autonomie- und Kompetenzunterstützung muss die Lehrkraft einen weiteren Schlüsselfaktor im Unterricht gewährleisten, der den Lernerfolg maßgeblich beeinflusst: die soziale Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler. Ein gedeihliches Lernklima ist die Basis für Unterrichtserfolg und die Lehrperson ist nicht unwesentlich an dessen Ausprägung beteiligt. Ein respektvoller Umgang sowie zu Beginn vereinbarte Regeln und Strukturen tragen zu einem lernfördernden Klima bei, verhindern das Aufkommen unerwünschten Verhaltens und ermöglichen daher einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts.¹⁶⁸

4.3.2 Potenzielle Probleme am Schulstandort

Soweit die Theorie zu funktionierendem Unterricht, die grundsätzlich nachvollziehbar ist. Dass interessante Themen, Strukturiertheit und ein gedeihliches Lernklima den Unterrichtserfolg fördern, muss nicht erst die Wissenschaft erforschen; eigentlich sollte das auf der Hand liegen. Trotzdem tauchen in der Praxis oft Probleme auf und als Lehrperson sollte man darauf vorbereitet sein, um dann besser damit umzugehen zu können.

Lernphysiologisch lässt sich nachweisen, dass reizmonotoner Unterricht die Daueraufmerksamkeit und die Konzentration beeinträchtigt.¹⁶⁹ Frontalunterricht und Methodenmonismus, „Verkopfung“ und sachlogische Gestaltung der Lerninhalte führen zu Gleichgültigkeit der Schülerinnen und Schüler. Im Umgang damit öffnet sich in der Praxis oft ein Teufelskreis, denn Lehrpersonen sehen sich angesichts fehlenden Interesses und schwindender Motivation häufig gezwungen, noch stärker lehrerzentriert vorzugehen, um trotz Gleichgültigkeit der Lernenden den Unterricht durchführen zu können.¹⁷⁰ Langeweile hemmt also bekanntermaßen die Lernfähigkeit und es empfiehlt sich, den Schülerinnen und Schülern interessante Inhalte abwechslungsreich zu präsentieren. Was aber, wenn diese gar kein Problem mit Langeweile haben? Was, wenn sie in anderen Fächern genug gefordert werden und es als angenehm empfinden, wenn sie sich in Nebenfächern wie Geschichte einfach nur berieseln lassen können? Gerade in einer HTL ist diese Befürchtung keinesfalls unbegründet. Die Schülerinnen und Schüler dort haben sich bewusst für eine berufsbildende Schule entschieden, in der allgemeinbildende Fächer einen eher geringeren Stellenwert besitzen. Außerdem fällt tatsächlich vor allem in den fachspezifischen Gegenständen erfahrungsgemäß viel Arbeit an. Auch hinsicht-

¹⁶⁸ Vgl. Waldis, Buff: Die Sicht der Schülerinnen und Schüler, S. 185.

¹⁶⁹ Vgl. Mahler: Handlungsorientierter Geschichtsunterricht, S. 93.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 84.

lich des ohnehin bereits erhöhten Ausmaßes an Schulstunden ist man als Lehrkraft wohl gut beraten, die aktive Lernzeit bestmöglich auf die Unterrichtszeit zu reduzieren und nicht in Form von Hausarbeiten auf die „Freizeit“ auszudehnen. Das behindert freilich die Arbeit an Projekten oder außerschulischen Lernorten, weshalb hier bezüglich Zielsetzung besonderes Augenmaß gefragt ist.

Laut Motivationspsychologie entsteht Motivation dann, wenn Schülerinnen und Schüler die Sinnhaftigkeit und subjektive Bedeutsamkeit der Lerninhalte erfassen.¹⁷¹ Leider kann man beobachten, dass Kinder diese bereits in der Mittelstufe immer häufiger in Zweifel ziehen und Lehrkräfte mit der Frage konfrontieren, wozu sie dieses oder jenes denn jemals brauchen werden. Da sie darauf selten eine schlüssige Antwort bekommen und ihnen Erwachsene bestätigen, dass ihnen im Alltag tatsächlich weder die Kenntnis der Punischen Kriege noch des Satzes von Pythagoras weiterhilft, tritt bald eine Lernverdrossenheit ein, die oft in der Oberstufe ihren Höhepunkt erreicht. Man könnte natürlich argumentieren, dass breit gefächerte Kenntnisse vernetztes Denken ermöglichen, welches uns das Leben auf jeden Fall erleichtern und bereichern kann. Da die Schule das aber mit ihren klar voneinander abgegrenzten Fächern selbst zu wenig vorlebt, bleibt dieser Zugang meist zu abstrakt und die Sinnhaftigkeit der Lerninhalte somit im Dunkeln.

Diesem bedauerlichen Umstand könnte durch Handlungsorientierung entgegengewirkt werden, die in der Oberstufe bereits weitverbreitete Wahrnehmung der Schule als lebensferne Zwangsanstalt¹⁷² bildet allerdings eine denkbar ungünstige Voraussetzung dafür. Es mag stimmen, dass den Schülerinnen und Schülern das Lernen erleichtert wird, wenn sie ein selbst geplantes Vorhaben verwirklichen können, mit dem sie sich identifizieren können und das für sie sinnvoll ist.¹⁷³ Problematisch wird es aber, wenn sie die Sinnhaftigkeit der Aufgabe aufgrund schlechter Vorerfahrungen schon im Vorhinein bezweifeln und sich ihr nicht mit angemessenem Ehrgeiz stellen. Sind die Lernziele nicht klar definiert oder zu wenig nachvollziehbar, wird man sich außerdem auch in der HTL gewiss die Frage stellen, ob sich der Mehraufwand überhaupt lohnt, zumal man gerade in traditionellen „Lernfächern“ wie Geschichte oft vergleichsweise unkompliziert, also mit kurzen Lernphasen vor schriftlichen Tests zu Noten kommen kann.

¹⁷¹ Vgl. Mahler: Handlungsorientierter Geschichtsunterricht, S. 77.

¹⁷² Vgl. <https://kurier.at/politik/inland/umfrage-eltern-erleben-ahs-oft-als-veraltete-parallelwelt/401165520>

¹⁷³ Vgl. Gudjons: Handlungsorientiert lehren und lernen, S. 58.

Diese Frage wird letztendlich anhand des Lernumfeldes entschieden, das man selbst mit der Lerngruppe schafft. Alle bisher angeführten Bedenken zur Einsatzbereitschaft von Schülerinnen und Schülern waren freilich pauschalisiert und tun all jenen Unrecht, die sehr wohl gerne bereit sind, sich handlungsorientiert Wissen und Kompetenzen anzueignen. Als Lehrkraft steht man vor der Herausforderung, deren Dynamik auf die Klasse zu übertragen, sodass insgesamt ein lernförderliches Lernklima entsteht, in dem nicht die Note als Lernziel definiert wird, sondern Erkenntnisse und Kompetenzen, die ein besseres Verständnis und eine vielfältigere Wahrnehmung der Lebenswelt ermöglichen.

Ziel muss es sein, eine Denkfabrik einzurichten, in der die Schülerinnen und Schüler gerne arbeiten. Nicht nur in der HTL wird ein solches Unterrichtsmodell klare Strukturen benötigen und auch nachvollziehbare Regeln, an die sich alle zu halten haben. Am Beginn der Arbeit mit einer Lerngruppe muss also der Erstellung eines entsprechenden Regelwerks stehen, für die man sich ausreichend Zeit nehmen sollte. Es wird die Grundlage des Lernerfolgs darstellen.

III. P R A X I S

5 Praktische Umsetzung der Unterrichtsprinzipien

Ursprüngliches Ziel der Arbeit war es, auf Grundlage theoretischer Überlegungen praxistaugliche Unterrichtskonzepte zu entwerfen, die historisches Lernen anhand örtlicher Begebenheiten ermöglichen. Besonders einträglich wäre es zudem gewesen, diese Konzepte in der Praxis zu erproben und entsprechend zu evaluieren, was aber aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie, die nicht zuletzt den Schulbetrieb erheblich einschränkten, unmöglich war. Es muss daher bei theoretischen Modellen bleiben, die erst zu einem späteren Zeitpunkt umgesetzt werden können. Diese basieren auf den erläuterten Erkenntnissen der Lehr- und Lernforschung und den Vorgaben der Lehrpläne, sie orientieren sich aber auch an den Bedingungen vor Ort, die vor allem angesichts der evidenten Zeitknappheit leider auch eine Zügelung der eigenen Ambitionen erfordern – für Geschichte und politische Bildung stehen lediglich in der zweiten Jahrgangsstufe zwei Wochenstunden zur Verfügung, in der dritten und vierten gar nur eine Stunde. Angesichts dieser Umstände scheint es geradezu vermessen, vom Geschichtsunterricht mehr zu fordern als einen groben Überblick über historische Epochen und Ereignisse sowie etwas Einblick in gesellschaftspolitische Vorgänge. Gerade deswegen muss es aber das Ziel sein, im Unterricht nachhaltige Eindrücke zu vermitteln und entscheidende Akzente zu setzen, die weit über die Fächergrenzen hinauswirken können.

5.1 Ungewisse Voraussetzungen für handlungsorientiertes Lernen

Die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der Handlungsorientierung legte nicht nur zahlreiche Vorteile dieses Unterrichtsprinzips offen, sie machte auch deutlich, dass aufgrund des potenziell erhöhten Zeitaufwandes eine solide Unterrichtsplanung unumgänglich ist. Diese Planung erfordert die Kenntnis des gegebenen Zeitrahmens sowie bestimmter Faktoren, die diesen erheblich beeinflussen können. So wäre etwa zu klären, inwiefern es in der Schule die Bereitschaft für umfangreichere Projekte gibt. Die HTL Wiener Neustadt ist zwar grundsätzlich offen gegenüber Projektarbeiten, allerdings sind diese tendenziell fachspezifischer Natur. Da die durch projektorientierte Lernformen geschulten Kompetenzen aber auch über Fächergrenzen hinaus ihre Wirkung zeigen, lässt sich ein derartiges Vorhaben gewiss auch im allgemeinbildenden Bereich legitimieren.

Gut zu wissen wäre außerdem, ob sich womöglich auch im Regelunterricht fächerübergreifendes Lernen bewerkstelligen ließe – einerseits in Kombination mit dem eigenen Zweitfach (im

speziellen Fall Deutsch), vor allem aber auch in Zusammenarbeit mit jener Lehrkraft für Geografie und Wirtschaftskunde, mit der man sich im dritten und vierten Jahrgang eine Klasse teilt. Um das Synergiepotential der gegebenen Fächerkombination optimal zu nutzen, wäre gerade bei projektorientierten Herangehensweisen eine Kompatibilität der zuständigen Lehrkräfte überaus hilfreich. Für alle Beteiligten erschwerend wäre es hingegen, wenn von den beiden Lehrkräften unterschiedliche Unterrichtsphilosophien gepflegt werden und offene Lernformen auf lehrerzentrierte Stoffvermittlung mit traditioneller Leistungsmessung treffen würden. Derartige Konstellationen könnten den Handlungsspielraum entscheidend einschränken.

5.2 Vorbereitung einer prozessorientierten Unterrichtsorganisation

Ganz ähnlich verhält es sich bei einer seriösen Umsetzung des Prinzips der Prozessorientierung, die eigentlich im Widerspruch zu einer vorgefertigten Unterrichtskonzeption steht. Die Lehrperson kann sich zwar im Vorhinein didaktische Modelle, Methoden und Arbeitstechniken zurechtlegen, die konkrete Planung eines prozessorientierten Unterrichts muss aber letztendlich an die reale Situation angepasst werden.¹⁷⁴

Bei einer neu übernommenen Klasse muss zunächst erhoben werden, ob diese mit selbstorganisierten Unterrichtsformen vertraut ist oder ob die dafür benötigten Codes erst entsprechend vermittelt werden müssen. Gerade die durch traditionellen Unterricht geprägte Passivität der Lernenden ist sehr resistent und kann nur durch intensive Kommunikation, die eine neue Sinnkonstruktion verfolgt, transformiert oder ersetzt werden.¹⁷⁵ Es kann also durchaus sein, dass man zu Beginn der Arbeit mit einer Lerngruppe viel Zeit in diese Transformation investieren muss, bevor die Vorteile eines handlungsorientierten Unterrichts zum Tragen kommen. Erst wenn die Lernenden ausreichend befähigt und vor allem auch bereit sind, ihre Lernprozesse weitgehend selbst zu organisieren, kann sich die Lehrperson sukzessive zurückziehen. Sie muss hier behutsam vorgehen. Es lässt sich nämlich schwer planen, wann diese Kompetenzen genügend vorhanden sein werden, um eine echte Prozessorientierung zu garantieren, in der überwiegend die Schülerinnen und Schüler das Unterrichtsgeschehen bestimmen.

¹⁷⁴ Vgl. Hellmuth: Historisch-politische Sinnbildung, S. 247.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 245.

5.2.1 Ein *Klassenparlament* als wirksames Instrumentarium

Eine prozessorientierte Unterrichtsorganisation sieht eine aktive Teilhabe der Schülerinnen und Schüler vor. Um diese wirkungsvoll zu organisieren und gleichzeitig einen wertvollen Beitrag zur politischen Bildung zu leisten, wäre es reizvoll, innerhalb einer Klasse demokratische Strukturen in Form eines „Klassenparlaments“ zu implementieren.

Nach dem Vorbild der repräsentativen Demokratie würden sich Kleingruppen zu politischen Parteien formieren, ein Programm für die Unterrichtsorganisation ausarbeiten und sich damit zur Wahl des „Klassenrats“ stellen, die in regelmäßigen Intervallen stattzufinden hat. Je nach Wahlergebnis müssen die einzelnen Parteien Koalitionen bilden, um gemeinsam auf eine beschlussfähige Mehrheit zu kommen. Als gewählte „Regierung“ bestimmen somit kleinere Gruppen für die ganze Klasse Themen, Methodik und Arbeitsteilung. Die Lehrperson hat in diesem Modell keine Regierungsfunktion. Sie fungiert etwa als „Wirtschaft“, die sich je nach den Leistungen der Klasse positiv oder negativ entwickelt. Um eine gute Beurteilung zu bekommen, müssen die Schülerinnen und Schüler also auch eine Leistung erbringen.

Die Wahlen werden entscheiden, ob davon nur vereinzelte Leistungsträgerinnen und -träger profitieren oder ob sich womöglich eine Solidargemeinschaft etabliert, die auch schwächere Schülerinnen und Schüler auffängt. Sollten sich vielleicht einmal Gruppierungen durchsetzen, die Arbeitsvermeidung aber gute Noten für alle propagieren, kann die „Wirtschaft“ entsprechend reagieren und so aufzeigen, dass Populismus allein nicht funktionieren wird. Sollte ein System scheitern, können natürlich auch hier Neuwahlen ausgerufen werden, um eine politische Umstrukturierung zu ermöglichen. Die genauen Strukturen und Regeln werden gleich zu Beginn des Schuljahres in einer Art „Verfassung“ festgeschrieben.

Die Lehrkraft könnte außerdem die Rolle des „Auslands“ übernehmen und/oder jene eines unabhängigen Mediums, das die Performance der Regierung bzw. den Zustand des gesamten sozialen Systems kommentiert, wobei es natürlich wünschenswert wäre, wenn Schülerinnen und Schüler diesbezüglich selbst aktiv werden und eigene (weniger objektive?) Schlagzeilen produzieren würden.

Ein derartiges Unterrichtsmodell macht Politik nachvollziehbar und fördert Demokratiebewusstsein sowie Partizipation. Durch eigenes Handeln werden die Vorteile, aber auch die Tücken eines demokratischen Systems sichtbar. Mit einer passenden Dynamik können Schülerinnen und Schüler die Möglichkeiten und Grenzen politischer Parteien begreifen und zudem für die Methoden populistischer Strömungen sensibilisiert werden.

5.2.2 Das Klassenmedium

Unter Berücksichtigung oben genannter, potenziell hinderlicher Umstände sollte nach der Erarbeitung auch der Ergebnissicherung genug Zeit eingeräumt sowie der Reflexion eine angemessene Plattform gegeben werden. Dass sich die Portfolioarbeit hervorragend für prozessorientierte Unterrichtsmodelle eignet, wurde bereits im Theorieteil dargestellt. Von der dort ebenfalls aufgezeigten Möglichkeit, das Portfolio digital in Form einer eigenen Webseite zu gestalten, soll auch im Geschichtsunterricht an der HTL Wiener Neustadt Gebrauch gemacht werden. Mithilfe kostenloser Homepage-Baukästen lassen sich auch ohne einschlägige Vorkenntnisse ansprechende Webseiten kreieren, die die Schülerinnen und Schüler über das ganze Schuljahr gemeinsam bearbeiten. Jede Klasse sollte sich als Denkfabrik eine Plattform schaffen, auf der sie die Ergebnisse ihrer Arbeit strukturiert und präsentiert. Die Gestaltung obliegt zwar der jeweiligen Lerngruppe, jedoch sollten bereits im Vorhinein einzelne Kriterien festgelegt werden. Eine eigene Rubrik zur Reflexion der Arbeit des oben beschriebenen Klassenparlaments wäre etwa ein fixer Bestandteil einer solchen Webseite.

Im Idealfall sollte dieses digitale Portfolio fächer- und auch jahrgangsübergreifend geführt werden, sodass sich im Laufe der Zeit eine umfangreiche Leistungsschau ergibt, die Lernprozesse abbildet und auch im Hinblick auf die Reifeprüfung hilfreich sein kann.

5.3 Zielsetzung

Die theoretische Analyse hat ergeben, dass Handlungs- und Prozessorientierung nachhaltiges Lernen in besonderem Maß fördern. Durch die immanente Subjektorientierung ist die praktische Umsetzung dieser beiden Unterrichtsprinzipien aber schwer planbar und so wird der Schwerpunkt des praktischen Teils dieser Arbeit auf das dritte in Kapitel 2.4 besonders hervorgehobene Prinzip gelegt werden, auf jenes des exemplarischen Lernens. Die ursprüngliche Zielsetzung, wonach im Rahmen dieser Arbeit konkrete Praxiskonzepte entwickelt werden sollten, wird nach den Erkenntnissen aus dem Literaturstudium entsprechend angepasst. Im nachfolgenden Kapitel werden daher keine Methoden und Materialien festgelegt, keine Aufgabenstellungen vorgefertigt und auch keine Lehrausgänge detailliert geplant. Vielmehr soll aufgezeigt werden, welche außerschulischen Lernorte in und um Wiener Neustadt einer näheren Betrachtung lohnen, welches didaktische Potenzial sie in sich bergen bzw. für welche Prinzipien und Strukturen sie exemplarisch stehen können.

Sachanalysen geben einen Überblick über die einzelnen Objekte und Sachverhalte, die im Unterricht behandelt werden könnten. Aufgrund obenstehender Überlegungen werden sie noch nicht in bestimmte Lehrplanmodule oder Jahrgangsstufen eingebettet, sondern zunächst entsprechenden Basis- und Teilkonzepten zugeordnet, die im Sinne des konzeptuellen Lernens besondere Aufmerksamkeit bekommen. Wie in Kapitel 2.3 ausgeführt, können Basiskonzepte dabei helfen, den Unterricht zu strukturieren und einzelne Sequenzen in einen thematischen Rahmen zu fassen. Auch wenn sie in den Lehrplänen der Berufsbildenden Schulen nicht vorkommt, wird an dieser Stelle die für die AHS vorgenommene Dreiteilung der Konzeptebenen übernommen,¹⁷⁶ wobei deren Grenzen zum Teil verschwimmen und einzelne Elemente im auch im Rahmen anderer Teilkonzepte behandelt werden können.

¹⁷⁶ Vgl. Hellmuth/Kühberger: Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, S. 4f.

6 Wiener Neustadt als Schlüssel zur Geschichte

6.1 Historische Basiskonzepte

In historischen Basiskonzepten ist die *Zeit* das grundlegende Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel. In diesem Zusammenhang wird die Einsicht gewonnen, dass Zeitpunkte Ereignisse markieren und damit Geschichte als Erzählung strukturieren. Das Konzept zeigt aber auch den dynamischen Charakter von Zeit auf – Geschichte ist immer auch Wandel, Prozess und Entwicklung, Verfall oder Fortschritt.¹⁷⁷

6.1.1 Historische Entwicklung von Wiener Neustadt¹⁷⁸

Dieser Wandel wird besonders an einer historischen Stadt wie Wiener Neustadt sichtbar. Die Stadt im Südosten Niederösterreichs blickt zurück auf eine wechselvolle Geschichte und hat in den mehr als 800 Jahren ihres Bestehens viele Höhen und Tiefen erlebt.

6.1.1.1 Die Gründungsstadt der Babenberger

Die aufstrebenden Babenberger verfolgten wohl hauptsächlich strategische Interessen, als sie 1192 im Grenzland der beiden Herzogtümer Österreich und Steiermark, das sie kurz davor geerbt hatten, eine Stadt gründeten. Nachdem Herzog Leopold V. bald nach der Gründung verstorben war, verhalf sein Sohn und Nachfolger dem planmäßig angelegten Bollwerk gegen die Bedrohung durch die Ungarn rasch zu wirtschaftlicher und kultureller Entfaltung.

Begünstigt durch das hohe Lösegeld für den englischen König Richard Löwenherz ließen Leopold VI. und sein Sohn Friedrich II. der Stadt großzügige Förderungen zuteilwerden, eine wehrhafte Burg und eine prachtvolle Pfarrkirche wurden errichtet. Das Marktrecht, die Anbindung an wichtige Handelsstraßen und ein wertvolles Mautprivileg sicherten der Nova Civitas südlich von Wien eine prächtige wirtschaftliche Entwicklung. Durch die Übertragung der landesfürstlichen Münzstätte und die Ansiedelung großer Orden erlangte die massiv umwehrte Stadt an der umkämpften Ostgrenze bald überregionale Bedeutung. Die weitreichenden internationalen Beziehungen der letzten Babenbergerherrscher beförderten zudem eine kulturelle Vielfalt in ihrem Herzogtum, die sich zum Teil auch in der neu gegründeten Steinfeldstadt nieder-

¹⁷⁷ Vgl. Hellmuth/Kühberger: Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, S. 4.

¹⁷⁸ Vgl. Geissl, Gerhard: Wiener Neustadt. Geschichte einer bewegenden Stadt. Berndorf 2019; Gerhartl, Gertrud: Wiener Neustadt – Geschichte, Kunst, Kultur, Wirtschaft. 2. Auflage, Wien 1993; Hahn, Sylvia/Sprengnagel, Gerald/Maderthaler, Wolfgang: Aufbruch in der Provinz. Niederösterreichische Arbeiter im 19. Jahrhundert, Wien 1989; Winkler, Thomas: Wiener Neustadt. Musterstadt des Hochmittelalters im Herzen Europas. Marburg/Lahn 2010.

schlug. Die auf geometrischen Prinzipien beruhende rechteckige Stadtanlage mit einem großen zentralen Marktplatz, von dem vier Hauptstraßen in die Haupthimmelsrichtungen ausstrahlen, wurde zum Musterbeispiel mittelalterlicher Planstädte.

Nachdem mit dem Tod von Herzog Friedrich II. 1246 das Geschlecht der Babenberger erloschen war, übernahm Ottokar II. Přemysl die Herrschaft über die österreichischen Länder. Obwohl der Böhmenkönig der Neustadt durchaus wohlgesonnen war und bereitwillig ihre reichen Privilegien bestätigte, stellte sie sich bald gegen ihn und unterstützte den Habsburger Rudolf I., der sich schließlich als neuer Landesherr durchsetzen konnte.

6.1.1.2 Die Neustadt als kaiserliche Residenz

Da sich die Neustadt auch unter den neuen Landesfürsten hervorragend entwickelte, machte sie der Regent der innerösterreichischen Linie der Habsburger, Ernst der „Eiserne“, zu Beginn des 15. Jahrhundert zu seiner Residenzstadt – eine Funktion, die sie auch unter seinem Sohn Friedrich behielt, der zunächst zum deutschen König und schließlich zum Kaiser aufsteigen sollte. Als politisches Zentrum des Heiligen Römischen Reichs deutscher Nation erlebte die Neustadt eine außergewöhnliche wirtschaftliche und kulturelle Blüte. Der kaiserliche Hof von Friedrich III. erwirkte in Rom nicht nur die Errichtung eines eigenen Bistums, sondern lockte auch viele Künstler und Mäzene in die Stadt und führte sie an den Zenit ihrer Geschichte. Die damals großzügig erweiterte Burg und das von den Zisterziensern geführte Neukloster zeugen unter anderem von dieser glanzvollen Zeit als Residenzstadt des Reichs.

Nachdem die vorübergehende Einnahme der wichtigen Grenzstadt durch den ungarischen König Matthias Corvinus aufgrund dessen gütigen Regiments kaum eine Zäsur dargestellt hatte, bedeutete der Tod ihres Gönners Kaiser Friedrichs III. einen schweren Schlag für die Stadt. Sein Sohn Maximilian verlegte den Kaiserhof nach Innsbruck und der imperiale Glanz musste bald einer politischen Bedeutungslosigkeit und wirtschaftlichen Problemen weichen.

6.1.1.3 Wandel zur Industriestadt

Die Glaubensspaltung und eine ständige osmanische Bedrohung beförderten eine lange Zeit der Stagnation. Erst Mitte des 18. Jahrhunderts erlebte Wiener Neustadt einen nachhaltigen Aufschwung. 1752 nahm die von Kaiserin Maria Theresia gegründete Militärakademie in der dafür adaptierten Neustädter Burg ihren Betrieb auf und verhalf der Stadt zu neuem Ansehen. Die umfassenden Reformen Kaiser Josephs II. brachten in den 1780er Jahren zwar tiefe Einschnitte in die Ordenslandschaft der Stadt und den Verlust des Bistums mit sich, waren aber

gleichsam Geburtshelfer einer Entwicklung, die Wiener Neustadt in weiterer Folge zu neuer Größe verhelfen sollte.

Die ehemaligen Klostergebäude wurden nach und nach zu Fabriken umfunktioniert und so konnte die am Kontinent allmählich aufkommende Industrie auch in Neustadt Fuß fassen. Mit der Eröffnung der Südbahn und der Gründung einer Lokomotivfabrik etablierte sich Wiener Neustadt endgültig als Industriestadt. Der mit der Industrialisierung verbundene wirtschaftliche Aufschwung begünstigte die Entwicklung und den Zuzug von Arbeitskräften. Dem Wachstum und der sukzessiven Modernisierung der Stadt fielen nach und nach auch die alten Befestigungsanlagen und Stadttore zum Opfer. In weiterer Folge wurde eine prächtige Ringstraße um die Altstadt angelegt, an der nicht nur einige große öffentliche Gebäude wie Schulen und das Kreisgericht errichtet wurden, sondern sich zum Teil auch das durch die Industrialisierung wohlhabend gewordene Großbürgertum niederließ; das Stadtbild veränderte sich nachhaltig. Mit der Gründung der Austro-Daimler-Werke und der Anlage des ersten österreichischen Flugfeldes verschaffte sich die Stadt zusätzliches Renommee als Wirtschaftsstandort, was ihr letztendlich jedoch auch zum Verhängnis werden sollte.

Mit dem Zusammenbruch der Habsburgermonarchie, der daraus resultierenden Reduktion des Wirtschaftsraumes im nunmehrigen Kleinstaat Österreich und der Weltwirtschaftskrise erfolgte der allmähliche Niedergang der einst stolzen Neustädter Industrie. Das NS-Regime vereinnahmte ab 1938 die bestehenden Strukturen und machte die Stadt zu einem Zentrum der deutschen Rüstungsindustrie, was sie wiederum zu einem bevorzugten Angriffsziel der alliierten Bomberstaffeln machte und schwerste Zerstörungen der Stadt zur Folge hatte.

6.1.1.4 Neuorientierung nach dem Krieg

Nach dem Wiederaufbau positionierte sich Wiener Neustadt als wichtiges Verwaltungszentrum im südlichen Niederösterreich, als Schulstadt und schließlich als beliebte Einkaufs- und Kulturstadt. Die stetige Abwanderung der Industrie wurde nach der Ostöffnung durch Ansiedelung neuer Betriebe zum Teil ausgeglichen. Mit der Errichtung der Civitas Nova, einem ehrgeizigen Stadterweiterungsprojekt im Norden der Stadt, wo sich neben verschiedenen erfolgreichen Handelsbetrieben auch die Fachhochschule, ein international anerkanntes Technologiezentrum und zuletzt ein in Österreich einzigartiges Krebsbehandlungszentrum niederließen, vollzog Wiener Neustadt in den letzten Jahrzehnten endgültig den Wandel von einer traditionellen Industriestadt zu einem innovativen Wissenschafts- und Forschungsstandort.

6.1.2 Mögliche Fragestellungen

Im Zuge der Online-Befragung an der Höheren Technischen Lehranstalt wurde den Schülerinnen und Schülern eine Reihe von Fragen vorgeschlagen, anhand derer verschiedene Aspekte zum Thema Wiener Neustadt erforscht werden können. Um einen Eindruck von der allgemeinen Interessenslage innerhalb dieser Altersgruppe zu erhalten, wurden die Befragten dazu angehalten, die einzelnen Fragen je nach persönlichem Anreiz auf einer fünfstufigen Skala zu bewerten.

Als Forschungsgegenstand für Lehrausgänge im Rahmen des Geschichtsunterrichts bietet sich zunächst das Mittelalter an, das in Wiener Neustadt bedeutsame Spuren hinterlassen hat. Demgemäß beziehen sich auch einzelne Fragenvorschläge auf dieses Thema:

Wiener Neustadt wurde vor mehr als 800 Jahren von den Babenbergern gegründet. Welches geometrische System liegt der mittelalterlichen Stadt zugrunde? Warum hat der gotische Dom einen deutlichen Knick in der Längsachse?

Das Interesse an diesem Thema ist sehr ausgeglichen; rund 16 Prozent der Befragten würden dieses sehr gerne bearbeiten, weitere 21,5 Prozent zeigen sich immerhin interessiert. Fast identisch sieht es am anderen Ende der Skala aus, ein knappes Viertel entschied sich für die Mitte [Abb. 26]. An dieser Stelle sei noch einmal auf die Frage nach bevorzugten Tätigkeiten im Geschichtsunterricht verwiesen, wonach sich rund zwei Drittel gut vorstellen können, Geschichte anhand historischer Bauwerke zu erforschen. Diesbezüglich scheint es also durchaus Potenzial zu geben, das durch spannende Lehrausgänge entsprechend auszuschöpfen ist.

6.1.3 Exemplarische Lernorte

Jede Siedlung, jede Stadt, jede Region und jedes Land hat eine individuelle Geschichte, unterschiedliche Faktoren nahmen Einfluss auf die jeweilige Entwicklung, bewirkten zu verschiedenen Zeiten mehr oder weniger ausgeprägte Hochblüten und Niedergänge. Trotzdem lassen sich da und dort Muster erkennen, die auch am Beispiel Wiener Neustadt exemplarisch herausgearbeitet werden können.

Bei der Erforschung der nachfolgenden Lernorte empfiehlt sich eine Kooperation mit dem Stadtmuseum Wiener Neustadt, das die angebotenen Führungen durch die Stadt, den Dom oder die Burg auf die jeweiligen Besuchergruppen abstimmt.

6.1.3.1 Die mittelalterliche Stadtanlage

Als besonderer Untersuchungsgegenstand bietet sich die systematische Befestigung der mittelalterlichen Stadt an, die im späten 12. Jahrhundert ihren Ausgang nahm. Die Gründung der Neustadt südlich von Wien erfolgte somit in der Blütezeit der Städte in Europa. Die Babenberger wählten ganz bewusst diesen Standort an der hart umkämpften Grenze zu Ungarn und veranlassten die planmäßige Anlage einer Festung, die zur Musterstadt des Hochmittelalters wurde. Jüngere Forschungen haben die dem Plan zugrunde liegende Geometrie entschlüsselt und ermöglichten damit eine genauere Datierung der Stadtgründung. Sie belegen, dass das Stadtmauerviereck keineswegs zufällig, sondern nach dem Sonnenaufgang zu Pfingsten 1192 ausgerichtet wurde. Den zentralen Gründungspunkt legten die mittelalterlichen Landvermesser im Gebiet des weitläufigen Marktplatzes fest, von dem die vier Hauptstraßen in die Haupthimmelsrichtungen ausstrahlten. Die im Zuge dieser Forschungen rekonstruierten Vermessungspunkte sind heute als Bodendenkmäler im Altstadt-pflaster markiert und machen die Stadtentstehung nachvollziehbar.

Die vier großen Stadttore wurden bereits im 19. Jahrhundert abgetragen, größere Teilstücke der Stadtmauer sowie einzelne Wehrtürme der mittelalterlichen Stadtbefestigung sind aber noch heute sichtbar. Besonders gelungen ist die kürzlich vollzogene Revitalisierung der Kasematten, einer bauhistorisch einzigartigen Wehranlage, wo sich heute im Rahmen einer Ausstellung die „Kunst der Befestigung“ erleben lässt.

Wie etwa in Wien und anderen vergleichbaren Städten wurde auch in Wiener Neustadt im 19. Jahrhundert nach Auflassung der nutzlos gewordenen Wehranlagen eine Ringstraße um das mittelalterliche Zentrum der Stadt angelegt. Abgesehen von der regelmäßigen Struktur verweist im Stadtbild heute insgesamt wenig auf das Mittelalter. Auch wenn viele Gebäude der Altstadt einen mittelalterlichen Kern haben, konnten nur einzelne Bauwerke wie etwa die Arkadengänge am Hauptplatz ihre gotischen Stilmittel bis in die Gegenwart retten. Gerade am Nebeneinander verschiedener epochentypischer Fassaden wird der historische Wandel bei einem Stadtspaziergang gut sichtbar – ein Umstand, der sich zweifellos gut für den Unterricht nützen lässt.

6.1.3.2 Der Dom von Wiener Neustadt

Einen markanten Blickpunkt im Altstadtgefüge bildet der mittelalterliche Dom, der eindrucksvoll die frühere Macht der Kirche belegt. Die Absteckung der Stadtpfarrkirche erfolgte vermutlich gleichzeitig mit der Stadtgründung, ihr Grundriss steht in einem engen Verhältnis zur

Geometrie der Stadtanlage, für deren Ausrichtung wohl die zu Pfingsten 1192 festgelegte Langhausachse maßgebend war. Die im Jahr darauf ebenfalls zu Pfingsten erfolgte Orientierung der Chorachse brachte den eigentümlichen Knick der Kirche mit sich.

Die spätromanisch-frühgotische Pfeilerbasilika mit imposanter Doppelturmfassade wurde 1279 geweiht, die romanische Choranlage aber bereits im 14. Jahrhundert durch ein Querschiff und einen hochgotischen Polygonalchor ersetzt. Mitte des 15. Jahrhunderts erwirkte Kaiser Friedrich III. beim Papst die Ernennung seiner Residenzstadt zum Bistum, das bis zur Aufhebung im Jahr 1785 Bestand hatte.

An der ehemaligen Bischofskathedrale lässt sich nicht nur der während der Bauzeit vollzogene Übergang von der Spätromanik zur gotischen Formensprache gut ablesen. Der monumentale Prachtbau manifestiert auch die Bedeutung der katholischen Kirche im Mittelalter und eignet sich daher aus kulturhistorischer Perspektive oder im Zuge der Betrachtung von Religion und Staat gut als außerschulischer Lernort.

6.1.3.3 Die Wiener Neustädter Burg

Noch unter den letzten Babenbergern wurde an der gefährdetsten Stelle im Südosten der neuen Stadt am Steinfeld eine viereckige Festung errichtet, die somit zu den ältesten Kastellburgen auf österreichischem Boden zählt. Nach zwei Erdbeben um die Mitte des 14. Jahrhunderts erfolgte unter den frühen Habsburgern zunächst ein weitgehender Neubau der Burg, bevor sie Friedrich III. hundert Jahre später zur prachtvollen kaiserlichen Residenz ausbaute. Diese Erweiterung bestimmt im Wesentlichen das heutige Erscheinungsbild der Burg, wenngleich drei der vier großen Ecktürme 1768 einem Erdbeben zum Opfer fielen und nicht mehr wiederhergestellt wurden. Neben dem verbliebenen Turm bildet die aus dem Westtrakt herausragende Sankt-Georgs-Kathedrale das Herzstück der Burganlage. Die dreischiffige Hallenkirche über der gewaltigen gewölbten Torhalle bildet mit ihrer bemerkenswerten hofseitigen Wappenwand einen Höhepunkt mittelalterlicher Kunst in Wiener Neustadt.

1752 bewahrte Kaiserin Maria Theresia die einst stolze Residenz vor dem Verfall, indem sie die Umwidmung der alten Burg zur „Adeligen Militär-Schule“ veranlasste, die später zu ihrem Ehren Theresianische Militärakademie genannt wurde und Wiener Neustadt zu neuem Ansehen verhalf.

Im Geschichtsunterricht könnte man die heutige Funktion der Neustädter Burg zum Anlass nehmen, neben historischen Aspekten auch die Rolle des österreichischen Bundesheers zu verhandeln. Nicht nur aufgrund des abzuleistenden Präsenzdienstes haben erfahrungsgemäß

vor allem männliche Jugendliche stark voneinander abweichende Meinungen zu den Themen Militär und Wehrpflicht und es ist zweifellos lohnenswert, diese zu reflektieren.

6.1.3.4 Die verschwundene Industrie

Weit weniger anschaulich als die politische und kulturelle Geschichte ist die ruhmvolle industrielle Vergangenheit der Neustadt. Von der größten Lokomotiv- und Maschinenfabrik der Monarchie sind heute nur noch das Portal und eine Werkslokomotive erhalten, die Austro-Daimler-Motorenwerke sind gänzlich verschwunden. Flugzeuge werden zwar noch heute in Wiener Neustadt erzeugt, die historische Produktion lässt sich aber nur mehr im Flugmuseum am Flugplatz nachvollziehen. Im Stadtgebiet gibt es also kaum bauliche Hinweise auf die einstige Bedeutung als Industriestadt. Stattdessen erinnern jedoch das Stadtmuseum und das Industrieviertelmuseums in informativen Ausstellungen an diesen wichtigen Teil der Neustädter Stadtgeschichte.

In Bezug auf Arbeit und Industrie lassen sich im benachbarten Lichtenwörth außerdem bedeutsame Reste einer thesesianischen Arbeitersiedlung erkunden. Das Walzwerk stand am Beginn der Industrialisierung in Österreich, das darum entstandene Ensemble zählt zu den ältesten seiner Art in Europa und ist bis heute weitestgehend erhalten.

6.2 Epistemische Basiskonzepte

Epistemische Basiskonzepte reflektieren das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen. Dabei gilt es, Perspektiven von verschiedenen (politischen, religiösen, soziokulturellen) Standorten zu erkennen und zu reflektieren sowie die daraus resultierenden historischen Konstrukte einzuordnen und zu bewerten. Die für verschiedene Darstellungen herangezogene Auswahl an Quellen ist ebenso zu prüfen wie deren Belegbarkeit.¹⁷⁹ Die Themenlage ist diesbezüglich zwar vielfältig, als Untersuchungsgegenstände kommen dafür aber vorwiegend schriftliche oder audiovisuelle Quellen infrage, die man etwa in Archiven oder Museen, in Bibliotheken oder auch im Internet findet. Konstruktionen von Geschichte werden zum Teil aber auch im Stadtbild sichtbar. Denkmäler, Gedenktafeln oder auch Straßennamen geben Auskunft über die historische Identität der Stadt und lohnen daher einer näheren Betrachtung.

¹⁷⁹ Vgl. Hellmuth/Kühberger: Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, S. 4f.

6.2.1 Hintergrund: Wandel der Identität

Die moderne Straßennamensgebung hat allerorts neben der Orientierungsfunktion vor allem auch eine politische Komponente, was nicht zuletzt durch Umbenennungen in Zeiten politischer Umbrüche deutlich wird. Auch in Wiener Neustadt verschwanden nach Ausrufung der Republik die Namen monarchischer Herrscher schnell aus dem Straßenbild, bevor die Nationalsozialisten den Personenkult an die Spitze trieben, indem sie nicht nur ihren Führer mit der sofortigen Umbenennung des Hauptplatzes in *Adolf Hitler-Platz* würdigten.

Abgesehen von den Unterbrechungen in den faschistischen Systemen zwischen 1934 und 1945, wo die Partei verboten war, hielt aber die SPÖ in Wiener Neustadt mehr als hundert Jahre eine Mehrheit im Gemeinderat. In dieser Zeit setzte sich die Stadt lange mit ihrer Bedeutung als wichtiger Wirtschaftsstandort auseinander und identifizierte sich mit ihrer Rolle als Industrie- und Arbeiterstadt. Die auf dieser Basis gewachsene politische Kultur, die Arbeiterbewegung und schließlich die sozialdemokratische Prägung drängen sich zwar nicht immer auf, schimmern aber auch in der Namensgebung beständig durch. Die Arbeit, der stetige Schaffensdrang und der damit einhergehende Pioniergeist wurden in den Mittelpunkt der Selbstdarstellung gerückt. Das imperiale Erbe der Stadt wurde dabei weitgehend ausgeblendet. Die Sozialdemokraten standen der österreichischen Kaiserfamilie immer kritisch gegenüber und so sahen sie wohl auch in Wiener Neustadt trotz der historischen Tradition als kaiserliche Residenzstadt kaum Anlass, die Habsburger durch plakative Straßenbenennungen zu ehren. Die beiden zeitweise in der Neustädter Burg residierenden Kaiser scheinen zwar im Straßennamenskorpus der Stadt auf, jedoch nur in kleinen, eher unbedeutenden Nebengassen, die dem Rang ihrer Namenspaten kaum angemessen scheinen. Es fällt außerdem auf, dass bei Friedrichsgasse und Maximiliangasse die Bezeichnung „Kaiser“ ebenso weggelassen wurde, wie bei Maria Theresia. Der Gründerin der für die Stadt so bedeutenden Militärakademie wurde immerhin ein Teil der Ringstraße zugewiesen.

Spätestens ab der Jahrtausendwende rückte Wiener Neustadt schrittweise von der Identifikation als Industriestadt ab. Die neuen politischen Machtverhältnisse sind ein Symptom eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels von der Arbeiterstadt zur vermehrt bürgerlichen Neustadt, in der sich die nunmehrige ÖVP-Mehrheit im Gemeinderat das Ziel gesetzt hat, künftig auch das imperiale Erbe der Stadt verstärkt touristisch zu vermarkten. Die 2019 vollzogene Benennung der Verkehrsfläche vor dem neu errichteten Innenstadthotel darf als klares Indiz dafür gewertet werden – das Hilton Garden Inn am Stadtpark befindet sich auf der *Kaiser Maximilian Promenade*.

6.2.2 Mögliche Fragestellungen

Um die geschichtskulturelle Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern, wird es nützlich sein zu untersuchen, wie das lokale Umfeld – in diesem Fall eben Wiener Neustadt – mit der eigenen Geschichte umgeht. Anhaltspunkte für wandelnde Identitätskonstruktionen finden sich nicht nur in der Namensgebung oder an Denkmälern, sondern vor allem auch in verschiedenen Erzählungen, die im Laufe der Zeit tradiert wurden. All diese Elemente können im Geschichtsunterricht in den Fokus genommen werden, um Geschichtskultur zu reflektieren. In diesem Zusammenhang wurden den Schülerinnen und Schülern folgende Fragestellungen vorgeschlagen:

In der Neustädter Burg, der heutigen Militärakademie, residierte einst der Kaiser des Heiligen Römischen Reichs. Mit Maximilian I. liegt eine der wichtigsten Figuren der Habsburgerdynastie hier beigesetzt. Sollte man dieses historische Erbe intensiver nutzen, um Touristen anzulocken, oder sich mehr auf Zeitgemäßes konzentrieren?

In Wiener Neustadt wird gern darauf verwiesen, dass „der letzte Ritter“ hier geboren und auch beigesetzt wurde. Maximilian I. ist zweifellos eine interessante historische Figur, die sich gut als Aufmacher für eine Beschäftigung mit seiner Epoche eignet. Bei der Befragung kam nicht zum Ausdruck, wie Schülerinnen und Schüler über die touristische Vermarktung des Habsburgererbes denken, eine relative Mehrheit der Befragten wäre aber gerne bereit, diese Frage zu erörtern. Ein weiteres Drittel dürfte dieses Thema jedoch wenig bis gar nicht interessieren [Abb. 27].

*Welche Geschichten erzählen die Bezeichnungen der Neustädter Straßen und Gassen?
Wer waren die Personen, nach denen diese benannt wurden?*

Diese Frage wurde sehr ausgeglichen beurteilt; bei der Gewichtung des Interesses wurden die Gegenpole 1 und 5 (je 19,4%) bzw. 2 und 4 (je 16,7%) jeweils gleich oft geklickt, rund 28 Prozent standen der Frage offenbar eher gleichgültig gegenüber [Abb. 28]. Tatsächlich könnte sich dieser Zugang eher sperrig gestalten, zumal viel Recherchearbeit benötigt wird, um zu verwertbaren Ergebnissen zu gelangen.

Wie wurde aus einer unbedeutenden Provinzstadt ein Zentrum der Eisenbahn-, Automobil- und Flugzeugindustrie? Wo positioniert sich die ehemalige Industriestadt heute?

Diese Frage würde durch den Aspekt der Industrialisierung auch anderswo passen, sie nimmt aber direkt Bezug auf den oben beschriebenen Imagewandel der Stadt und dient daher zur Rekonstruktion deren Identität. Sie ließe sich gut mit der vorhergehenden Frage verknüpfen und wäre ein geeignetes Bindeglied zwischen Geschichte und Gegenwart. Den Umfrageergebnissen zufolge könnte eine derartige Frage durchaus das Interesse der Lernenden wecken – nur ein Viertel der Befragten lehnte diese ab [Abb. 29].

Gegen Ende des Zweiten Weltkriegs wurde Wiener Neustadt durch die Bomben der alliierten Luftkräfte fast vollständig zerstört. War diese großflächige Vernichtung Teil eines „gerechten Krieges“ gegen den Nationalsozialismus?

Die entscheidende Zäsur brachte der Zweite Weltkrieg, wo Wiener Neustadt als bedeutender Industriestandort großflächige Zerstörungen hinnehmen musste. Dem nationalen Opfermythos folgend wirkte dieses Trauma lange nach und prägte das Narrativ über den Zweiten Weltkrieg. Heute scheint von dieser Darstellung als Opfer der alliierten Luftkräfte Abstand genommen zu werden. Die exemplarisch aufgeworfene Frage nach einem gerechten Krieg findet unter den Schülerinnen und Schülern der HTL offenbar viel Anklang; mehr als drei Viertel der Befragten würden sich gerne damit auseinandersetzen [Abb. 30].

Eine noch höhere Zustimmungsrate erzielte bei der Studie nur eine Frage [Abb. 31], die thematisch verwandt ist und daher an dieser Stelle angeführt werden kann:

Wie wurde ein ehemaliger Kommandant der Militärakademie vom Nazi-Kriegsheld zum erbitterten Gegner Hitlers?

Die Frage bezieht sich auf Erwin Rommel, der kurzzeitig in Wiener Neustadt wirkte,¹⁸⁰ bevor er als erfolgreicher Generalfeldmarschall zunächst zum Helden der NS-Propaganda wurde, dann aber bei Hitler in Ungnade fiel. Sein knapper biografischer Bezug zu Wiener Neustadt kann als Aufhänger zur Dekonstruktion des Mythos Rommel dienen. Die Schülerinnen und Schüler können dabei untersuchen, wie dieser bewertet kann, und in weiterer Folge beurteilen, ob seine vermeintliche Rolle im Widerstand womöglich eine Gedenktafel an der

¹⁸⁰ <http://www.zeitgeschichte-wn.at/images/Lernmaterialien/12-Erwin-Rommel---Kommandant-der-Kriegsschule-WN.pdf>

Wiener Neustädter Militäarakademie rechtfertigen könnte – Stauffenberg wurden schließlich auch vielerorts Denkmäler gewidmet.

Die Umfrage bestätigt eindrücklich Erfahrungen aus der Praxis, wonach der Zweite Weltkrieg ein Themenbereich ist, der Jugendliche ganz besonders interessiert. Dementsprechend würden gut drei Viertel der Befragten auch gerne Antworten auf Fragen suchen, die ein ungewöhnlicher Erinnerungsort im Osten der Stadt aufwirft [Abb. 32]:

Was passierte während des Zweiten Weltkriegs in der riesigen "Serbenhalle" (hinter McDonald's Pottendorferstraße), einem Außenlager des KZ Mauthausen?

Nicht zuletzt aufgrund seiner gewaltigen Ausmaße kennen viele das unschöne Industriegebäude in unmittelbarer Nähe einer stark frequentierten Einkaufsstraße, das im Volksmund meist *Serbenhalle* genannt wird. Obwohl an der Straße davor ein Denkmal im Stil einer Leuchtreklame aufgestellt wurde, kennt kaum jemand die dunkle Geschichte des Gebäudes. Die heutige Lagerhalle, die zwischenzeitlich auch als Aufführungsort für eine Theaterinszenierung von Paulus Manker diente, wurde im Zweiten Weltkrieg in Serbien erbeutet, zerlegt und in Wiener Neustadt wieder aufgebaut, um dort von Zwangsarbeitern V2-Raketen produzieren zu lassen. Bis Kriegsende wurde die Halle als Außenlager des KZ Mauthausen genutzt. An diesem Beispiel ließe sich etwa diskutieren, ob dieser Umstand verstärkt in die öffentliche Wahrnehmung zu rücken sei oder ob man diese Geschichte lieber ruhen lassen sollte.

6.3 Gesellschaftliche Basiskonzepte

Die gesellschaftlichen Basiskonzepte nehmen die Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens in den Fokus. Die Palette von Teilkonzepten reicht dabei von Macht, Normen und Struktur, über Vielfalt, Lebens- und Naturraum bis zur Auseinandersetzung mit Kommunikation, Verteilung und Arbeit. Sie eignen sich besonders für den Einsatz im Bereich politische Bildung, lassen sich aber auch gut mit historischen Elementen verbinden.

Anknüpfend an die vorhergehende Gruppe von Basiskonzepten und den Themenbereich Zweiter Weltkrieg könnte man anhand folgender Fragestellung beispielsweise die Konzepte Macht und Vielfalt erörtern. Gut die Hälfte der Befragten würden das auch gerne tun [Abb. 33]:

Was geschah mit der jüdischen Gemeinde Wiener Neustadts, die einst zu den größten und bedeutendsten Österreichs zählte?

Die jüdische Gemeinde der damaligen Residenzstadt erlebte im 15. Jahrhundert ihre Blüte und war zu dieser Zeit die größte in Österreich. Nachdem Kaiser Maximilian I. die Ausweisung der Juden veranlasst hatte, dauerte es sehr lange, bis sich in der Neustadt wieder eine Gemeinde ansiedelte – erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann das jüdische Leben wieder zu florieren. Der „Anschluss“ 1938 bedeutete aber das jähe Ende der Gemeinde, die Juden wurden entrechtet und vertrieben, die Synagoge wurde von den Nazis teilweise demoliert, zweckentfremdet und schließlich 1952 abgerissen. Eine Neugründung der Gemeinde erfolgte nach dem Krieg nicht.¹⁸¹

Um diesen zentralen Bestandteil der Stadtgeschichte bzw. die Verbrechen gegen das Menschenrecht nicht in Vergessenheit geraten zu lassen, wird in Wiener Neustadt in unterschiedlicher Art und Weise Erinnerungsarbeit geleistet. Als Untersuchungsgegenstand eignen sich die sogenannten *Stolpersteine*, die als Teil eines internationalen Kunstprojekts an das Schicksal Wiener Neustädter Jüdinnen und Juden erinnern. Die zahlreichen pflastersteingroßen Gedenktafeln holen die Opfer des nationalsozialistischen Terrors aus ihrer Anonymität und geben Anlass für exemplarische Aufarbeitungen dieser Zeit.

Während jüdische Stadtviertel heute gemeinhin als Bereicherung des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens betrachtet werden, stehen andere Soziotope von Mitgliedern gleicher Herkunft bzw. Religion tendenziell in der Kritik. Bilden sich in einzelnen Gegenden der Stadt verstärkt migrantische Lebenswelten, in denen sich verschiedene Zuwanderergruppen überwiegend selbst organisieren, ist schnell die Rede von Parallelgesellschaften, die die Integration behindern und das soziale Gefüge gefährden.

Wie in anderen Städten gibt es auch in Wiener Neustadt Straßenzüge und Wohnquartiere, die stark migrantisch geprägt sind. Nicht nur weil sie häufig mit einer sozioökonomischen Segregation einhergeht, wird diese residentielle Abschottungstendenz von Migranten in städtischen Gebieten auch in Wiener Neustadt kritisch betrachtet. Auch wenn der Vergleich mit der historischen jüdischen Gemeinde heikel sein mag, sollte das breit diskutierte Thema Integration auf jeden Fall auch im Schulunterricht aufgegriffen werden. Diesbezüglich bietet sich freilich eine Reihe brisanter Fragestellungen an, je nach Zusammensetzung der Lerngruppe ist aber gerade hier ein sensibles Vorgehen gefragt.

¹⁸¹ Sulzgruber, Werner: Die jüdische Gemeinde Wiener Neustadt. Wien 2005.

Wie wurde und wird hier Integration verstanden und gelebt? Inwiefern beeinflussen andere Kulturen das städtische Leben?

Beinahe die Hälfte der Befragten ist laut Umfrage gerne oder eher bereit, diese Fragen im schulischen Kontext zu diskutieren [Abb. 34]. Erfahrungsgemäß birgt das Thema Migration und Integration ein hohes Konfliktpotential und als Lehrperson sollte man darauf vorbereitet sein, mit radikaleren Positionen konfrontiert zu werden, um dann angemessen darauf reagieren zu können. Generell wird es immer sinnvoller sein, derartige Meinungen nicht zu unterdrücken, sondern in der Gruppe zu diskutieren und zu reflektieren, um auf diese Weise vielleicht einen Denkprozess anzustoßen.

Die angesprochene residentielle Segregation von Menschen mit Migrationshintergrund konzentriert sich aufgrund derer sozioökonomischen Verhältnisse meist auf Arbeiterviertel. Diese Entwicklung lässt sich auch in Wiener Neustadt beobachten, weshalb auch die folgende Frage in engem Zusammenhang mit dem Thema Migration steht:

Wiener Neustadt galt bis vor wenigen Jahrzehnten als Arbeiterhochburg. Wie geht es den Bewohnerinnen und Bewohnern der alten Arbeitersiedlungen (Flugfeld, Josefstadt, Kriegsspital) heute?

Ab dem späten 18. Jahrhundert lockte die Industrialisierung zahlreiche Arbeiter nach Wiener Neustadt, sodass sich die Bevölkerung innerhalb weniger Jahrzehnte verdreifachte. Um die daraus resultierende prekäre Wohnungssituation zu verbessern, wurde 1868 die „Arbeiter-Bau-Assoziation“ gegründet, die fortan mit der Errichtung von Arbeiterwohnhäusern die Entstehung neuer Stadtteile vorantrieb, die später zum Zentrum der Arbeiterbewegung werden sollten.

Noch heute leben in diesen Vierteln viele Arbeiterinnen und Arbeiter, viele davon mit Migrationshintergrund. Da die Arbeitslosenquote in Wiener Neustadt beständig über dem bundesweiten Durchschnitt liegt, sind diese Stadtteile aber auch geprägt von Armut, Bildungsferne und sozialem Unfrieden. Ob die befragten Schülerinnen und Schüler Einblick in die Situation an den Stadträndern haben, lässt sich aus den Umfrageergebnissen nicht herauslesen. Rund 35 Prozent bekundeten jedenfalls Interesse an der oben angeführten Fragestellung, etwas mehr lehnten das Thema jedoch ab [Abb. 35].

Vor allem im Bereich der politischen Bildung wird es lohnenswert sein, exemplarisch vorzugehen und Themen aufzugreifen, die vielleicht auch aktuell im engeren Umfeld der Schülerinnen und Schüler besprochen werden. Das kann einerseits Parteipolitik betreffen, die womöglich direkten Einfluss auf das eigene Leben nimmt, oder auch Themen, die aktuell von einer breiteren Öffentlichkeit diskutiert werden.

Braucht Wiener Neustadt eine Umfahrungsstraße oder sollte die Erhaltung der Natur vorrangig sein?

In den letzten Jahren stand Wiener Neustadt unter anderem aufgrund des enormen Bodenverbrauchs in der Kritik. Dass die Stadt zuletzt in Medien als „Betonhauptstadt Österreichs“ gebrandmarkt wurde, verlieh der Debatte um die bevorstehende Realisierung eines seit Jahrzehnten umstrittenen Straßenprojekts zusätzlich Brisanz. An diesem Beispiel lässt sich gut beobachten, was passiert, wenn in einer Sache ganz unterschiedliche Interessen und Standpunkte aufeinandertreffen. Diese verschiedenen Meinungen gibt es zweifellos auch innerhalb einer Lerngruppe. Es wäre daher spannend, in einer Klasse die Vor- und Nachteile eines derartigen Projekts zu diskutieren, die Streitfrage zwischen Umweltschutz und Mobilität zu erörtern, Lösungen und Kompromisse zu suchen. Die Umfrage zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich bereit dafür sein dürften; nur rund ein Fünftel der Befragten zeigt wenig oder gar kein Interesse an diesem Sachverhalt [Abb. 36].

Da es nicht zuletzt auch Bürgerinitiativen sind, die das umstrittene Bauvorhaben seit Jahren beeinspruchen und damit verzögern, zeigt die Thematik alternative Formen der politischen Partizipation abseits von Wahlen auf.

Im Rahmen eines innerstädtischen Großprojekts wurde als Zeichen der Bürgerbeteiligung ein Ideenwettbewerb für Schulen und andere Bildungseinrichtungen gestartet. Auf dem Areal eines aufgelassenen Möbelhauses soll in den nächsten Jahren am Rande der Altstadt ein neues Stadtquartier entstehen, das schon bei der Vorpräsentation für Diskussionen sorgte. Es ist nicht nachzuvollziehen, ob die Befragten davon etwas mitbekommen haben, doch zeigt sich immerhin die Hälfte interessiert an der folgenden Fragestellung [Abb. 37]:

In der Bahngasse soll in den nächsten Jahren ein spektakuläres Großprojekt realisiert werden. Sind moderne Hochhäuser am Rande der Altstadt zulässig oder sollte man eher das historische Stadtbild pflegen?

Das in Bezug auf Nachhaltigkeit richtungsweisend konzipierte Bauvorhaben soll nicht nur Wohn- und Gewerbeflächen schaffen, sondern auch Platz für Schule, Kindergarten und Freizeitgestaltung bieten. Die Stadt in der Stadt soll damit der angrenzenden Altstadt, die seit Jahren gegen die Abwanderung von Geschäften und Verödung kämpft, dringend benötigte Impulse geben. Das Problem, dass neu entstehende Einkaufszentren die Besucherfrequenz in die Peripherie verlagern, während die Innenstädte allmählich aussterben, kann exemplarisch am Beispiel Wiener Neustadt dargestellt werden und es ist gewiss sinnvoll, diese fragwürdige Strategie ins Bewusstsein angehender Technikerinnen und Techniker zu rücken.

Die Jugendlichen sind dabei gefordert, über ihre eigene Lebenswelt hinauszudenken, zumal es auch für sie im Stadtzentrum kaum Freizeitangebote gibt. Abgesehen von den von Jugendlichen und jungen Erwachsenen stark frequentierten Bars und Clubs der zentral gelegenen Herrengasse sind es gerade die großen Shopping- und Kinozentren am Stadtrand, die besonders reizvoll für junge Leute sind.

Fischapark und Kletterpark, CineNova und Herrengasse - kann Wiener Neustadt den Jugendlichen im Bezirk genug bieten oder besteht hier Handlungsbedarf?

Bei dieser Frage werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, ihre eigenen Bedürfnisse zu reflektieren und zu formulieren. Sie sollen die Realisierbarkeit ihrer jeweiligen Forderungen abwägen können und herausfinden, an welcher Stelle sie diese einbringen können. Das Thema erhielt mehrheitlich viel Zustimmung; nur rund 14 Prozent zeigten sich gänzlich uninteressiert an dieser Angelegenheit [Abb. 38].

Auch hier geht es wieder darum, im Kleinen Politik einzuüben, Standpunkte zu verdeutlichen und darum, ein Mitspracherecht einzufordern. Und darauf soll es schlussendlich auch hinauslaufen.

7 Fazit

Insgesamt bietet Wiener Neustadt eine Vielzahl von lohnenswerten Anknüpfungspunkten für historisches und politisches Lernen. Auch wenn viele Schülerinnen und Schüler mit der Stadt selbst wenig zu tun haben, ist es vielleicht nicht zuletzt der direkte oder indirekte Bezug zu deren Lebenswelt, der das Interesse für bestimmte Themen anzuregen vermag. Nach theoretischen und empirischen Analysen lässt sich die eingangs formulierte Frage, ob sich außerschulische Lernorte im Geschichtsunterricht gewinnbringend einsetzen lassen, auf jeden Fall mit Ja beantworten. Auch das didaktische Potenzial handlungs- und prozessorientierter Lernformen wurde anhand wissenschaftlicher Forschungsliteratur umfassend dargelegt. Da sie neue Wege zu nachhaltigem Lernen eröffnen kann, wurde die Handlungsorientierung an dieser Stelle als zentrales Unterrichtsprinzip definiert. Diese Wege sind vielgestaltig und sollten im Sinne einer prozessorientierten Lernorganisation an die individuellen Bedürfnisse der Lerngruppe angepasst werden, um so die Kompetenzen jedes und jeder Einzelnen bestmöglich zu fördern.

Wie das alles gelingen kann und welche Aspekte die Kompetenzvermittlung begünstigen bzw. behindern, hat die Lehr- und Lernforschung umfassend aufgezeigt. Als Lehrperson müsste man also nur danach handeln, um so einen ertragreichen Unterricht zu gewährleisten. Dass der von der Wissenschaft entfaltete zeitgemäße Unterricht nicht flächendeckend umgesetzt wird, liegt aber keineswegs nur an der vermeintlichen Ignoranz altmodischer Lehrkräfte – auch an der Didaktik selbst sei an dieser Stelle Kritik erlaubt. Bei der Lektüre einschlägiger Forschungsliteratur drängt sich oft die Befürchtung auf, dass diese ihren eigentlichen Zweck verfehlt, gleichsam selbstreferentiell ist, weil sie am Zielort, also im Klassenzimmer, nicht ankommt. Selbst sogenannte Handbücher, die sich selbst als praktische Nachschlagewerke für die Praxis definieren, sind voll mit wissenschaftlichen Aufsätzen, die zwar theoretisch einwandfrei fundiert sind, jedoch kaum den Dynamiken und Unwägbarkeiten eines Schulunterrichts gerecht werden können.

Auch wenn renommierte HistorikerInnen bzw. GeschichtsdidaktikerInnen betonen, *„die basalen Kenntnisse der Theorie zur Narrativität [...] sowie ihre Weiterentwicklungen für die Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik durch Jörn Rüsen oder Michele Barricelli [seien] für Geschichtslehrkräfte unerlässlich, da sie nur so von einem positivistischen und nicht dekonstruierenden Geschichtsverständnis abrücken können und ihren kritischen Blick auf präsentierte*

Geschichtsdeutungen schärfen können,¹⁸² hilft es Lehrpersonen nicht immer weiter, wenn Jörn Rüsen ausführt, dass das „*Geschichtsbewusstsein Inbegriff der mentalen (emotionalen, kognitiven, unbewussten und bewussten) Operationen [ist], durch die die Erfahrung von Zeit im Medium der Erinnerung zu Orientierungen der Lebenspraxis verarbeitet werden.*“¹⁸³ Obwohl Lehrkräfte durch ihre Ausbildung selbst einen akademischen Hintergrund haben und derartige Ansammlungen theoretischer Begriffe freilich entschlüsseln können, sind sie selten bereit, den erlauchten Wettstreit der Ideen auf wissenschaftlicher Ebene zu folgen. Sie sehen sich in der Praxis vielfach auch mit anderen Herausforderungen konfrontiert als mit der Definition fachdidaktischer Begriffe und der Unterscheidung einzelner Kompetenzbereiche, die es während eines Lehramtsstudiums beharrlich durchzudeklinieren gilt. Kompetenzmodelle verlangen, dass Schülerinnen und Schüler jederzeit und überall bereit sind, wissenschaftlich zu arbeiten, blenden dabei aber oft deren Lebensrealität aus, in der die Schule nicht zwangsläufig im Mittelpunkt steht – nicht zuletzt deswegen, weil sie angesichts veralteter Strukturen häufig als negativ und wenig motivierend wahrgenommen wird. Die Bildungswissenschaft ist zweifellos bemüht, diesen bedauerlichen Umstand zu ändern, muss sich aber zum Teil den Vorwurf gefallen lassen, auf die eigentlichen Zustände in der Praxis zu wenig Rücksicht zu nehmen, weshalb sie dort auch oft nicht ankommt und letztendlich zahnlos bleibt.

Das soll keineswegs ein Aufruf zu sein, den Geschichtsunterricht der Beliebigkeit preiszugeben und die Kompetenzorientierung zu vernachlässigen. Gerade weil die hohen Ansprüche der Geschichtsdidaktik, vordefinierte Bildungsstandards zu erfüllen und vielfältige Kompetenzen auszubilden, vielen Lehrpersonen uneinlösbar erscheinen, könnte man aber gewiss auch für einen entspannteren Zugang plädieren.

Es ist unbestritten, dass die Geschichtswissenschaft eine wichtige Disziplin ist, die jede Gesellschaft zur Standortbestimmung benötigt. Für den Einzelnen ist sie jedoch nicht lebensnotwendig. Man muss nicht über Kaiser Maximilian I. Bescheid wissen, um das eigene Leben besser zu meistern. Geschichte darf auch als Hobby verstanden werden wie etwa Sport, Gaming oder auch Vogelbeobachtung. Ein Hobby, das das Leben wenngleich nicht zwingend erleichtert, aber immerhin zu bereichern vermag. Schlussendlich ist es auch kaum erheblich, ob man sein Interesse an Geschichte mit traditionellen, oft romantisierten Darstellungen der Habs-

¹⁸² Brüning, Christina/Bernd-Stefan Grewe: Historisches Lernen als eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten. In: Martin Harant, Philipp Thomas, Uwe Küchler (Hrsg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen und Lehrerbildung. Tübingen 2020, S. 310.

¹⁸³ Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Schwalbach/Ts. 2008. S. 14.

bürgermonarchie stillt oder mit wissenschaftlicher Fachliteratur, die sich darum bemüht, diese zu dekonstruieren. Auch als Lehrkraft muss man sich der Geschichte nicht immer streng wissenschaftlich nähern. Vielmehr sollte man sich dafür einsetzen, das Interesse für historische und gesellschaftspolitische Prozesse zu wecken, um Zugänge zur Geschichte zu erleichtern und pluralistisches, demokratiebewusstes Denken anzuregen.

Nimmt man Einblick in die Unterrichtsgestaltung verschiedener Schulen, bekommt man schnell den Eindruck, dass im Fach Geschichte und Politische Bildung häufig fragwürdige Schwerpunkte gesetzt werden. Die Corona-Pandemie hat uns aber eine Dringlichkeit vor Augen geführt, die im stofforientierten Unterricht allzu oft ausgeblendet wird. Es fällt auf, dass gerade auch junge Leute – nicht nur in diesem Zusammenhang – überaus anfällig für gezielte Desinformation sind. Solange immer mehr Jugendliche dubiosen Onlinequellen eher glauben als der vermeintlichen „Lügenpresse“ und die Wissenschaft für weniger vertrauenswürdig empfinden als teils haarsträubend absurde Verschwörungsmythen, die obendrein antisemitische Tendenzen befeuern,¹⁸⁴ erscheint es geradezu fahrlässig, die ohnehin knappe Unterrichtszeit mit Analysen jahrhundertealter Quellen zu verbrauchen. Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichts muss es sein, die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Filterblase zu holen, um sie mit der Vielfalt von Meinungen zu konfrontieren. Ein gelungener Geschichtsunterricht muss Horizonte öffnen und derart die Entwicklung zu reflektierten, mündigen Bürgerinnen und Bürgern fördern, die gegenseitiges Verständnis zeigen und die Voraussetzungen für ein funktionierendes Zusammenleben schaffen.

Um die Schule endlich von einer frustrierenden Zwangsanstalt in eine experimentierfreudige Denkfabrik umzuwandeln, ist gewiss noch viel (Überzeugungs-)Arbeit erforderlich. Die Bildungswissenschaft hat dafür die Vorarbeit geleistet, die Politik muss entsprechende Strukturen gewährleisten, Lehrkräfte – und letztendlich auch deren Schülerinnen und Schüler – müssen bereit sein, neue pädagogische Wege zu beschreiten. Diese kleine Studie kann diesbezüglich natürlich keine generelle Trendwende bewirken, sie ruft aber ins Bewusstsein, dass es immer in der Verantwortung der Lehrperson liegt, sich praktische Erfahrungen und theoretische Grundlagen zunutze zu machen, um den eigenen Unterricht ansprechend und vor allem auch sinnvoll zu gestalten.

¹⁸⁴ Vgl. Antisemitismusstudie 2020:

https://www.antisemitismus2020.at/wp-content/uploads/antisemitismus_2020_kurzbericht_oesterreichweite_ergebnisse.pdf

Jeder möge sein eigener Geschichtsschreiber sein,
dann wird er sorgfältiger und anspruchsvoller leben.

Bertolt Brecht

8 Literaturverzeichnis

ADAMSKI, Peter: Die didaktische Analyse. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012. 224-237.

AMMERER, Heinrich/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichts-
didaktik. Schwalbach/Ts. 2015.

AMMERER, Heinrich: Oben und unten. „Macht“ und „Herrschaft“ im konzeptorientierten Unterricht. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Verein für Geschichte und Sozialkunde 46. Jg/Nr. 1, Wien 2016. 9-18.

BARRICELLI, Michele/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1 u. 2. Schwalbach/Ts. 2012.

BARRICELLI, Michele: Darstellungskonzepte von Geschichte im Unterricht. In: Ders./Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012. 202–223.

BARRICELLI, Michele/ Peter Gautschi/ Andreas Körber: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Ders./Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012. 207-235.

BARRICELLI, Michele: Problemorientierung. Mayer, Ulrich/Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 4. Aufl., Schwalbach/Ts. 2016. 78-90.

BARRICELLI, Michele: Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen 2018.

BERGMANN, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts. 2000.

BERGMANN, Klaus: Multiperspektivität. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 4. Aufl., Schwalbach/Ts. 2013. 65-77.

BERGMANN, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezug: In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 4. Aufl., Schwalbach/Ts. 2013. 91-112.

BLOHM, Manfred/Werner Fütterer: Ortswechsel – andere Orte im Kunstunterricht. In: Jan Erhorn/Jürgen Schwier (Hrsg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld 2016. 213-226.

BORRIES, Bodo von: Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Bestandsaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtspolitik. In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2001. 7-32.

BORRIES, Bodo von: Historisch denken lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen 2008.

BORRIES, Bodo von: Nicht-nur-kognitive Lernziele. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012. 422-438.

BREIT, Gotthard/Detlef Eichner: Die Fallanalyse im Politikunterricht, in: Siegfried Frech/Hans-Werner Kuhn / Peter Massing (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht I. Mikromethoden. Makromethoden, 5. Aufl. Schwalbach 2014. 89-116.

BRÜNING, Christina/Bernd-Stefan Grewe: Historisches Lernen als eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten. In: Martin Harant, Philipp Thomas, Uwe Kückler (Hrsg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen und Lehrerbildung. Tübingen 2020, 309-321

BRUNNER, Ilse; Thomas Häcker, Felix Winter (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze 2006.

BRUNNER, Ilse: So planen Sie Portfolioarbeit. 10 Fragen, die weiterhelfen. In: Ilse Brunner, et al. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze 2006, 89-95.

BRUNNER, Ilse/Andrea Krimplstätter/Antonie Kummer: Mit Portfolios Lernfortschritte belegen und Qualitätsempfinden entwickeln. In: Ilse Brunner, et al. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze 2006, 179-186.

BUCHBERGER, Wolfgang: Perspektivität – ein epistemologisches Basiskonzept im Geschichtsunterricht. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Verein für Geschichte und Sozialkunde 46. Jg/Nr. 1, Wien 2016. 19-28.

BUCK, Thomas Martin: Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012. 289-301.

DANKER, Uwe: Public History – außerschulisches historisches Lernen. In: Jan Erhorn/Jürgen Schwier (Hrsg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte: eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld 2016. 187-212.

DEICHMANN, Carl: Leistungsmessung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2001.

DITTMER, Lothar/Detlef Siegfried: Spurensucher - Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit. Hamburg 2005.

DMYTRASZ, Barbara/Alois Ecker/Irene Ecker/Friedrich Öhl (Hrsg.): Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele. 2. Auflage Wien 2012.

https://fdzgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_fdzgeschichte/RESSOURCEN/18_06_2012_Broschuere.pdf

ECKER, Irene/Gerhard Tanzer: Kommentar zum neuen Lehrplan „Geschichte und politische Bildung“ im Fächerverbund mit „Geografie und Volkswirtschaft“ an HTL. In: Barbara Dmytrasz et al. (Hrsg.): Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele. 2. Auflage Wien 2012. 19-25.

ECKER, Alois: Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. In: Barbara Dmytrasz/Alois Ecker/Irene Ecker/Friedrich Öhl (Hrsg.): Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele. 2. Auflage Wien 2012. 38-50.

EMER, Wolfgang: Projektarbeit. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 4. Aufl., Schwalbach 2007. 544-559.

ERBAR, Ralph: Allgemeine und spezifische Arbeitsformen. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012. 11-22.

ERHORN, Jan/Jürgen Schwier (Hrsg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte: eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld 2016.

FREY, Karl: Die Projektmethode. "Der Weg zum bildenden Tun". Weinheim 2007.

GAUTSCHI, Peter/Daniel Moser/Kurt Reusser/Pit Wiher (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute: eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern 2007.

- GAUTSCHI, Peter: Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Kassel 2009.
- GAUTSCHI, Peter/Markus Bernhardt/Ulrich Mayer: Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012. 326-348.
- GEISSL, Gerhard: Denkmäler in Wiener Neustadt. Orte des Erinnerns. Berndorf 2019.
- GEISSL, Gerhard: Wiener Neustadt. Geschichte einer bewegenden Stadt. Berndorf 2019.
- GERHARTL, Gertrud: Wiener Neustadt – Geschichte, Kunst, Kultur, Wirtschaft. 2. Aufl., Wien 1993.
- GERM, Alfred: Konzeptuelles Lernen in der politischen Bildung: Theoriebildung - fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele. Wien 2015.
- GIES, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln 2004.
- GIRMES, Schule und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012. 42-58.
- GUDJONS, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 8.; aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn 2014.
- GÜNTHER-ARNDT, Hilke/Saskia Handro (Hrsg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 7. Aufl., Berlin 2018.
- GÜNTHER-ARNDT, Hilke: Umriss einer Geschichtsmethodik. In: Günther-Arndt/Saskia Handro (Hg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I u. II. 7. Aufl., Berlin 2018. 9-23.
- HAHN, Sylvia/Gerald Sprengnagel/Wolfgang Maderthaler: Aufbruch in der Provinz. Niederösterreichische Arbeiter im 19. Jahrhundert, Wien 1989.
- HAFENEGER, Benno: Bildung und Lernen in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012. 25-41.
- HELLMUTH, Thomas (Hrsg.): Das "selbstreflexive Ich": Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck 2009.
- HELLMUTH, Thomas: Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: Thomas Hellmuth (Hrsg.): Das "selbstreflexive Ich": Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck 2009. 11-20.
- HELLMUTH, Thomas: „Revolution“ – Vom Modewort zum analytischen Begriff Geschichte und politische Bildung in der Oberstufe. In: Thomas Hellmuth (Hrsg.): Das "selbstreflexive Ich": Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck 2009.
- HELLMUTH, Thomas/Gerhard Zenaty: Was bedeutet politische Bildung? Eine quantitative Analyse der LehrerInnenausbildung und des Verständnisses von politischer Bildung in Österreich. In: Thomas Hellmuth (Hrsg.): Das "selbstreflexive Ich": Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck 2009.
- HELLMUTH, Thomas/Cornelia Klepp: Politische Bildung: Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele. Wien 2010.
- HELLMUTH, Thomas: Historisch-politische Sinnbildung: Geschichte - Geschichtsdidaktik - politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2014.

HELLMUTH, Thomas/Christoph Kühberger: Historisches und politisches Lernen mit Konzepten. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Verein für Geschichte und Sozialkunde 46. Jg/Nr. 1, 2016. 3-8.

HELLMUTH, Thomas/Christoph Kühberger: Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016). Bundesministerium für Bildung. Wien 2016.

https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_pdf

HELLMUTH, Thomas/Ottner-Diesenberger, Christine/Preisinger, Alexander (Hg.): Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik, Frankfurt a. M. 2021

HENSEL-GROBE, Meike: Problemorientierung und problemlösendes Denken. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012. 50-63.

HIEBL, Ewald: Die Dekonstruktion der Inszenierungen. Massenmedien und politische Bildung in Gegenwart und Geschichte. In: Thomas Hellmuth (Hrsg.): Das "selbstreflexive Ich": Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck 2009.

HOFMANN-REITER, Sabine/Mittnik, Philipp: Gegen das Verschwinden der Vergangenheit. Eine Studie bei Wiener Lernenden am Ende ihrer Pflichtschulzeit zu Nationalsozialismus und Holocaust. In: Hellmuth, Thomas/Ottner-Diesenberger, Christine/Preisinger, Alexander (Hg.): Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik, Frankfurt a. M. 2021. 184-199.

INGLIN, Oswald: Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. Welche Konsequenzen ergeben sich für den Unterricht? In: Ilse Brunner, et al. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze 2006, 81-88.

JEISMANN, Karl-Ernst: „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Wolfgang Jacobmeyer/Bernd Schönemann (Hrsg.): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Paderborn/München/Wien/Zürich 2000. 46-72.

KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 6. Aufl., Weinheim, Basel 2007.

KLEIN, Michael: Exkursionsdidaktik: eine Arbeitshilfe für Lehrer, Studenten und Dozenten; inklusive neuer Kapitel zur Erlebnispädagogik. Baltmannsweiler 2015.

KLEPP, Cornelia: (Politische) Bildung und Qualität – Ein Paradoxon? In: Thomas Hellmuth (Hrsg.): Das "selbstreflexive Ich": Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck 2009. 249-261.

KLIEME, Eckhard: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, Heft 6/2004. 10-13

KÖRBER, Andreas/Waltraud Schreiber/Alexander Schöne: Kompetenzen - Grundlagen, Entwicklung, Förderung. Neuried 2007.

KOSCHMIEDER, Julia: Die Fallanalyse. In: Praxis Geschichte, Heft 3/2018. I-IV.

KRAMMER, Reinhard: Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Kompetenzorientierte Politische Bildung, herausgegeben vom Forum Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29, Innsbruck–Bozen–Wien 2008. 5-14.

http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/kompetenzen_politischebildung.pdf

KRAMMER, Reinhard: Weder politisch noch gebildet? „Geschichte und Politische Bildung“ in der Oberstufe der AHS. In: Thomas Hellmuth (Hrsg.): Das "selbstreflexive Ich": Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck 2009.

KÜHBERGER, Christoph: Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012.

LÄSSIG, Simone/Karl Heinrich Pohl: Projekte im Fach Geschichte. Historisches Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule. Schwalbach/Ts. 2007.

LÜCKE, Martin: Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012. 281-288.

MAHLER, Elke: Handlungsorientierter Geschichtsunterricht: Theorie - Praxis – Empirie. Idstein 2006

MASSING, Peter: Wege zum Politischen. In: Peter Massing/Georg Weißeno (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen 1995. 61–98.

MAYER, Ulrich. Historische Lernorte als Lernorte. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 4. Aufl., Schwalbach 2007. 389-407.

MAYER, Ulrich/Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 4. Aufl., Schwalbach/Ts. 2016.

MEYER, Hilbert: Was ist guter Unterricht? 11. Aufl., Berlin 2016.

MEYER-HAMME, Johannes: Historische Identitäten und Geschichtsunterricht: Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung. Idstein 2009.

MÖRWALD, Simon: Multiperspektivität und Kontroversität im Geschichts- und Politikunterricht. Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, Verein für Geschichte und Sozialkunde 46. Jg/Nr. 1, Wien 2016. 29-36.

MÜTTER, Bernd (Hrsg.): Geschichtskultur - Theorie, Empirie, Pragmatik. Weinheim 2000.

MÜTTER, Bernd, Olaf Hartung: „Geschichtskultur“ und „Histourismus“. Praktische Erfahrungen und pragmatische Schlussfolgerungen. In: Bernd Mütter (Hrsg.): Geschichtskultur - Theorie, Empirie, Pragmatik. Weinheim 2000. 240-253.

MÜTTER, Bernd: HisTourismus als pragmatische Raumkonzipierung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2011, Vol.10 (1). 10-21.

PANDEL, Hans-Jürgen/Gerhard Schneider (Hrsg.): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2001.

PANDEL, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts. 2005.

PANDEL, Hans-Jürgen: Didaktische Darstellungsprinzipien. Ein alter Sachverhalt im neuen Licht. In: Markus Bernhardt et al. (Hrsg.): Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen. Festschrift für Ulrich Mayer. Schwalbach/Ts. 2006. 152–168

PANDEL, Hans-Jürgen: Geschichtskultur. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012. 147-159.

PLEITNER, Berit: Außerschulische historische Lernorte. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012. 290-307.

- ROHLFES, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. 3. erweiterte Auflage. Göttingen 2005
- RÜSEN, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Schwalbach/Ts. 2008.
- SAUER, Michael: Geschichte Unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik u. Methodik. Seelze 2012.
- SCHMIDINGER, Elfriede: Das Portfolio als Unterrichtsstrategie. Portfolios im Unterricht, ein wechselseitiges Verhältnis. In: Ilse Brunner et al. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze 2006 67-72.
- SCHÖNEMANN, Bernd: Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012. 98-111.
- SCHREIBER, Waltraud: Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 54 (2008) Heft 2. S. 198–212.
- SEIDEL, Maria-Louise: Das mittelalterliche Wien in der Gegenwart: wenn Geschichte lebendig wird: Exkursionsdidaktik und Projektunterricht im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
- SULZGRUBER, Werner: Die jüdische Gemeinde Wiener Neustadt: von ihren Anfängen bis zu ihrer Zerstörung. Wien 2005.
- STOLZ, Christian/Benjamin Feiler: Exkursionsdidaktik. Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Stuttgart 2018.
- VÖLKEL, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 3., durchges. und aktualisierte Aufl.. Schwalbach/Ts. 2012.
- WALDIS, Monika/Alex Buff: Die Sicht der Schülerinnen und Schüler – Unterrichtswahrnehmungen und Interessen. In: Peter Gautschi/Daniel Moser/Kurt Reusser/Pit Wiher (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute: eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern 2007. 177-210.
- WENZEL, Birgit: Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders. Schwalbach/Ts. 2011.
- WENZEL, Birgit: Aufgaben(kultur) und neue Prüfungsformen. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012. 23-36.
- WENZEL, Birgit: Aufgaben im Geschichtsunterricht. In: Günther-Arndt, Hilke/Saskia Handro (Hrsg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 7. Aufl., Berlin 2018. 75-83
- WINKLER, Thomas: Wiener Neustadt. Musterstadt des Hochmittelalters im Herzen Europas. Marburg an der Lahn 2010.
- WINTER, Jakob: „Gehört, aber keinen Plan“ – Ergebnisse einer Studie des Zentrums für Politische Bildung. In: profil Jg. 51, Heft 20, 10.5.2020. S. 14-15
- WÖLL, Gerhard: Handeln: Lernen durch Erfahrung: Handlungsorientierung und Projektunterricht. 2. Aufl., Baltmannsweiler 2004.
- WRITZMANN, Martin: Stadtgeschichte erlebbar machen: Theorien, Methoden und Ideen für das Konzept eines Schülerbegleiters. Hamburg 2011.
- ZÜLSDORF-KERSTING, Meik: Historische Projektarbeit. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2012. 64-75.

Onlinequellen

ANTISEMITISMUSSTUDIE 2020:

https://www.antisemitismus2020.at/wp-content/uploads/antisemitismus_2020_kurzbericht_oesterreichweite_ergebnisse.pdf

BUNDESMINISTERIUM für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Grundsatz'erlass zum Projektunterricht. Wiederverlautbarung - aktualisierte Fassung vom 30.11.2017.

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_32.html

BUNDESMINISTERIUM für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015. Fassung vom 20.03.2021.

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009288>

FISCHER, Gero: Diskurs zu Kompetenzorientierung und Unterwerfung der Bildungspolitik unter ökonomische Verwertungsbedingungen. Forum für Hochschuldidaktik und Hochschulpolitik, 2014.

https://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_slawistik/Forschung/Fachdidaktik/Forum/41_Diskurs_ueber_Kompetenzorientierung.pdf

HTL WIENER NEUSTADT: Schulhomepage.

<https://www.htlwrn.ac.at/schulportrait/>

KURIER: Umfrage: Eltern erleben AHS oft als "veraltete Parallelwelt"

<https://kurier.at/politik/inland/umfrage-eltern-erleben-ahs-oft-als-veraltete-parallelwelt/401165520>

TOWN - Stadt- und Zeitgeschichte von Wiener Neustadt

<http://www.zeitgeschichte-wn.at/images/Lernmaterialien/12-Erwin-Rommel---Kommandant-der-Kriegsschule-WN.pdf>

WAGENSCHN, Martin: Das Tübinger Gespräch. Tagungsmitschrift 1951.

<http://www.martin-wagenschein.de/2/W-102.pdf>

(Sämtliche Onlinequellen wurden am 2. Mai 2021 zuletzt abgerufen).

9 Anhang

9.1 Abstract

Will man den Geschichtsunterricht schülergerecht, abwechslungsreich und nachhaltig gestalten, empfiehlt es sich, als Lehrperson die Publikationen der fachdidaktischen Forschung zu rezipieren. Sie bilden die theoretische Grundlage für zeitgemäßes, fach- und kompetenzorientiertes Unterrichten und bieten Lösungsansätze für die vielfältigen Herausforderungen, die Lehrenden in der Praxis begegnen. Welche davon man für den eigenen Unterricht aufgreift, bleibt der Lehrkraft letztendlich selbst überlassen.

Nach Darlegung wesentlicher Gütekriterien für einen ertragreichen Geschichtsunterricht werden in der vorliegenden Arbeit zunächst die Vorteile didaktischer Prinzipien wie Handlungs- und Prozessorientierung sowie exemplarischen und außerschulischen Lernens erörtert und anschließend Methoden für deren praktischen Anwendung vorgestellt.

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der Auswertung einer empirischen Studie, die unter Schülerinnen und Schülern der HTL Wiener Neustadt durchgeführt wurde. Sie dient als Basis für den Versuch, die theoretischen Ausführungen mit Überlegungen zur praktischen Umsetzung in dieser Schule zu verknüpfen. Unter Berücksichtigung der Theorien über das pädagogische Potenzial lebensweltnaher außerschulischer Lernorte wird der Schulstandort Wiener Neustadt umfassend in das didaktische Konzept eingebunden. Dieser Umstand kommt vor allem im Praxisteil zum Tragen, wo für historisches und politisches Lernen nutzbare örtliche Baubestände und Sachverhalte bestimmten Basiskonzepten untergeordnet werden. Die vorgestellten Fragestellungen, die eine Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Themengebiet einleiten sollen, werden von den Ergebnissen der Umfrage begleitet. Diese geben Aufschluss darüber, wo die Interessen der Schülerinnen und Schüler liegen, wo es sich also in der Praxis anzuknüpfen lohnt.

9.2 Online-Fragenbogen

Geschichtsunterricht in der HTL

Liebe Schülerinnen und Schüler der HTL Wiener Neustadt!

Mein Name ist Thomas Winkler, ich habe selbst die HTL Wiener Neustadt besucht, lasse mich aber jetzt an der Universität Wien zum Lehrer ausbilden, um vielleicht in absehbarer Zeit an eurer Schule unterrichten zu können. In meiner Abschlussarbeit möchte ich untersuchen, wie man den Geschichtsunterricht für euch spannend und sinnvoll gestalten könnte.

Dafür bräuchte ich nun aber deine Mitarbeit und so wäre ich dir sehr dankbar, wenn du dir kurz Zeit nehmen würdest, um mir ein paar Fragen zu deinen schulischen Interessen und Vorlieben zu beantworten.

Deine Angaben sind selbstverständlich vollkommen anonym und dienen lediglich meiner Arbeit. Ich bitte dich also um eine ernsthafte und vor allem auch ehrliche Beantwortung der Fragen.

Allgemeines

Wie stehst du persönlich zu Geschichte und politischer Bildung?

- Finde ich sehr interessant und wichtig.
- Geht so - es kann wohl nicht schaden, über manches Bescheid zu wissen.
- Geschichte ist nur ein eher unbedeutendes Nebenfach, zu dem ich kaum eine Meinung habe.
- Geschichte und Politik interessieren mich absolut nicht, das Schulfach somit auch nicht.

Wie würdest du generell deine Einsatzbereitschaft für Nebenfächer wie Geschichte beurteilen? Welche dieser beiden Aussagen trifft eher auf dich zu?

- In den anderen Fächern ist genug zu tun, deshalb vermeide ich in den Nebenfächern jeden größeren Aufwand. Ich ziehe mich daher zurück und lasse die anderen arbeiten und reden.
- Ich bin durchaus aktiv und bringe mich gerne im Unterricht, bei Diskussionen sowie in Gruppenarbeiten ein. Wenn mich ein Projekt interessiert, leiste ich gerne meinen Beitrag.

Unterrichtsgestaltung

Themen

Was kann der Geschichtsunterricht leisten? Was sollte man dort lernen? Gib bitte an, wie wichtig dir nachfolgende Themen sind!

Geschichtsunterricht sollte ...

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher unwichtig	Unwichtig
... einen Überblick über die großen Epochen der Menschheitsgeschichte geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... uns über wichtige Ereignisse und Personen aufklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... aufzeigen, was man aus der Geschichte lernen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Interesse wecken und eigenständiges Forschen anregen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sich weniger mit der Vergangenheit und dafür mehr mit der Gegenwart auseinandersetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... uns den Aufbau politischer Institutionen wie Nationalrat und EU näherbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... einen Überblick über die aktuelle Parteienlandschaft geben und uns mit Motiven und Zielen der einzelnen politischen Gruppierungen aufklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Raum für Aufarbeitung und Diskussion aktueller Entwicklungen und Ereignisse (Wahlen, Corona, Trump usw.) geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... vorurteilsfreies Denken anregen und uns zur Meinungsbildung ermutigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... am besten abgeschafft werden und Platz für wichtigere Fächer machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tätigkeiten

Wie ihr wisst, gibt es ganz verschiedene Arten, wie man den Unterricht gestalten kann. Idealerweise sollte er vor allem auch den Interessen und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Um uns danach zu richten, müssen wir als Lehrpersonen aber wissen, wo diese liegen. Bitte bewerte die folgenden Unterrichtsaktivitäten jeweils nach dem Schulnotensystem, also auf einer Skala von 1 (sehr gerne) bis 5 (will ich gar nicht).

Lehrerzählungen anhören.

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

Texte im Geschichtsbuch lesen und bearbeiten.

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

Analyse von historischen Bildern und Karikaturen.

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

Inhalte im Klassengespräch erarbeiten.

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

Selbstständiges Arbeiten (alleine oder in der Gruppe) an Stationen oder vorgegebenen Arbeitsplänen.

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

Gemeinsame Projekte durchführen.

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

Im Internet nach Informationen suchen.

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

In der Bibliothek nach Informationen suchen.

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

Informationen außerhalb der Schule sammeln.

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

Bauwerke besuchen und deren historische Zusammenhänge erkunden.

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

An Stadtführungen teilnehmen, Museen besuchen.

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

Spielfilme und Dokumentationen schauen (mit entsprechenden Arbeitsaufträgen).

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

Zeitzeugen befragen, Umfragen durchführen.

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

Unterschiedliche Standpunkte in der Klasse diskutieren.

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

Rollenspiele durchführen.

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

Präsentieren der eigenen (Gruppen-)Arbeit vor der Klasse (z.B. Referat).

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

Präsentieren der eigenen (Gruppen-)Arbeit auf einer selbst gestalteten Webseite.

1 2 3 4 5
Mache ich gerne. Möchte ich gar nicht machen.

Rollenverteilung

Welche Rolle soll deiner Meinung nach die Lehrperson im Unterricht spielen?

- Natürlich die Hauptrolle. Sie gestaltet den Unterricht, bestimmt die Themen und die jeweiligen Methoden. Die Schülerinnen und Schüler nehmen keinen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung.
- Die Lehrperson sollte zwar anleiten und Themen anregen, sonst aber im Hintergrund bleiben und die Schülerinnen und Schüler bei ihren eigenständigen Arbeiten, beim Forschen und Entdecken beraten und unterstützen.

Wiener Neustadt und Umgebung im Geschichtsunterricht

Auf der ganzen Welt gibt es natürlich unzählige Orte, an denen Geschichte geschrieben wurde, und es kann sehr aufschlussreich sein, diese zu besuchen und zu erforschen. Geschichte und Politik lassen sich aber auch gut an Schauplätzen des eigenen Umfelds erkunden und es kann durchaus spannend sein, die hier erworbenen Erkenntnisse in größere historische und politische Zusammenhänge zu bringen. Nachfolgend sind einige Fragen angeführt, denen man in diesem Fach nachgehen könnte. Bitte gib wieder an, ob bzw. wie sehr du an den jeweiligen Themen interessiert bist und wie gern du diese im Unterricht mit der Klasse diskutieren würdest. Es gilt auch hier das Schulnotenensystem, also 1 bedeutet besonders interessant, bei 5 fällt das Thema durch.

Gegen Ende des Zweiten Weltkriegs wurde Wiener Neustadt durch die Bomben der alliierten Luftkräfte fast vollständig zerstört. War diese großflächige Vernichtung Teil eines gerechten Krieges gegen den Nationalsozialismus?

1 2 3 4 5

Würde mich sehr interessieren Interessiert mich gar nicht

Wie wurde aus einer unbedeutenden Provinzstadt ein Zentrum der Eisenbahn-, Automobil- und Flugzeugindustrie? Wo positioniert sich die ehemalige Industriestadt heute?

1 2 3 4 5

Würde mich sehr interessieren Interessiert mich gar nicht

Wiener Neustadt wurde vor mehr als 800 Jahren von den Babenbergern gegründet. Welches geometrische System liegt der mittelalterlichen Stadt zugrunde? Warum hat der gotische Dom einen deutlichen Knick in der Achse?

1 2 3 4 5

Würde mich sehr interessieren Interessiert mich gar nicht

Braucht Wiener Neustadt eine Umfahungsstraße oder sollte die Erhaltung der Natur vorrangig sein?

1 2 3 4 5

Würde mich sehr interessieren Interessiert mich gar nicht

Was geschah mit der jüdischen Gemeinde Wiener Neustadts, die einst zu den größten und bedeutendsten Österreichs zählte?

1 2 3 4 5

Würde mich sehr interessieren Interessiert mich gar nicht

Wiener Neustadt galt bis vor wenigen Jahrzehnten als Arbeiterhochburg. Wie geht es den Bewohnerinnen und Bewohnern der alten Arbeitersiedlungen (Flugfeld, Josefstadt, Kriegsspital) heute?

1 2 3 4 5

Würde mich sehr interessieren Interessiert mich gar nicht

Wie wurde ein ehemaliger Kommandant der Militärakademie vom Nazi-Kriegsheld zum erbitterten Gegner Hitlers?

1 2 3 4 5

Würde mich sehr interessieren Interessiert mich gar nicht

Fischapark und Kletterpark, Cine Nova und Herrengasse - kann Wiener Neustadt den Jugendlichen im Bezirk genug bieten oder besteht hier Handlungsbedarf?

1 2 3 4 5

Würde mich sehr interessieren Interessiert mich gar nicht

Welche Geschichten erzählen die Bezeichnungen der Neustädter Straßen und Gassen? Wer waren die Personen, nach denen diese benannt wurden?

1 2 3 4 5

Würde mich sehr interessieren Interessiert mich gar nicht

Die planmäßig angelegte Neustadt gilt als Musterstadt des Hochmittelalters. Nach vielen Höhen und Tiefen im Laufe der Jahrhunderte gehört sie heute zu den am schnellsten wachsenden Städten Österreichs. Welche Chancen und Herausforderungen bringt dieses Wachstum mit sich?

1 2 3 4 5

Würde mich sehr interessieren Interessiert mich gar nicht

Was passierte während des Zweiten Weltkriegs in der riesigen "Serbenhalle" (hinter McDonald's Pottendorferstraße), einem Außenlager des KZ Mauthausen?

1 2 3 4 5

Würde mich sehr interessieren Interessiert mich gar nicht

Wie wurde und wird hier Integration verstanden und gelebt? Inwiefern beeinflussen andere Kulturen das städtische Leben?

1 2 3 4 5

Würde mich sehr interessieren Interessiert mich gar nicht

In der Bahngasse soll in den nächsten Jahren ein spektakuläres Großprojekt realisiert werden. Sind moderne Hochhäuser am Rande der Altstadt zulässig oder sollte man eher das historische Stadtbild pflegen?

1 2 3 4 5

Würde mich sehr interessieren Interessiert mich gar nicht

In der Neustädter Burg, der heutigen Militärakademie, residierte einst der Kaiser des Heiligen Römischen Reichs. Mit Maximilian I. liegt eine der wichtigsten Figuren der Habsburgerdynastie hier begraben. Sollte man dieses historische Erbe intensiver nutzen, um Touristen anzulocken, oder sich mehr auf Zeitgemäßes konzentrieren?

1 2 3 4 5

Würde mich sehr interessieren Interessiert mich gar nicht

Beurteilung

In der Schule scheint die Note oft wichtiger zu sein als das, was man dafür gelernt hat. Bekanntlich gibt es auch unterschiedliche Wege, um zu einer abschließenden Gesamtbeurteilung zu kommen. Lehrpersonen können entweder an vereinbarten Zeitpunkten Tests ansetzen, wo größere Themenbereiche abgeprüft werden, sie können nach einzelnen Abschnitten Lernzielkontrollen durchführen, mündliche Stundenwiederholungen machen oder die Ergebnisse der Arbeitsaufträge bzw. die Mitarbeit zur Beurteilung heranziehen.

Welche Form der Leistungsbeurteilung würdest du bevorzugen? Woran sollten deine Leistungen gemessen werden?

	Wichtig für die Gesamtbeurteilung	Weniger wichtig	Sollte keine Rolle spielen
Schriftliche Tests über größere Themengebiete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kleinere Lernzielkontrollen zwischendurch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stundenwiederholungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mündliche Mitarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beteiligung an Gruppenarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Referate, freiwillige Präsentationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projektmappe/selbst zusammengestellte Sammlung verschiedener Leistungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Unterrichtsmodelle

Für welches dieser drei Unterrichtsmodelle würdest du dich entscheiden, wenn du die Wahl hättest?

- Die Lehrperson erzählt uns, wie es früher war, und zeigt manchmal Dokumentationen zu den jeweiligen Themen. Die Klasse lässt sich davon berieseln und freut sich, dass in diesen Stunden nicht mehr zu tun ist.
- Die Klasse erarbeitet sich den Lernstoff hauptsächlich anhand des Buches. In Kleingruppen analysieren wir jeweils stundenweise Quellen und erfüllen Arbeitsaufträge, deren Ergebnisse wir dann in der Klasse besprechen.
- Wir besprechen gemeinsam, wie wir an ein Thema herangehen könnten. Die Lehrperson legt uns daraufhin verschiedene Aufgabenstellungen und Methoden vor, aus denen wir frei wählen können und die wir dann in Kleingruppen eigenständig über einen längeren Zeitraum erledigen. Am Ende präsentieren wir ein fertiges Produkt.
- Sonstiges: _____

Persönliche Angaben

Um deine Angaben besser einordnen zu können, wären ein paar Informationen zu deiner Person hilfreich.

Welchen Fachzweig besuchst du?

- Bautechnik
- Elektrotechnik
- Informatik
- Maschinenbau

In welche Klasse gehst du?

1. Klasse
2. Klasse
3. Klasse
4. Klasse
5. Klasse

Welche Beziehung hast du zu Wiener Neustadt?

- Ich wohne hier, Wiener Neustadt ist also mein Lebensmittelpunkt.
- Ich wohne zwar außerhalb, treffe hier aber meine Freunde und verbringe oft meine Freizeit in der Stadt.
- Ich gehe hier nur zur Schule, sonst verbindet mich nichts mit Wiener Neustadt.

Abschluss

Vielen Dank für deine Mitarbeit! Ich bin schon sehr gespannt auf die Ergebnisse und freue mich darauf, auf deren Grundlage schülerfreundliche Unterrichtskonzepte zu entwickeln. Ich wünsche dir und deiner Klasse noch ein erfolgreiches Schuljahr, das im zweiten Halbjahr hoffentlich wieder einigermaßen normal ablaufen kann.

Abschließend möchte ich dir noch die Gelegenheit für allfällige persönliche Bemerkungen geben. Falls du also noch irgendwas ergänzen möchtest, deinen Geschichtsunterricht loben oder bemängeln willst oder du etwas an dieser Umfrage zu beanstanden hast, nur zu. Ich nehme jede Kritik ernst und freue mich über jede Anregung.

Meine Antwort _____

9.3 Umfrageergebnisse

Abb. 1:

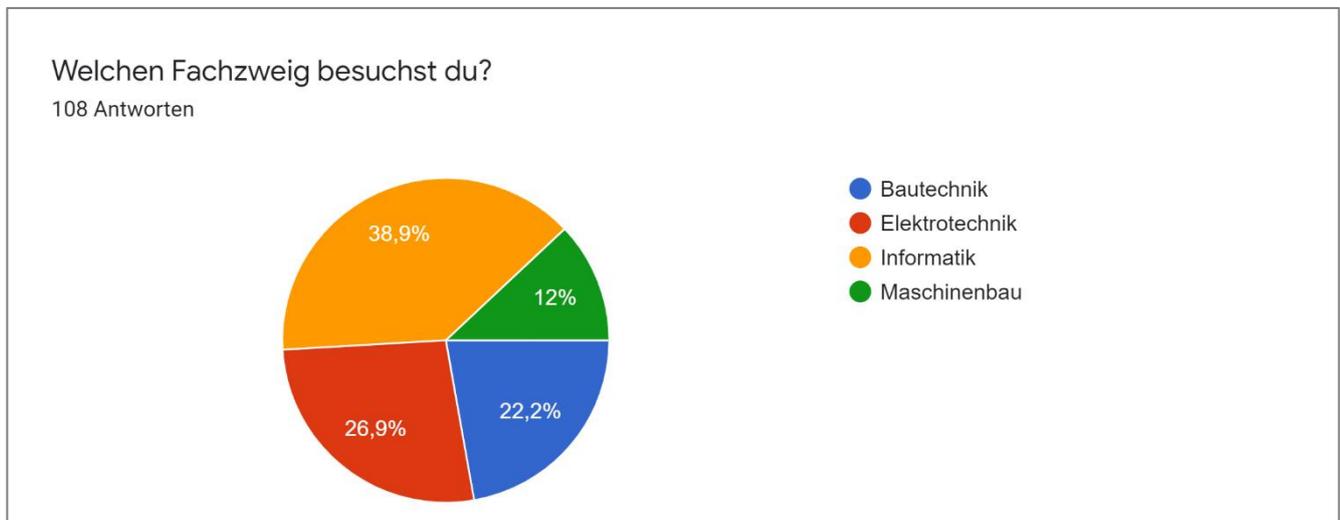


Abb. 2:

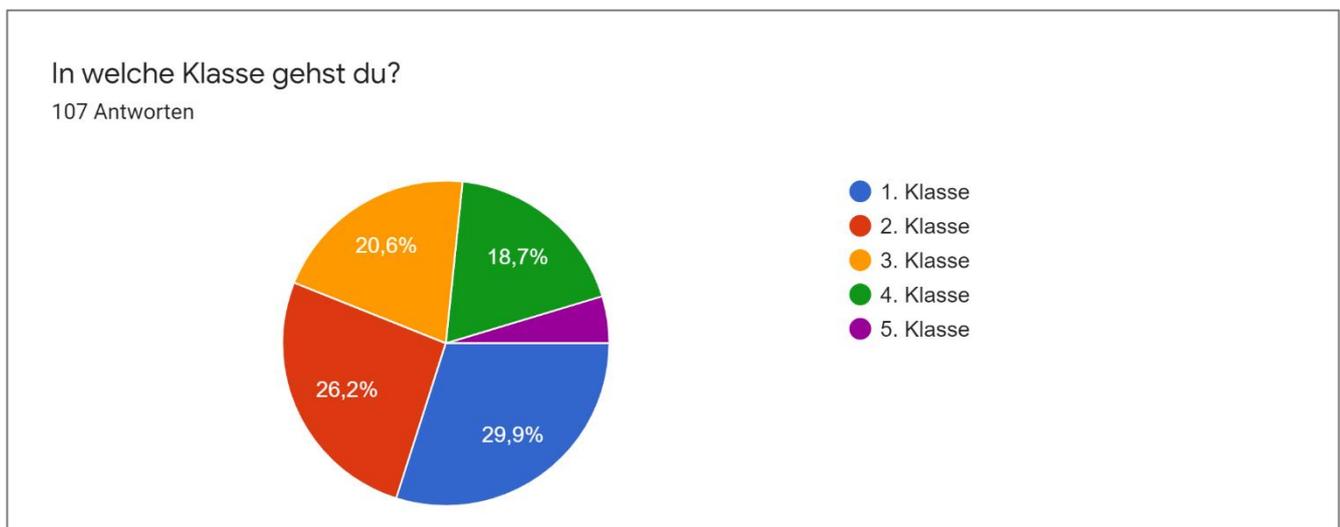


Abb. 3:

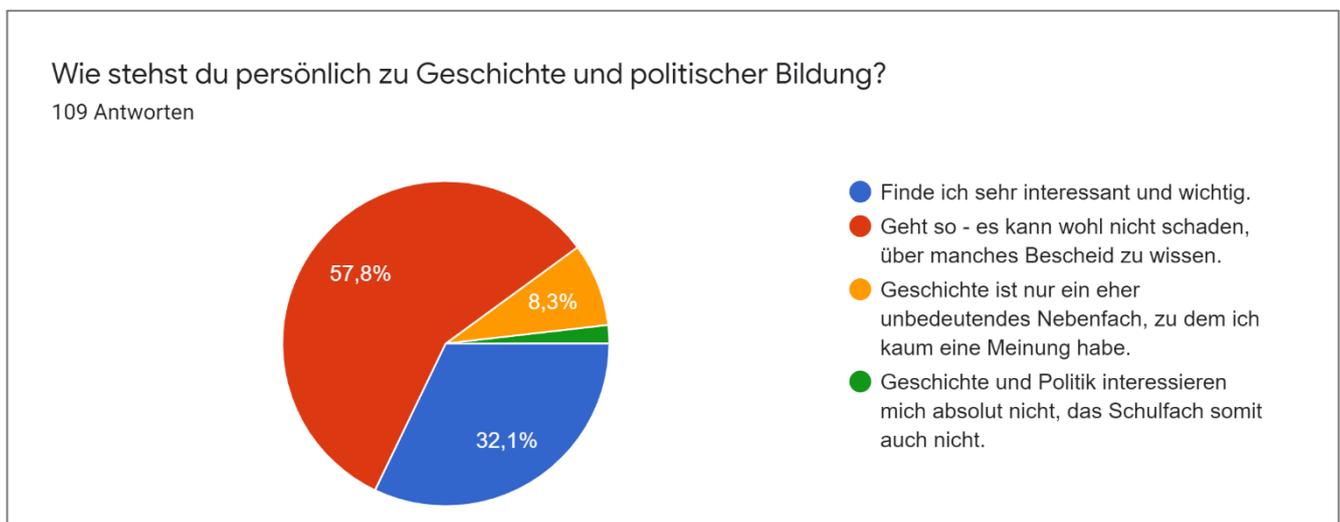


Abb. 4:



Abb. 5:

Geschichtsunterricht sollte ...

- 1: ... einen Überblick über die großen Epochen der Menschheitsgeschichte geben.
- 2: ... uns über wichtige Ereignisse und Personen aufklären.
- 3: ... aufzeigen, was man aus der Geschichte lernen kann.
- 4: ... Interesse wecken und eigenständiges Forschen anregen.
- 5: ... sich weniger mit der Vergangenheit und dafür mehr mit der Gegenwart auseinandersetzen.
- 6: ... uns den Aufbau politischer Institutionen wie Nationalrat und EU näherbringen.
- 7: ... einen Überblick über die aktuelle Parteienlandschaft geben, über Motive und Ziele der einzelnen politische Gruppierungen aufklären.
- 8: ... Raum für Aufarbeitung und Diskussion aktueller Entwicklungen und Ereignisse (Wahlen, Corona, Trump usw.) geben.
- 9: ... vorurteilsfreies Denken anregen und uns zur Meinungsbildung ermutigen.
- 10: ... am besten abgeschafft werden und Platz für wichtigere Fächer machen.

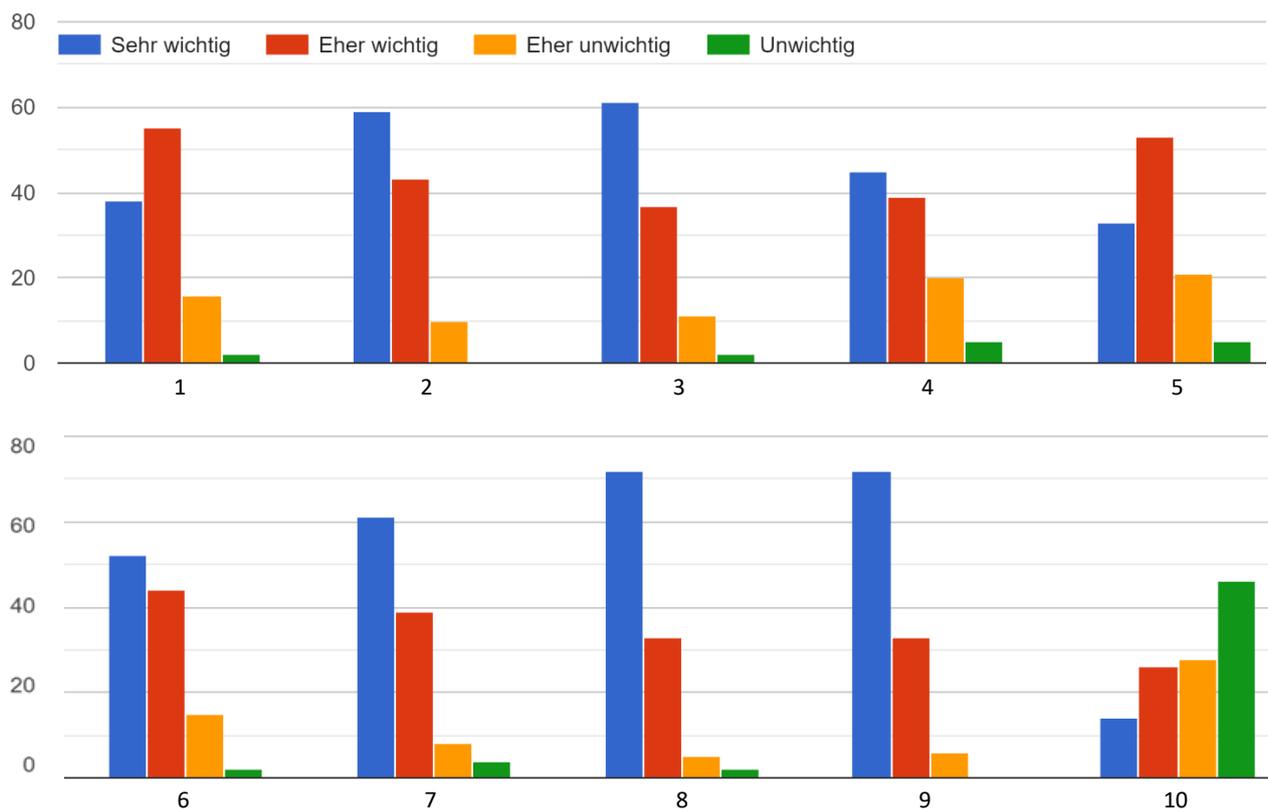


Abb. 6:

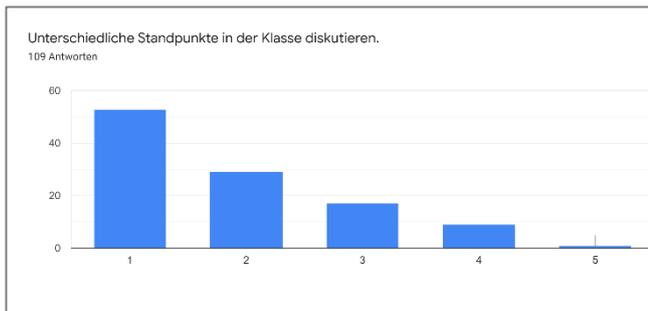


Abb. 7:

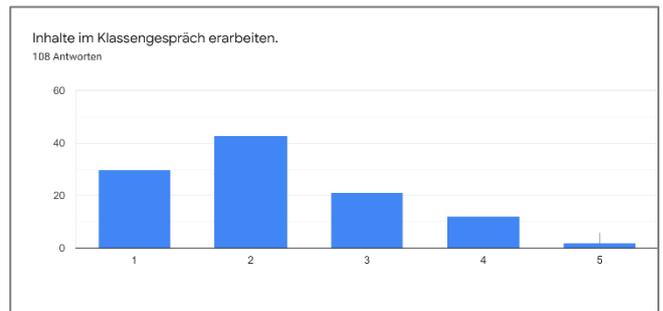


Abb. 8:

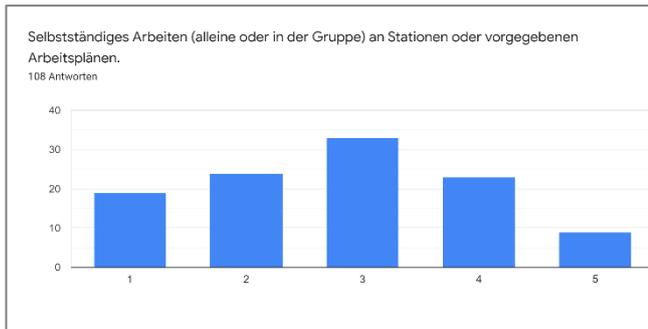


Abb. 9:

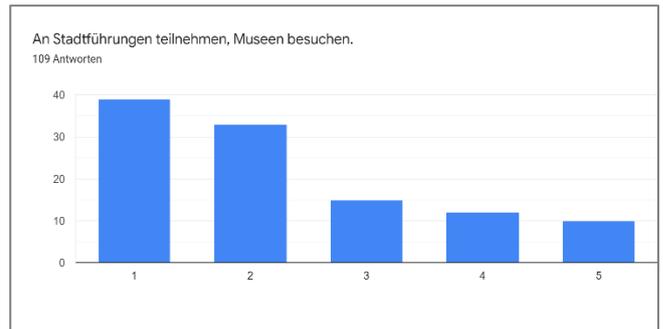


Abb. 10:



Abb. 11:

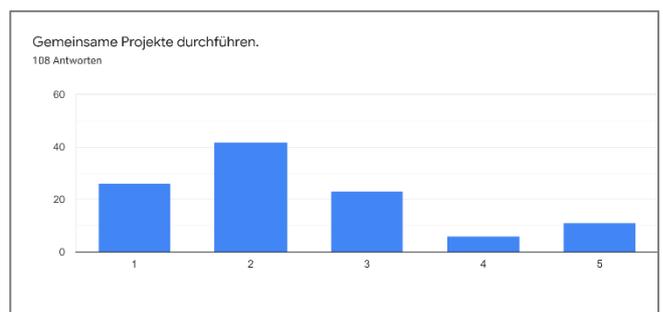


Abb. 12:

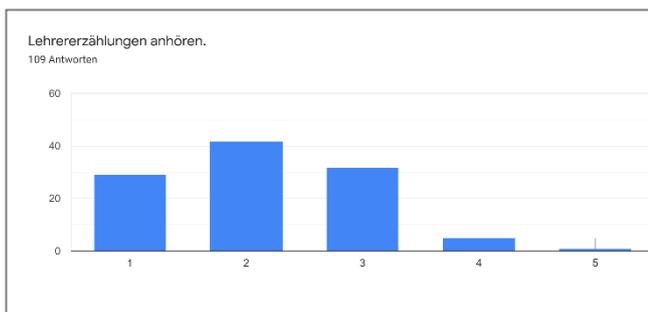


Abb. 13:

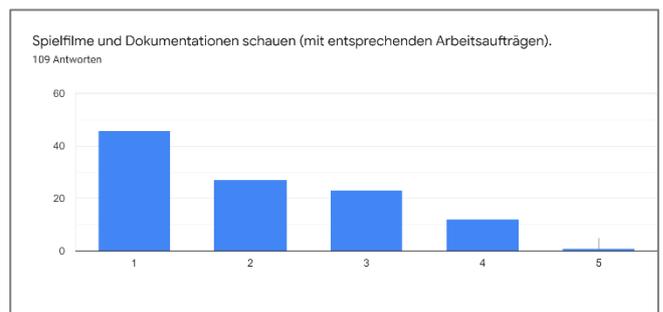


Abb. 14:

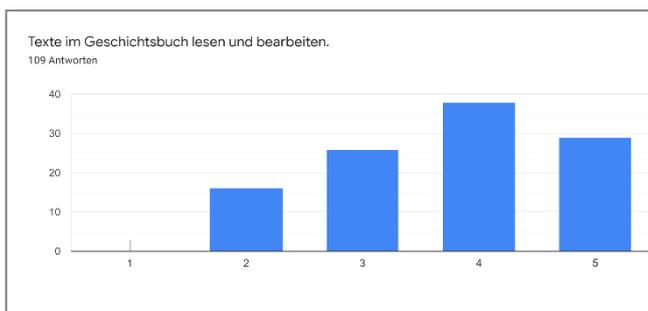


Abb. 15:

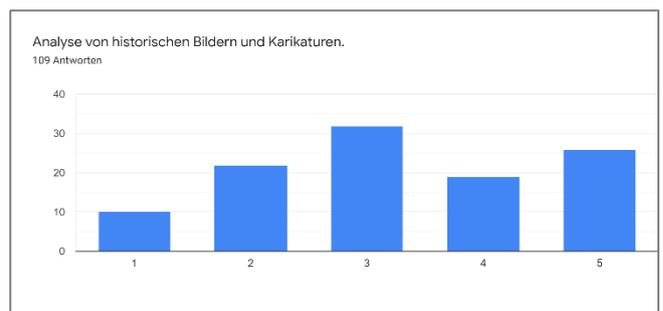


Abb. 16:

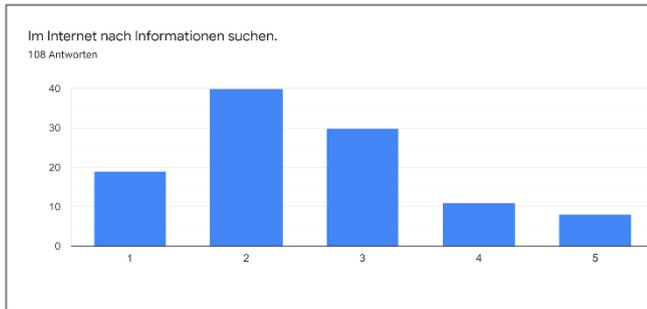


Abb. 17:

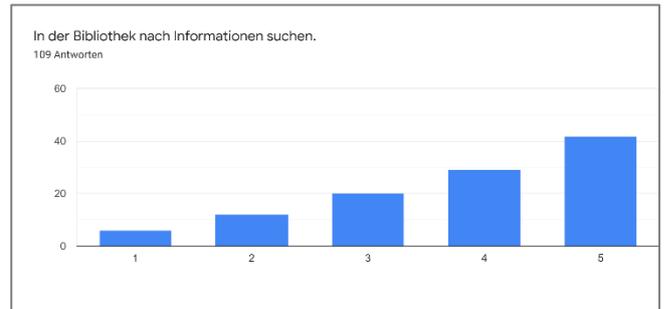


Abb. 18:

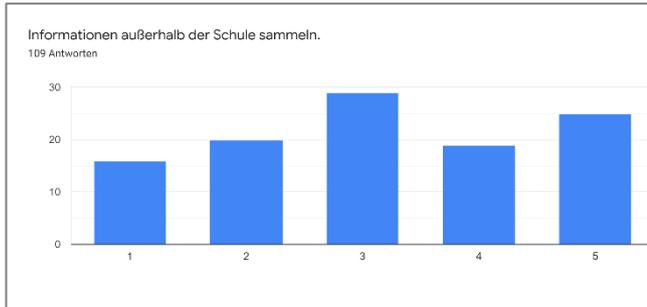


Abb. 19:

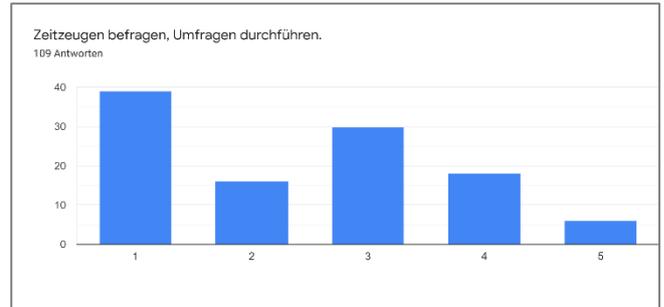


Abb. 20:

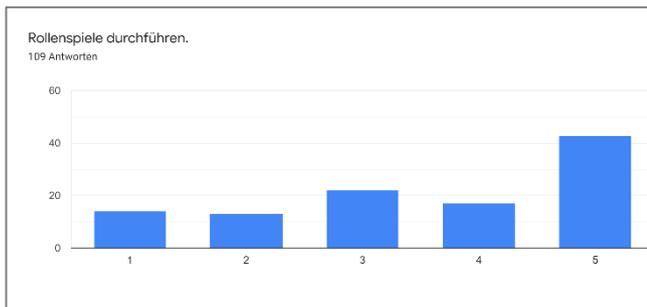


Abb. 21:

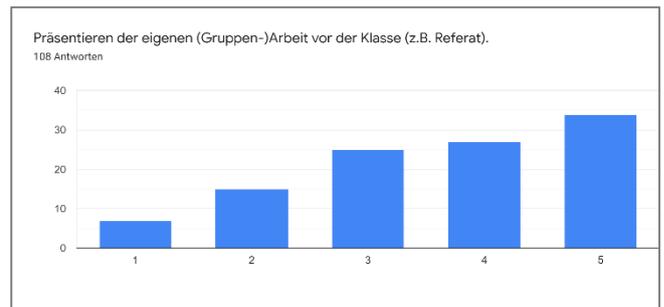


Abb. 22:

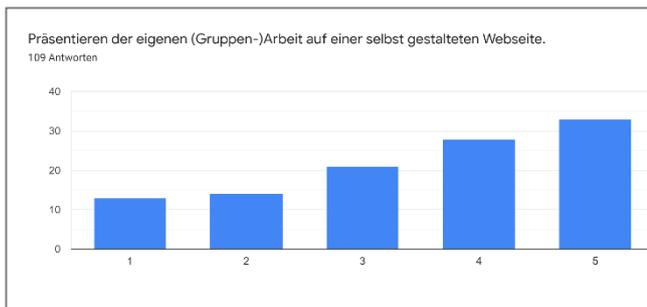


Abb. 23:

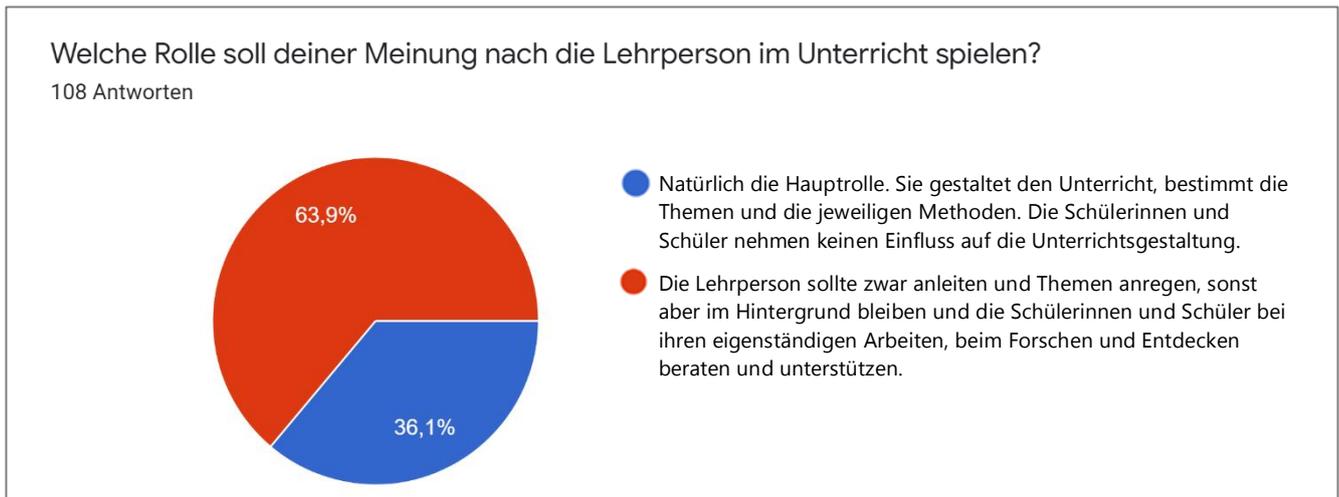


Abb. 24:

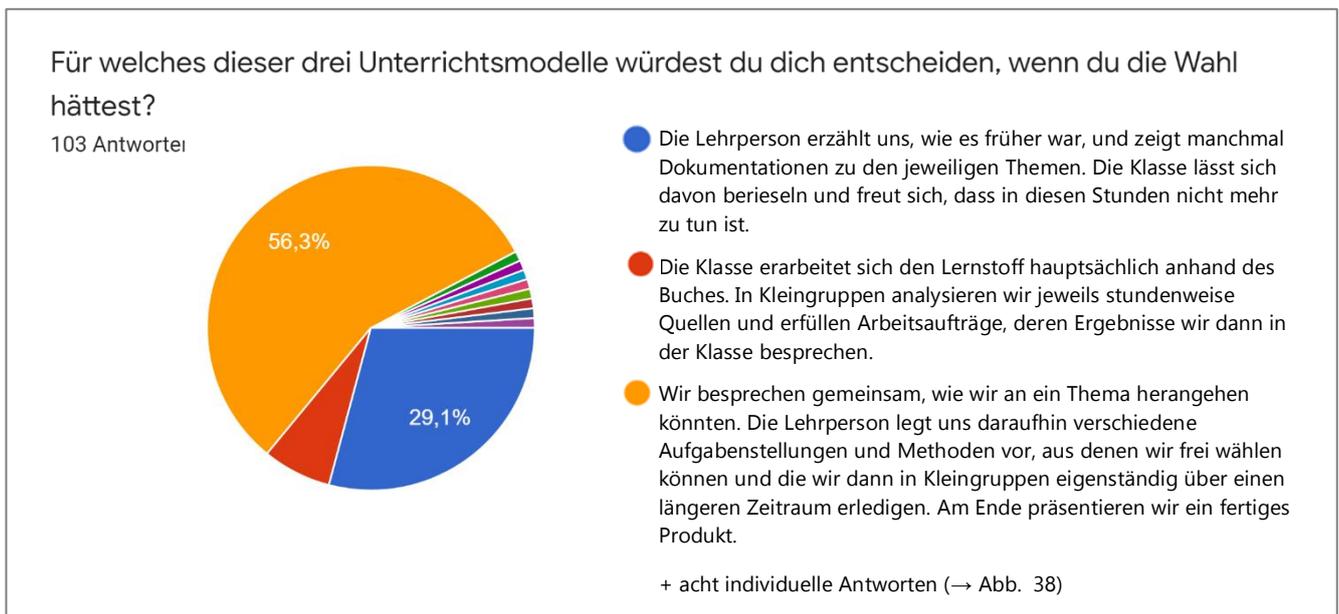


Abb. 25:

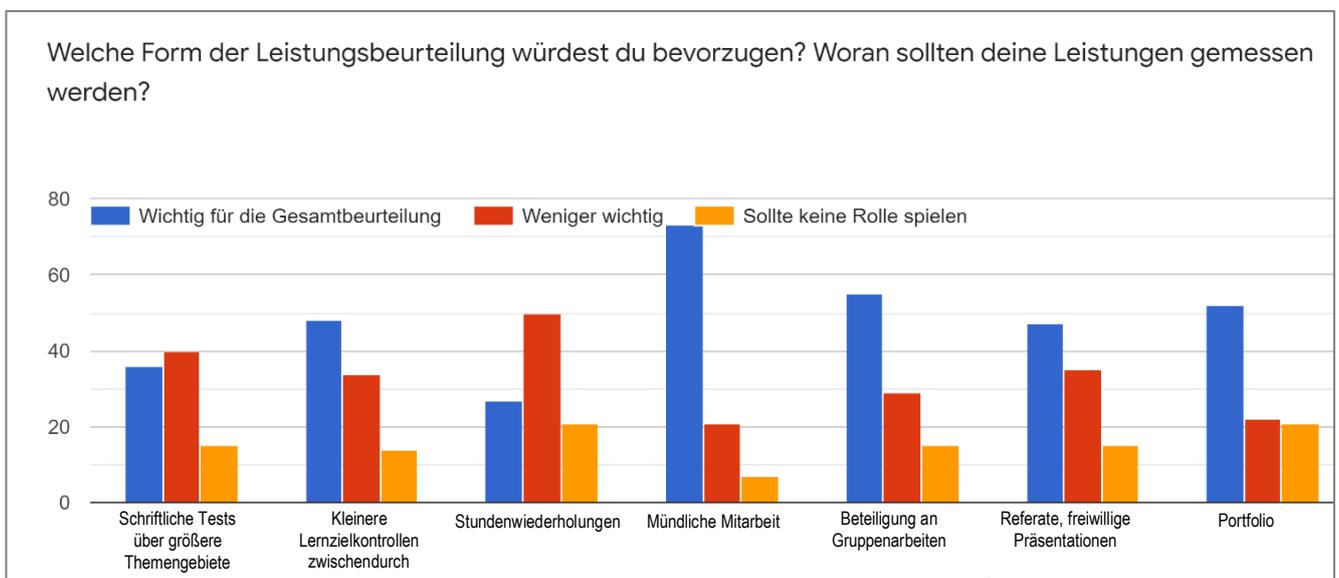


Abb. 26:

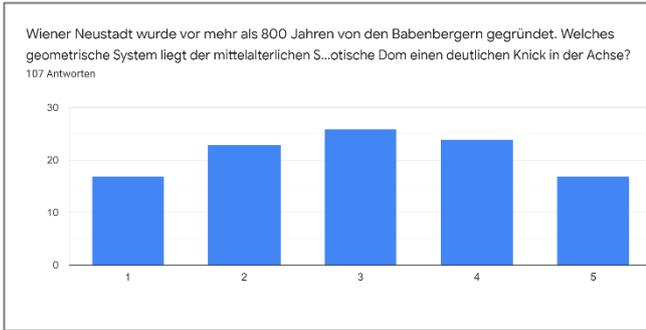


Abb. 27:

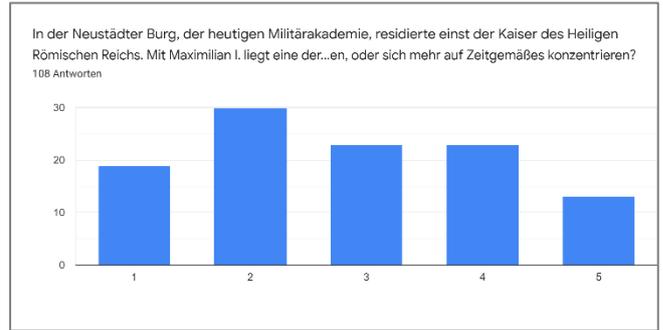


Abb. 28:

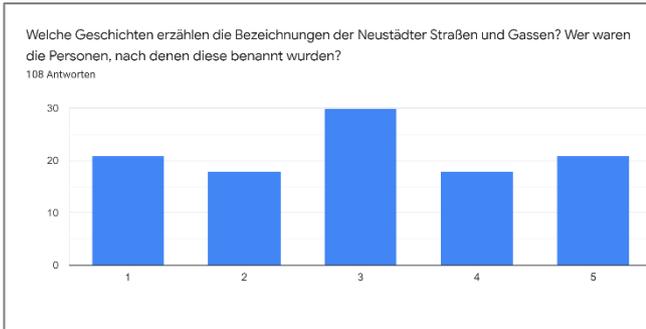


Abb. 29:

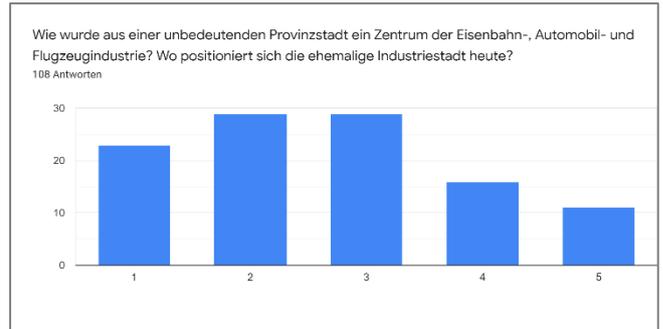


Abb. 30:

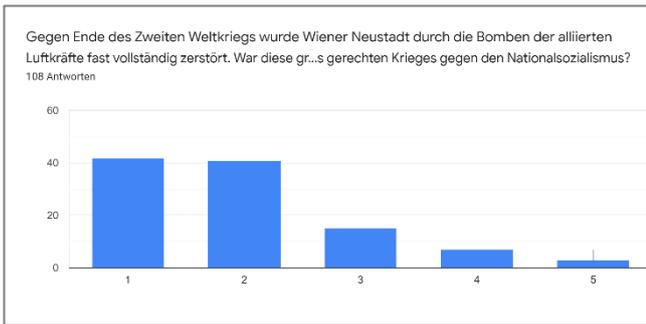


Abb. 31:



Abb. 32:

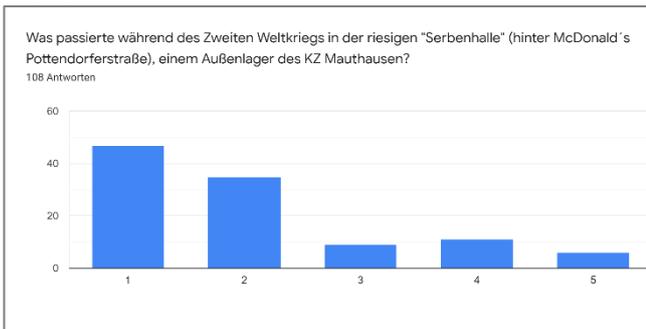


Abb. 33:

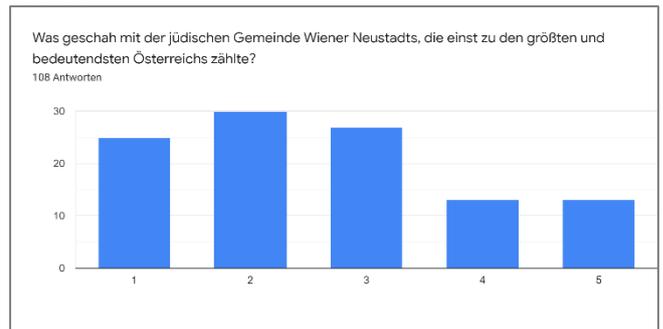


Abb. 34:



Abb. 35:

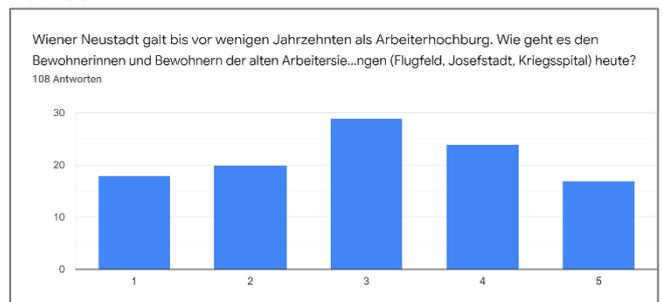


Abb. 36:

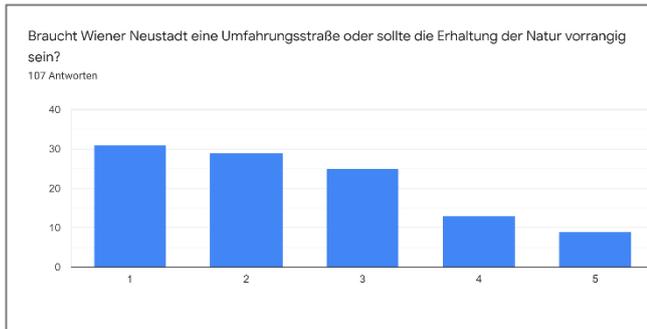


Abb. 37:

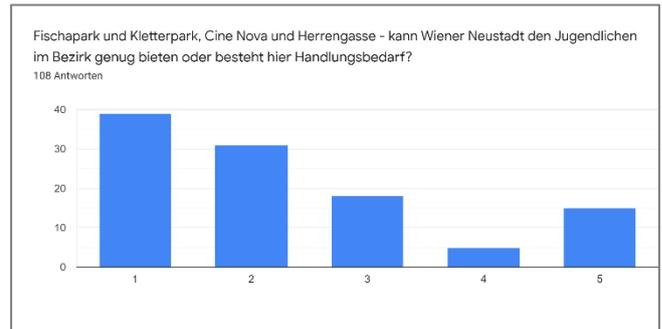


Abb. 38:



Abb. 38:

Individuelle Antworten zu Abb. 24:

„Das erste mit Interaktionen mit der Klasse, also zusammen aktuelle Themen besprechen und anschließend diskutieren...“

„Der Lehrer trägt in einigen Stunden vor, jedoch wird immer versucht, eine offene Diskussion anzustreben.“

„Die Lehrperson bringt wichtige und aktuelle Themen auf, die dann gemeinsam in der Klasse diskutiert werden, wobei die Lehrperson die Diskussion leitet. Sie sollte viele verschiedene Standpunkte angreifen und sich mit den Schülern über solche aktuelle Themen unterhalten. Ich habe schon 100 mal die gleichen alten Geschichten gehört, die keinen mehr interessieren und dafür in meiner gesamten Schullaufbahn noch nie gehört, wer eigentlich über unser Land regiert. Es sollte viel mehr über die jetzige Politik geredet werden und nur vergangene Ereignisse aufgegriffen werden, wenn sie in direktem Zusammenhang mit unserer heutigen Struktur sind.“

„Etwas zwischen der zweiten und dritten Wahl.“

„Grundsätzlich würde ich jene Option wählen, bei der die Schüler gemeinsam mit dem Lehrer entscheiden, wie ein Themengebiet erarbeitet werden soll. Anstatt längere Gruppenarbeiten würde ich aber eher gemeinsame Diskussionen in der Klasse vorschlagen.“

„Ich würde am liebsten einfach nur über die aktuellen Themen reden. Wie jz zum Beispiel Corona. Die machen einen Impfstoff gegen einen Virus, der mutiert ist, was im endeffekt dann wieder zu nichts führen wird, außer dass die Leute die den Impfstoff verkaufen, Geld machen. Das ganze System ist so fürn arsch. Die Regierung spielt mit uns, als ob wir kleine Kinder wären. Sie sagen uns, wenn ihr brav Masken tragt und zuhause bleibt, habt ihr zwei Feiertage keinen Lockdown, aber danach wieder bis Jänner.“

„Punkt eins, jedoch dann eine SMÜ über die Dokumentation.“

„Die Lehrperson erzählt uns, und zeigt uns auch manchmal Filme und so. Dann bekommen wir ein Arbeitsblatt (für die Stunde) um zu überprüfen, ob wir doch alles richtig verstanden oder überhaupt verstanden haben. Wenn ein Schüler das Arbeitsblatt unvollständig ausfüllt, hilft ihm/ihr die Lehrperson weiter. Die, die richtig gelöst oder versucht haben zumindest, bekommen ein Mitarbeitsplus (o.ä.). Nach Abschluss eines Kapitels kann es Projekte geben, um das Wissen zu verstärken, worauf vlt. Ein Test bzw. SMÜ folgt. (Bei einer SMÜ sollten dementsprechend die Projekte auch kleiner sein.“

Abb. 39:

Abschließende Bemerkungen von Schülerinnen und Schülern:

(Sprachnormative Abweichungen wurden unverändert übernommen, Namensnennungen entfernt)

„Ich finde, das man sich eher auf die Gegenwart konzentrieren sollte. Es gibt zurzeit viele Probleme die wichtiger sind als vergangene Ereignisse. Mfg.“

„Ich finde Lehrer sollten ihre persönliche politische Meinung nicht in den Unterricht einbringen. Beispielsweise Aussagen wie "die FPÖ ist unwählbar" oder "ich werde definitiv keine Maske tragen" und weitere gehören meiner Meinung nach nicht in den Unterricht. (beides von [xxx] im Unterricht gesagt)“

„Ich bin bis zum Ende geblieben.
Also muss die Umfrage schon was richtig gemacht haben.“

„Ich wünsche Ihnen viel Glück auf Ihrem weiteren Weg.“

„Mein Geschichtsunterricht ist perfekt!“

„Meiner Meinung nach wird der Geschichtsunterricht bzw. der gesamte Unterricht zu stark von Lehrern beeinflusst. Besonders im Geschichtsunterricht können persönliche Meinungen der Lehrer oft zu stark ausgeprägt sein und somit den Unterricht an sich eher zu einer Meinungsstunde anstatt eines lehrreichen Unterrichts machen.“

„Eine selbst erstellte Lernmappe ist immer hilfreich.“

„Für ein unverfälschtes Ergebnis wäre es besser, die Fragen unabhängig des selbst bevorzugten Lernsystems zu stellen.“

„Es wird viel gefragt wie wir den Unterricht gestalten wollen, was jedoch ausgelassen wird ist wie er tatsächlich ist. Ob die Schüler den Unterricht so wie er zurzeit gehalten wird angenehm oder unpassend bzw langweilig empfinden.
Das fände ich auch Interessant, solange das nicht in ihrem Interesse ist.“

„Man sollte der Klasse den Stoff nicht aufzwingen, wenn es sie nicht interessiert. Die Schüler die keine Lust auf den Unterricht haben einfach hinten leise hinsetzen oder so und die dies interessiert sollten vorne mit dem Lehrer Geschichte machen.“

„Ich würde mich um eine Kostprobe Ihres Unterrichtes sehr freuen, sofern Sie auch in der Bautechnik(2.Klasse A) unterrichten.“

„Schön das es diese Umfragen gibt. Es sollte mehr geben.“

„Ich will nur sagen, dass jedes Fach mit Stundenwiederholungen, ein stressiges Fach ist und vllt. Nach einem Monat nicht mehr "aufregend" wird und das Erlernte wieder vergessen wird.“

„Jahreszahlen geben zwar Anhaltspunkte, aber das Augenmerk sollte viel mehr auf den Zusammenhängen zwischen Politik, Erfindungen, Kunst, Mode und sonstigen Ereignissen liegen. Ich finde vor allem interessant, wie man durch Kleidungsstile auf Gemälden auf die Regierungszeiten von Monarchen,..... schließen kann. Außerdem stört mich, dass viele Menschen die Menschen vergangener Zeiten einfach schlichtweg für allgemein dumm halten, ohne zu wissen, dass diese in manchen Gebieten schon sehr fortschrittlich waren.“

„Wenn es in einem Fach wie Geschichte irgendwas zu tun gäbe wird es 100% nicht gemacht ^^“

„Ich hoffe sie wirst einer der guten Lehrer sein die nicht gleich aggressiv bei einem kleinen Fehler reagieren XD
Viel Glück beim Studium.“

„Ich finde es lobenswert, dass Sie versuchen den Geschichteunterricht an der Schule aufzufrischen. Es wäre meiner Ansicht nach interessanter einen groben Überblick über die größten Länder der Welt (bzw. die Länder mit dem größten Einfluss z.B. China, Amerika, die Europäische Union (Ich weiß, ist kein Land), ...) zu haben, als sich speziell auf Österreich zu konzentrieren, da alles immer internationaler wird. Für ein Fach, dass einem Politik und Geschichte aus aller Welt etwas näher bringt, wäre ich auch bereit nach dem Unterricht noch weiter zu arbeiten, obwohl Zeit ziemlich kostbar ist. Zumindest im Informatikbereich. Ich hoffe meine Meinung konnte ihnen weiterhelfen. Schönen Tag noch.“

„Der herr Professor [xxx] gestaltet seinen Unterricht in der Klasse sehr kreativ.“

„1. Tut mir leid (falls du das überhaupt noch lesen wirst), dass ich diese Umfrage erst jetzt gemacht habe, sie war wirklich interessant!
2. Für mich sind Geschichte und Politik Fächer, bei denen man viel diskutieren und Meinungen teilen sollte. Leider sehen das meistens die anderen Schüler nicht so, weshalb es oft sehr still wird, wenn der Lehrer nach etwas fragt
Daher wünsche ich dir, dass du in deinen Unterrichtsjahren deine Klassen dazu motivieren kannst zu sprechen.“

„Ich will allein sein wenn ich Fortnite spiel.“