



Alois Ecker

Grundmodelle der Kommunikation und ihre Anwendung auf den Geschichtsunterricht

Keywords:

Hierarchische Lernorganisation; teamorientierte Lernorganisation; Prozessorientierte Lernorganisation; Vortrag; Gruppenarbeit; Projektarbeit

Inhaltsverzeichnis

1. Grundmodelle der Kommunikation
2. Hierarchische Lernorganisation
3. Teamorientierte Lernorganisation
4. Prozessorientierte Lernorganisation
- 5.
- 6.

1. Grundmodelle der Kommunikation

Überblickt man die Literatur zur Organisations- und Kommunikationstheorie, so kann man aus der Vielzahl von Organisations- und Kommunikationsstrukturen drei zentrale Kommunikationsmodelle herausarbeiten:

1. die hierarchische Organisation von Kommunikation
2. die teamorientierte Organisation von Kommunikation
3. die projekt- bzw. prozessorientierte Organisation von Kommunikation.

Diese Kommunikationsmodelle sind für alle sozialen Systeme relevant. Sie haben nicht nur für betriebliche Organisation oder für staatliche Einrichtungen zentrale Bedeutung, sondern auch für den Schulunterricht. Eine wesentliche Leistung der „prozessorientierten Geschichtsdidaktik“ ist es, diese Grundformen der Kommunikation hinsichtlich ihrer Relevanz für die Didaktik zu diskutieren und sie für die theoretische Diskussion der Geschichtsdidaktik nutzbar zu machen.

Die drei Grundmodelle der Kommunikation werden nachfolgend in ihrer Anwendung für Lernprozesse im Geschichtsunterricht vorgestellt. Gefragt wird nach Indikatoren, welche Aufschluss über ihr Lehr-/Lern-Potential in Bezug auf die Entwicklung, Veränderung und Reflexion von Geschichtsbewusstsein geben können. Als Beispiele für die drei Grundmodelle wurden gewählt:

- Vortrag: die hierarchische Lernorganisation
- Gruppenarbeit: die teamorientierte Lernorganisation
- Projektarbeit: die prozess- und/oder produktorientierte Lernorganisation.

Für jede der drei Lernformen werden folgende Fragen gestellt:

1. Wie ist die Kommunikation zwischen Lehrer/in und Schüler/innen strukturiert?
2. Sind Formen der Rückkoppelung vorgesehen bzw. gewünscht? Wenn ja, welche?
3. Welches Lernpotential hat diese Kommunikationsform für das historische Lernen? In welchen Dimensionen ermöglicht sie die Aneignung von historischem Wissen? Welche historisch-methodischen Fertigkeiten können mit dieser Struktur entwickelt werden?
4. Welche auf die Entwicklung von sozialer Kompetenz gerichteten Lernziele, werden durch diese Lernorganisation explizit gefördert?
5. Was sind die verdeckten Sozialisationswirkungen („heimlicher Lehrplan“), welche in der langfristigen Anwendung dieses Modells wirksam werden (können)?
6. Was ist das Anforderungsprofil für den/die Geschichtslehrer/In im jeweiligen Modell? Welche Kompetenzen muss er/sie mitbringen, um in dieser Form erfolgreich zu arbeiten?
7. Was sind die zentralen Abwehrmechanismen/ Widerstände im jeweiligen Modell, mit denen Einsichten in den historischen Wandel behindert oder irritiert werden können?

2. Hierarchische Lernorganisation

Bei der hierarchischen Lernorganisation ist der Unterricht auf den/die Lehrer/in zentriert, die Schüler/innen sind nur passiv in die Kommunikation eingebunden. Klassische Arbeitsstruktur ist der Lehrervortrag bzw. die Vorlesung. Im erweiterten Sinn muss auch der sogenannte Frontalunterricht als hierarchische Lernorganisation gelten¹.

Ich habe im Kapitel IV geschildert, wie beim Frontalunterricht die Aufnahme von historischer Information durch die wachsende Abwehr von Seite der Schüler/innen (Langeweile, beginnendes „Schwätzen“, individueller Rückzug der Aufmerksamkeit) blockiert wird. Dies ist, wie wir wissen, wenig verwunderlich, da die Rückkoppelung zur Selbstreferenz des Lernsystems bei dieser Kommunikationsform fehlt.

Der/ die Lehrer/in versichert sich hier nicht der möglichen sinnbildenden Komponenten, die ihm /ihr ermöglichen könnten, den Schüler/innen die Einsicht in historische Zusammenhänge näher zu bringen. Nur er/ sie hat die Erlaubnis zum Sprechen. Die Kommunikation der Schüler/innen untereinander wird als Störung erlebt. Er/ sie vermittelt den Eindruck der fachlich-inhaltlichen Kompetenz, er/ sie weiß aber nicht, wie kompetent seine/ ihre Zuhörer/innen sind. Damit fehlt bei dieser Form von Kommunikation ein zentraler Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen.

Aufgrund der Einseitigkeit der Kommunikationswege und der dadurch notwendig direktiven Form der Informationsweitergabe nennen wir diese Kommunikationsstruktur die hierarchische Lernorganisation.

Siehe nachfolgende Graphik: Hierarchische Lernorganisation

Für eine an demokratischen Grundsätzen orientierte Erziehung muss überraschen, dass, wie Bodo von Borries und Angela Kindvater² im gesamteuropäischen Vergleich feststellten, gerade diese Form des Unterrichts am häufigsten im Geschichtsunterricht Verwendung findet.

Auf die Frage, „Was geschieht üblicherweise in eurem Geschichtsunterricht?“, antworteten die Schüler/innen am häufigsten „Wir arbeiten mit dem Lehrbuch und mit Arbeitsblättern“, knapp gefolgt von „Wir hören den Erzählungen des Lehrers über die Vergangenheit zu.“

Diese Ergebnisse müssen noch nachdenklicher machen, wenn man liest, dass gleichzeitig die Präsentationsformen von Geschichte, die von den Schüler/innen am meisten geschätzt würden, nämlich „Filme/ AV-Medien“ und „Museen/ Lehrgänge /Projekte“, jene Formen sind, die am seltensten im Geschichtsunterricht eingesetzt werden.

Dementsprechend beurteilen Kindvater und von Borries diese Ergebnisse als einen Hinweis auf durchschnittlich ziemlich traditionelle bis veraltete Formen der Geschichtsvermittlung in so gut wie allen europäischen Ländern.

“The combination of the most frequent methods/media "listening to teachers telling" and "textbook/worksheet" on the one hand and the most rare methods/media "audiovisual/auditory media" and "project/visit" on the other hand indicates a rather traditional, old-fashioned type of historical instruction in the European average. Eager

¹ Zum Frontalunterricht wird üblicherweise auch das Lehrer-Schüler-Gespräch gerechnet, da diese Methode nicht geeignet ist, die grundsätzlich lehrerzentrierte Kommunikationsstruktur zu verändern. Die folgenden Überlegungen betonen allerdings die klassische Kommunikationsstruktur beim Vortrag.

² Kindvater, Angela, Borries, Bodo von (1997) Historical Motivation and Historical-political Socialisation, in: Angvik, Magne, Borries, Bodo von (1997) Youth and History, Band A, S. 96ff.

reformers will be disappointed - and may hope for a "better" situation in their own countries, but in some cases the range is not at all above the European mean, even if a long and fierce debate on reform of history teaching has taken place for decades (like in Germany or Sweden). Theoretical controversies and convictions of didacticians are not social reality of everyday instruction...³

Das Erzählen, die Narration, ist eine der ältesten Formen der Reflexion. Elias Canetti schreibt von der Faszination, welche die Geschichtenerzähler am Marktplatz von Marakesch⁴ noch heute bei den Zuhörer/innen erzeugen. Die Erzählung ist auch eine der ältesten Formen der Geschichtsüberlieferung. - Ein/e kritische/r Historiker/in wird allerdings die Differenzen unterstreichen, die zwischen der Erzählstruktur einer mythologischen Überlieferung, einer ideologisierenden Geschichtsdarstellung und der an wissenschaftlichen Grundsätzen - wie Objektivität, Transparenz, Systematik - orientierten historischen Erzählung besteht. Auch der/die Geschichtslehrer/in in der Klasse sollte sich dieser Differenzen stets bewusst sein und diese Differenzen bewusst sichtbar machen, wenn er/ sie die historische Erzählform als Unterrichtsmittel einsetzt.

Die klassischen Formen der hierarchischen Lernorganisation, Vortrag und Vorlesung, stehen kulturhistorisch in engem Konnex mit der klerikalen Tradition (Lesungen, Predigten). Seit dem Spätmittelalter wurde ihre Didaktik an den Universitäten und Gymnasien allmählich in den Dienst säkularer Erziehungsinteressen gestellt. Vorlesung und Vortrag haben auch später, im Zeitalter der Aufklärung und bis heute, ihre Stellung als die zentralen Präsentationsformen der Wissenschaften behauptet. Eng damit verknüpft blieb auch der Anspruch, mit dieser Form von Kommunikation zur Vermittlung von Standardwissen bzw. von Grundlagenwissen für die jeweilige Wissensdisziplin beizutragen.

Es ist nicht unsere Absicht, die hierarchische Kommunikationsstruktur einseitig zu verurteilen oder aus dem Repertoire der Geschichtslehrer/innen zu streichen. Wir gehen davon aus, dass jede der etablierten Kommunikationsformen für bestimmte Unterrichtziele funktional und für andere dysfunktional ist. Wie bei den anderen Kommunikationsmodellen fragen wir daher auch für den Vortrag nach seinen möglichen Funktionen für das historische Lernen: Ein Vorzug, welcher dem Vortrag auf der *sachlichen/ thematischen Ebene* häufig zugeschrieben wird, wäre der, dass mit seiner Hilfe in relativ kurzer Zeit historische Zusammenhänge hergestellt und Überblicke vermittelt werden können. Der/die Geschichtslehrer/in könnte mit dieser Methode also in relativ kurzer Zeit einen Überblick über ein bestimmtes historisches Thema geben.

Der Nachteil des Vortrags ist, dass der/die Lehrer/in keine Rückkoppelung mit den Schüler/innen hat. Er /sie wird nach dem Vortrag kaum wissen, ob die Schüler/innen die Information aufgenommen haben und welche Aspekte davon sie in den eigenen Wissensbestand integriert haben. Dazu passt, wie lernpsychologische Untersuchungen erwiesen haben, dass nur ca. 20% des vorgetragenen Inhalts vom Zuhörenden für einen längeren Zeitraum gemerkt wird.⁵

Die Tatsache, dass die Schüler/innen europaweit ihren Geschichtslehrer/innen nicht mehr soviel zuhören wollen, bedeutet nach den Ergebnissen der lernpsychologischen Langzeitstudien demnach nicht, dass die Schüler/innen an Geschichte desinteressiert wären. Sie ist lediglich ein Indiz, dass es ihnen aufgrund der Anzahl und der Dauer der Lehrervorträge schlicht unmöglich ist, aufmerksam zu bleiben und die vermittelte historische Information aufzunehmen. Längerfristig betrachtet können demnach Geschichtslehrer/innen, die einzig nach der

³ ebenda.

⁴ Canetti, Elias (1967) Die Stimmen von Marakesch, Frankfurt/M.: Fischer TB, S. 89.

⁵ Tausch, Reinhard & Tausch, Anne-Marie (1998) Erziehungs-Psychologie. S. 68.

Vortragsmethode unterrichten⁶, ihren Lehrauftrag zur Förderung aktiver historischer und politisch bildender Kompetenzen nicht adäquat erfüllen.

Auf der *sozialen Ebene* des Schulunterrichts ist evident, dass die hierarchische Kommunikationsstruktur die institutionell vorgegebene Abhängigkeit der Schüler/innen vom Lehrenden verstärkt. Sie betont das Informationsmonopol des Vortragenden und suggeriert, dass die Person, die vor einer Zuhörerschaft vorträgt, über den Inhalt des Vorgetragenen mehr weiß, als die Zuhörenden. Sie impliziert auch, dass diese Person von den Zuhörenden als Autorität anerkannt wird.

Dies mag im konkreten Fall durchaus richtig sein. Für den Geschichtsunterricht im Allgemeinen ist allerdings problematisch, dass über diese möglichen Tatsachen in der hierarchischen Kommunikationsstruktur keine Transparenz herzustellen ist. Die Expertise des Vortragenden ist einer differenzierten Überprüfung entzogen. Das vom Vortragenden dargelegte Geschichtsbild erlangt daher gegenüber anderen möglichen Geschichtsinterpretationen einen Vorrang, der scheinbar nach keiner weiteren Begründung verlangt.

Beim Vortrag ist der/ die Vortragende der/ die Einzige, der/ die redet – und der/ die reden darf. Es ist nicht vorgesehen, dass die Zuhörenden während des Vortrags Fragen stellen. Das Publikum soll dem/der Vortragenden zuhören. Diese passive Situation bewirkt auf der *psychologischen Ebene* verschiedene Reaktionen: Eine ist die Identifikation mit dem/der Vortragenden: Um den/die Vortragende/n verstehen zu können, müssen die Zuhörenden versuchen, die Gedankengängen des/der Vortragenden nachzuvollziehen. Dieses „Nachvollziehen“ ist ein komplexer psychologischer Vorgang, der den/die Zuhörende/n veranlasst, sich emotional relativ intensiv mit dem/der Vortragenden zu befassen. - Bezogen auf den Geschichtsunterricht bedeutet dies, dass die Zuhörenden sich sowohl auf der kognitiven als auch auf der affektiven Ebene mit den Worten – und eventuell mit dem Verhalten – des/der Geschichtslehrers/in zu identifizieren beginnen⁷.

Auf der Ebene des Unbewussten⁸ bilden die Worte des/der Geschichtslehrers/in die primären psychischen Repräsentanten einer geschichtlichen Erzählung. Mit einiger Wahrscheinlichkeit bedeutet dies längerfristig, dass die Worte bzw. die Bilder und Symbole, welche der/ die Geschichtslehrer/in vermitteln, von den Schüler/innen als eine Grundstruktur für historisches Denken⁹ aufgenommen werden.

Wenn der/die Lehrer/in beispielsweise eine Einführung in ein neues historisches Thema geben will, wenn er/sie einen Überblick über eine historische Epoche oder über eine bestimmte historische Theorie geben will, kann der Vortrag dazu eine geeignete Methode sein. Es ist allerdings zu empfehlen, die Information anschließend durch interaktive Methoden weiter zu vertiefen.

Der Vortrag ist sicher auch gut geeignet, Anekdoten über die „großen Männer der Geschichte“ zu erzählen, berühmte historische Ereignisse in ihrer Dramatik zu schildern oder über die Heldentaten der Vergangenheit zu berichten.

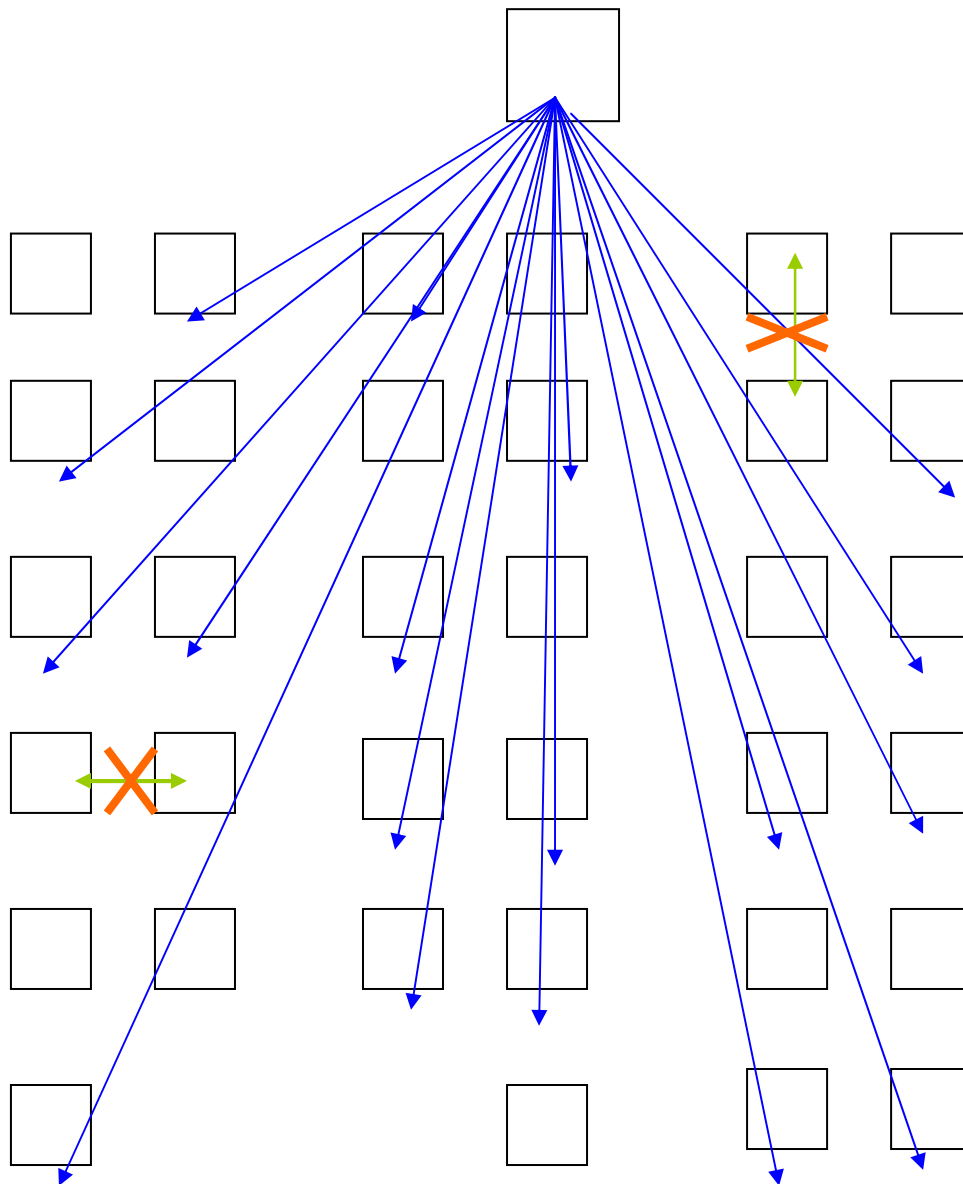
⁶ Es wäre noch zu überprüfen, ob das sogenannte Lehrer-Schüler-Gespräch bessere Langzeitwerte erzielt.

⁷ Auf der psychodynamischen Ebene können wir diesen Prozess als „Identifikation mit dem Aggressor“ beschreiben.

⁸ Im psychoanalytischen Begriffsverständnis.

⁹ Erste Ansätze dieser Beziehung findet man im Kapitel „Wort und Ding“ bei Freud, Sigmund (1915e) Das Unbewusste, S. 168ff.

Graphik 1: Hierarchische Lernorganisation¹⁰



¹⁰ Die blauen Pfeile markieren die Kommunikation des Vortragenden, die grünen Pfeile jene der Zuhörenden, z.B. der SchülerInnen oder StudentInnen. Das Gespräch zwischen jenen ist nicht vorgesehen, was durch die rot markierten Kreuze angedeutet wird.

Wenn der/die Geschichtslehrer/in allerdings historische Quellen kritisch analysieren will, wenn er/sie eine historische Situation unter multiperspektivischem Gesichtspunkt betrachten will, wenn er/sie die Schüler/innen zu einer aktiven historischen Kompetenz heranführen will, wird er/sie mit dem Vortrag¹¹ wenig erfolgreich sein. - Um an Glaubwürdigkeit für seine/ihre Interpretation zu gewinnen, muss er/sie den Beteiligten die Möglichkeit einräumen, seine Argumente nachzuvollziehen. Dazu muss er/sie aber aus anderen Kommunikationsformen wählen, die wir weiter unten vorstellen werden.

Hierarchische Lernorganisation im Überblick

Fassen wir unsere Überlegungen zum Vortrag nach der vorne vorgeschlagenen Systematik zusammen:

1. Die Struktur der Kommunikation ist hierarchisch – oder, wie Watzlawick schreibt: sie ist asymmetrisch. Eine direkte Kommunikation zwischen Vortragendem und Zuhörenden, zwischen Lehrer/in und Schüler/innen ist nicht beabsichtigt. Interventionen, z.B. Fragen, von Seite der Zuhörer/innen, werden nicht erwartet, sie werden als „Störung“ des/der Lehrers/in interpretiert.

2. Explizite Formen der Rückkoppelung zur Selbstreferenz des Lernsystems, z.B. Feed-back, sind in dieser Lernorganisation nicht vorgesehen. Man kann lediglich annehmen, dass sowohl der/die Vortragende als auch die Zuhörer/innen den ihnen jeweils geläufigen Formen der Selbstreflexion nachgehen.

In der hierarchischen Kommunikationsstruktur ist kaum eine Gelegenheit vorgesehen, den Austausch von Meinungen, Gedanken, Assoziationen etc. in Gang zu bringen¹². Der/Die Vortragende bleibt daher im Grunde einsam in seinen/ihren (vorgefassten) Annahmen über das Publikum, während die Zuhörer/innen auf ihre eigenen Vorstellungen und Assoziationen zurückgeworfen sind, die sie gegenüber dem Gesagten produzieren. Wir können somit sagen, dass sich der Reflexionsprozess in der hierarchischen Struktur „wild“, d.h. ohne bewusste Steuerung und Kontrolle entfaltet.

3. Das Potential des Vortrags für das historische Lernen ist begrenzt: Die hierarchische Kommunikationsstruktur ermöglicht es, historische Information weiter zu geben bzw. neue Themen der historischen Betrachtung einzuführen.

Was den Wissenserwerb angeht, so können Schüler/innen mit dieser Lernorganisation genaugenommen nur dann ihr historisches Wissen erweitern, wenn sie bereits über ein Grundrepertoire an historischen Themen, Strukturen, Fragenstellungen und Methoden verfügen. Andernfalls werden sie einem Vortrag kaum mehr als einige Minuten aufmerksam zuhören können.

Der Vortrag bietet keine Möglichkeit, historische Themen und Inhalte so zu bearbeiten, dass

¹¹ Er/Sie wird bald Langeweile ernten, da er/sie sich aufgrund der hierarchischen Kommunikationsstruktur in ein nicht auflösendes Paradox stellt: er/sie macht sich mit der von ihm/ihr zugelassenen Interpretation zum/r einzigen positiven Figur in der von ihm/ihr intendierten Geschichtserzählung – was auf einen längeren Zeitraum für die nicht aktiv eingebundenen Zuhörenden sicher unglaubwürdig, oder zumindest langweilig, wirkt.

¹² Die bei öffentlichen Vorträgen übliche Zeit für Fragen an den Vortragenden dient eher der Bestätigung des Gesagten bzw. der Autorität des Vortragenden, ist aber kein symmetrischer Austausch von Information oder Erfahrung.

Schüler/innen dabei eine aktive historische Kompetenz entwickeln können.¹³

Wir können allerdings davon ausgehen, dass Schüler/innen auf lange Sicht die Fähigkeit erwerben, nicht nur bei interessanten Vorträgen, sondern auch in mehr oder weniger unangenehmen und für ihre augenblickliche Befindlichkeit uninteressanten Situationen mit Ausdauer still zu sitzen und zuzuhören.

4. Das explizite Lernziel dieser Lernorganisation ist die systematische Vermittlung von historischer Information an die Schüler/innen. Das zentrale Sozialisationsziel dieser Lernorganisation scheint auf lange Sicht zu sein, die Akzeptanz der Schüler/innen für hierarchische Strukturen zu schulen und sie daran zu gewöhnen, normatives, d.h. autorisiertes historisches Wissen unhinterfragt zu akzeptieren.¹⁴

5. Die verborgene Sozialisationswirkung der hierarchischen Kommunikationsstruktur ist die Identifikation mit der jeweils vorgegebenen Autorität. Die Kommunikationsstruktur ist so gestaltet, dass die Schüler/innen sich veranlasst sehen, sich mit dem/der Vortragenden bzw. mit den vom/ von der Vortragenden präsentierten Akteuren bzw. mit den von ihm /ihr angebotenen historischen Inhalten zu identifizieren.

Als Mittel politischer Bildung betrachten wir diese Lernform daher kritisch.

6. Das Anforderungsprofil: Für einen erfolgreichen Vortrag muss der/die Geschichtslehrer/in über ausreichendes historisches Wissen verfügen, er/sie muss ein bestimmtes Thema systematisch präsentieren können, braucht Kompetenz in der Konzeption eines Vortrags, muss fähig sein, eine sinnvolle historische Argumentation aufzubauen, und muss über entsprechende rhetorische Fähigkeiten verfügen, um den Zuhörer/innen ein Thema möglichst glaubwürdig und attraktiv vorzutragen.

7. Die Abwehrformen sind beim Vortrag sehr vielfältig. Typisch für alle Abwehrformen ist eine tendenzielle Aufspaltung von kognitiver Aufnahme und affektiver Bearbeitung der vorgetragenen Inhalte¹⁵. Auf Seite der Vortragenden wird z.B. das Beziehungsdefizit durch Überbetonung der sachlich-inhaltlichen Aspekte kompensiert. Eine charakteristische Abwehr auf der Schülerseite ist die „heimliche“ aber nie ausgetragene Kritik am Lehrerverhalten oder an seiner Argumentation¹⁶ – ein Verhalten, das letztlich in der Flucht aus der unangenehmen Spannung, d.h. im Verlassen des Vortragsraumes gipfeln kann. Andere Formen der Abwehr sind Müdigkeit, Langeweile, Gespräche mit dem Nachbarn, alle Formen von „Stillbeschäftigung“, wie Ornamente zeichnen, Hausaufgaben abschreiben usw. Eine Reaktion auf die anwachsende Aggression gegenüber dem Vortragenden sind schließlich alle Formen von „Störaktionen“, die Schüler/innen entwickeln. Zu betonen ist, dass diese sogenannten Störaktionen nicht als boshafte Akte gegenüber den Lehrenden geplant werden, sondern erst in der Situation entstehen und vielmehr als Ausdruck einer zunehmend unerträglichen Spannung der Zuhörenden zu bewerten sind.

¹³ Außer bei einem Rollenwechsel von Lehrer/in und Schüler/in (Schülerreferate). Der Rollenwechsel bei Schülerreferaten, Co-Kommentaren u.ä. ist allerdings je nach Komplexitätsgrad der team- oder prozessorientierten Lernorganisation zuzurechnen.

¹⁴ So betrachtet ist es nicht weiter verwunderlich, dass der Gebrauch von Schulbüchern die komplementäre Methode zum Lehrervortrag ist. Ein großer Teil der Schulbücher wird so geschrieben, als wäre die dort gegebene historische Information als normative zu betrachten.

¹⁵ Diese Aufspaltung äußert sich beim Zuhörenden derart, dass er/sie sich später zwar an das Verhalten des Vortragenden erinnert, nicht mehr aber an das sachlich Vorgetragene, die historische Information selbst.

¹⁶ Überheblichkeit, Besserwisserei, Arroganz sind mögliche Konsequenzen der fehlenden Auseinandersetzung mit dem Vortragenden.

3. Die teamorientierte Lernorganisation

Bei der teamorientierten Lernorganisation wird die Kommunikationsstruktur so gestaltet, dass die Schüler/innen teilweise in den Lehr-/Lernprozess eingebunden werden¹⁷. Damit wird das Lernpotential einer Klasse besser genutzt und Teamarbeit gefördert. Klassische Arbeitsmethoden sind Partner- und Gruppenarbeit, themenbezogene Diskussionen sowie Rollen- und Planspiele.

Mit der Einführung interaktiver Lernformen als Teil der Lernorganisation wurde ein entscheidender Schritt gesetzt, das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehr-/Lernsituation in eine sinnvolle Relation zu bringen. Eine Rückkoppelung zur Selbstreferenz des Lernsystems wird tendenziell möglich, womit diese Lernformen auch gut als Elemente des prozessorientierten Lernens eingesetzt werden können.

Es besteht Konsens zwischen den Didaktiker/innen, dass die Schüler/innen mehr Interesse an einem bestimmten *Thema* finden, wenn sie sich aktiv mit diesem auseinandersetzen. Solange Kinder und Jugendliche eine vertrauenswürdige Lernumgebung vorfinden, sind sie motiviert, ihrer Neugier zu folgen, um sich jenes Wissen anzueignen, das die Erwachsenen zu besitzen vorgeben. Sie wollen aktiv am Arbeitsprozess beteiligt sein – Passivität führt zu Langeweile, zu unsteuerbarer Aggression und zur Frustration.

Sind sie aktiv an der Bearbeitung beteiligt, haben die Schüler/innen in der Regel auch mehr Gelegenheit, um ihre eigenen Assoziationen zum Thema bewusst zu machen. Sie können dann die historische Information entsprechend der ihnen eigenen kognitiven und affektiven Struktur integrieren und dadurch zu historischem Wissen verarbeiten.

In der Diskussion von Gruppenarbeiten ist z.B. das Gespräch zwischen den Schüler/innen ein selbstverständlicher Teil des Lernens und Arbeitens im Unterricht¹⁸. Durch die Erlaubnis zur inhaltsbezogenen (!) Rede/ Diskussion, wird die Komplexität des Lernsystems stärker angesprochen, aber auch besser genutzt. Bei der Gruppenarbeit wird das vorhandene Wissen der Schüler/innen eingebunden, die neue Information wird im günstigen Fall, bei entsprechender Einleitung und Weiterbearbeitung, mit dem schon vorhandenen Wissen verknüpft.

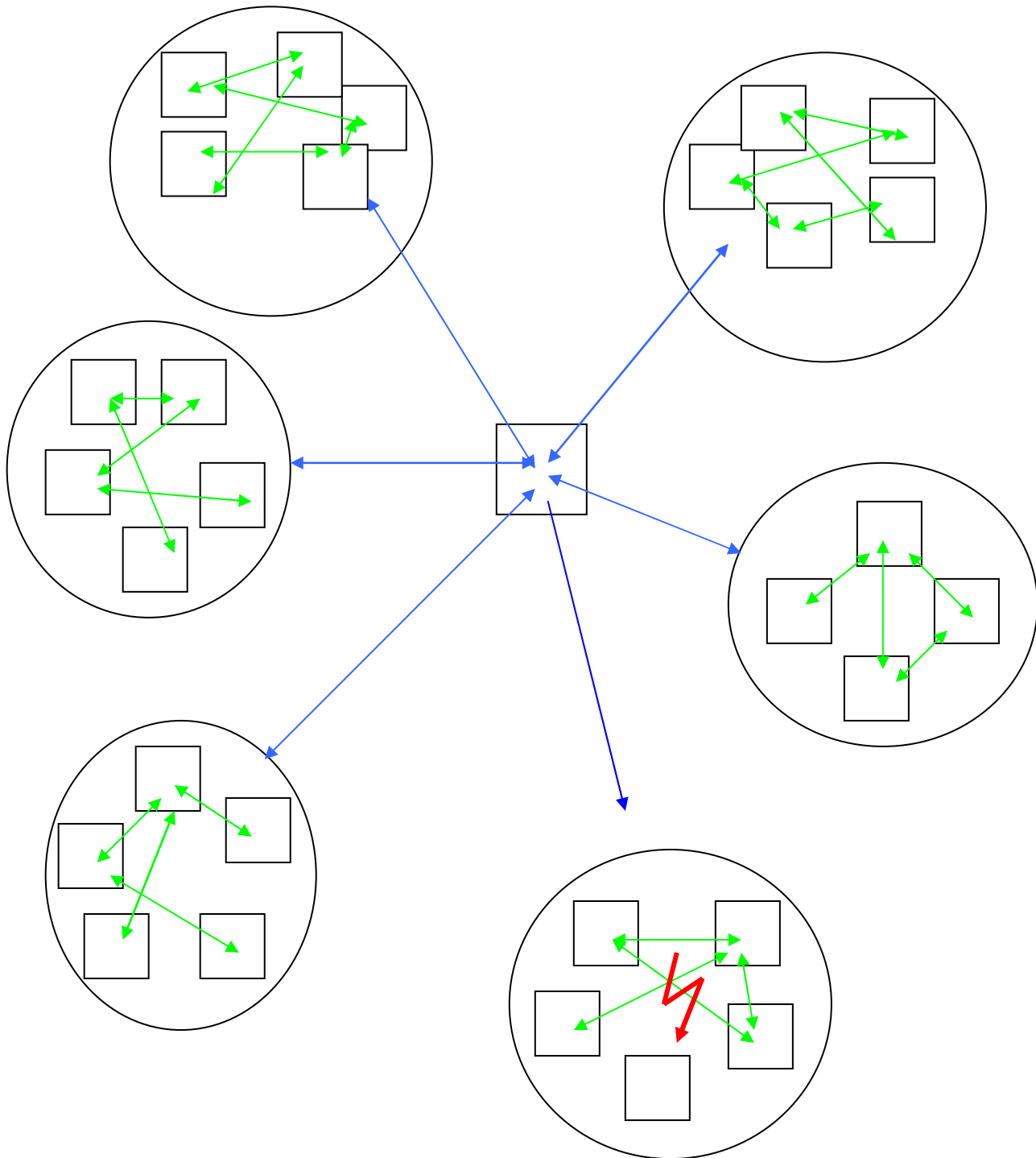
Siehe nachfolgende Graphik: Teamorientierte Lernorganisation
--

Alle diese Beobachtungen sind Argumente für eine teamorientierte Lernorganisation bzw. für interaktive Lernmethoden, wie Partner- und Gruppenarbeit, Diskussion, Rollenspiel, kleine Rechercheaufgaben, eigenverantwortliches Lernen usf. Mit diesen Methoden werden die Schüler/innen längerfristig im Durchschnitt zumindest 40% bis 50% jener historischen Information im Gedächtnis behalten, welche sie während einer Unterrichtsstunde bearbeitet haben.

¹⁷ Wir ziehen den Begriff der teamorientierten Lernorganisation dem älteren Begriff „schülerorientierte Lernorganisation“ vor, weil er im systemischen Konzept die Interaktion zwischen den Beteiligten unterstreicht.

¹⁸ Selbst das sogenannte Tratschen ist großteils keine beabsichtigte Störung des Unterrichts: Der Tratsch ist, wie viele Lehrer/innen wissen, eine notwendige Form der assoziativen Verarbeitung neuer Information, nicht notwendigerweise ein beabsichtigte Störung des Arbeitsprozesses und am wenigsten häufig eine beabsichtigte Provokation des Geschichtslehrers. Allerdings muss das Tratschen, um für den Unterricht nicht dysfunktional zu werden, durch die Steuerungsintervention des Lehrers wieder bewusst an die besprochene Thematik rückgebunden werden.

Graphik 2: Teamorientierte Lernorganisation¹⁹



¹⁹ Die Farbe Blau markiert die Interventionen des/r Lehrer/in oder Moderator/in, die Farbe Grün die Gespräche der Schüler/innen. Der rote Blitz bezeichnet einen Konflikt, der zwischen Mitgliedern einer Gruppe gerade abläuft.

Ein anderes, noch gewichtigeres Argument für die teamorientierte Lernorganisation bezieht sich auf die *soziale Ebene* des Lernens: Bei teamorientierten Lernformen ist der/die Lehrer/in nicht mehr der/die einzige Person im Geschichtsunterricht, welche/r redet und über historische Information verfügt. Die Schüler/innen eignen sich selbst Information an, indem sie z.B. historische Quellen analysieren, sie beginnen zu diskutieren, sie argumentieren und sie stellen – hoffentlich - kritische Fragen. Teamorientierte Lernformen ermöglichen die Aneignung historisch-kritischer Methoden ebenso wie erste Versuche der historischen Interpretation oder der Rekonstruktion historischer Situationen.

Die Veränderung der Beziehung zwischen Lehrer/in und Schüler/innen hat, wie im Kapitel IV beschrieben, auch Einfluss auf das Verständnis bzw. die Wahrnehmung von historischer Information. Werden Gruppenarbeit oder andere dynamische Methoden im Geschichtsunterricht sinnvoll eingesetzt, dann werden Schüler/innen die „Geschichte“ nicht mehr ausschließlich als normative Vorgabe empfinden, als „das Wort“ das von der Autorität des/der Lehrers/in kommt, sondern als ein Wissen, das von ihnen selbst erworben werden kann, ein Wissen, das entwickelt werden kann, indem man Information sammelt, analysiert und zusammenfasst, indem man Meinungen bildet und austauscht, ein Wissen, das wiederum befragt und jedenfalls überprüft werden darf – und soll.

Teamorientierte Lernformen sind Grundelemente für eine prozessorientierte Didaktik der Geschichte. Mit Unterstützung dieser Lernstrukturen kann eine historische Information in ihrer Vielschichtigkeit erkannt werden: Die Information kann als Teil einer Sammlung von historischen Erzählungen, Berichten, Texten und Interpretationen dargestellt werden, der für weitere Fragen, Diskussion und Interpretation offen bleibt.

Die Arbeitsgruppen während einer Gruppenarbeit können entsprechend dem systemischen Konzept als „Subsysteme“ des „Systems Geschichtsunterricht“ betrachten. Arbeiten Gruppen für längere Zeit zusammen, entwickeln sie einen spezifischen Arbeitsstil, der von den Arbeitsstilen anderer Gruppen unterschieden werden kann. Die unterschiedlichen Arbeitsstile können jedoch zu ähnlich qualitätvollen Ergebnissen führen. Diese Unterschiede können in der anschließenden plenaren Präsentation als Lernfaktor genutzt werden.

Konflikte sind Teil jedes Arbeitsprozesses. Konflikte können in vielen Fällen ohne Intervention von Seite des/der Lehrers/in von den Gruppenmitgliedern selbst produktiv gelöst werden. Nur wenn der Lehrer merkt, dass die Gruppe den Arbeitsaufgaben nicht nachkommen kann, oder auf Koordinationshinweise nicht (mehr) reagiert, ist es angebracht, im Dienste des Arbeitsprozesses zu intervenieren – selbstverständlich ohne Drohen und Strafen.

Die Position des/ der Lehrers/in verändert sich mit der Einführung von teamorientierten Lernformen. Er/sie gibt das Informationsmonopol ab, teilt es mit den Schüler/innen, wird andererseits aber zum Koordinator und Moderator neuer Informationsbeschaffungs- und Informationsverarbeitungsprozesse. Dementsprechend braucht er/sie Planungskompetenz, Organisationskompetenz, Steuerungskompetenz und Beratungskompetenz. Er/sie kann den Lernprozess zwar nicht bis ins kleinste Detail kontrollieren, erlangt aber gegenüber dem Vortrag größeren Einfluss auf die Rezeption, Verarbeitung und Reflexion der jeweiligen Information. (vgl. Gruppenarbeit)

Die Präsentation der Gruppenergebnisse und die Diskussion dieser Ergebnisse sind von eminenter Bedeutung für den erfolgreichen Lernprozess einer Klasse. Mit der Präsentation der Gruppenergebnisse tragen die Gruppen zur Konstituierung der „historischen Selbstreferenz“

dieses Lernsystems bei, d.h. sie wirken – als Subsysteme des Systems „Geschichtsunterricht“ - an der Produktion von historischer Sinnbildung²⁰ der Klasse mit.

Es gibt kaum Frustrierenderes für Schüler/innen, als aktiv an einem bestimmten Thema zu arbeiten und dann keine Gelegenheit zu bekommen, um die Ergebnisse dieser Arbeit zu präsentieren. Arbeitsteilige Lernprozesse verlangen nach Vergleich und Zusammenführung: Dementsprechend müssen die Produkte, die in einer Gruppe erarbeitet wurden, in Beziehung zu den Produkten der anderen Gruppen gesetzt werden (können).

Der Arbeitsprozess mit Gruppen ist von diesen Intergruppenprozessen abhängig, welche natürlich nicht ohne Konflikte und Konkurrenz ablaufen. Es ist Aufgabe des Lehrers, diese Konflikte so zu moderieren, dass sie im Dienste des gerade bearbeiteten historischen Themas genutzt werden können. Gelingt dies dem/der Lehrer/in, dann kann er/sie die Klasse zu einer tieferen Einsicht in die Zusammenhänge des gerade bearbeiteten historischen Themas führen (siehe Kapitel X: Selbstreferenz und Selbstreflexion).

Ein Beispiel

Die sozialhistorische These, dass die Lebensbedingungen der Mitglieder einer bestimmten Gesellschaft von den sozio-ökonomischen Bedingungen jenes Milieus abhängig sind, in welchem die zentralen Lebensinteressen realisiert werden, kann z.B. am Thema „Sozialgeschichte der Kindheit“ gut veranschaulicht werden. Eine vierstündige Unterrichtssequenz wurde dazu in einer 4. Klasse AHS im 9. Wiener Gemeindebezirk durchgeführt: Das grundlegende Lehrziel war, den Schüler/innen die Lebenssituation von Kindern in Österreich in verschiedenen sozialen Milieus am Beginn des 20. Jh. näher zu bringen.

Nach der Vorstellung des Themas und der Zielsetzung wurden die Schüler/innen in einem ersten Arbeitsschritt aufgefordert, auf einem kleinen Fragebogen aufzulisten, welche Arbeiten sie im Haushalt der Eltern derzeit übernehmen, wo sie mithelfen, wann sie diese Arbeiten ausführen, wie lange diese dauern. Exemplarisch wurden dann die Ergebnisse im Plenum besprochen. Die beantworteten Fragebögen sollten die Schüler/innen bei sich behalten.

In einem zweiten Schritt wurden gleichgeschlechtliche Gruppen gebildet, die Mädchen hielten auf Plakat alle Arbeiten fest, die von ihnen im Haushalt gemacht wurden, die Buben ebenso. Dann wurden die Plakate im Plenum vorgestellt und besprochen. Die relativ eindeutige Zuordnung - Mädchen arbeiten im Haushalt mehr, Knaben weniger²¹ - gab genug Diskussionsstoff.

Im dritten Arbeitsschritt fragte der Lehrer, ob die Situation der Kinder bei den Großeltern so ähnlich wie heute war? In einem Lehrer-Schüler-Gespräch wurden die Schüler/innen aufgefordert, Geschichten zu erzählen, die sie von den Großeltern gehört hatten. Da die Großeltern von heute der Kriegs- und Nachkriegsgeneration angehören, konnte ein größerer Kontrast mit den Schülererfahrungen erwartet werden. Schüler/innen, die wenig über die Kindheit ihrer Großeltern Bescheid wussten, wurden angeregt, die Großeltern einmal in dieser Hinsicht zu befragen. Zu diesem Zweck wurden Fragen aufgelistet, welche die Kinder in der nächsten Zeit intensiver beforschen wollten.

²⁰ Was auch heißt: zur Vermehrung oder Differenzierung von (Standards über) historischem Wissen und historischem Verständnis.

²¹ Anders bei den Freizeitaktivitäten, wo die geschlechtsspezifische Differenz viel geringer ausfiel.

In Gruppenarbeit wurden dann in einem vierten Schritt historische Quellen über die Lebenssituation von Kindern in einer bäuerlichen Familie, einer Handwerkerfamilie, einer bürgerlichen Familie und einer Arbeiterfamilie um das Jahr 1910 verglichen, wobei der thematische Schwerpunkt wiederum bei Kinderarbeit und Kinderspiel lag. Zur Interpretation der historischen Quellen wurde differenziert nach den Lebensbedingungen von Mädchen und Burschen gefragt. Die Gruppen präsentierten ihre Ergebnisse anschließend im Plenum, dann wurden die Berichte ausführlich besprochen und kommentiert.

Im fünften Schritt wurden ergänzend zur Alltagsgeschichte von Kindern makrosoziale Daten über die Situation von bäuerlichen, bürgerlichen, proletarischen Familien und Handwerkerfamilien bearbeitet und auf die vorher besprochenen Milieus bezogen.

In der abschließenden Diskussion vergleichen die Schüler/innen das historische Wissen, das sie sich über die Lebenssituationen von Kindern zu Beginn des 20. Jahrhunderts angeeignet hatten, mit den Erzählungen ihrer Großeltern und mit ihrer eigenen Lebenssituation. Auf diese Weise erlangten sie einen relativ differenzierten Einblick in die Sozialgeschichte der Kindheit in den vergangenen hundert Jahren.

Teamorientiertes Lernen eröffnet die Möglichkeit, nicht nur an den Wissenstand sondern auch an die Erfahrung von Schüler/innen anzuknüpfen und das neu einzuführende Thema relativ systematisch mit dem bereits vorhandenen historischen Wissen zu verknüpfen. Im konkreten Beispiel kann man ziemlich sicher sein, dass bei gefühlvoller Führung diese Einsichten auch weiterer Gesprächsstoff zwischen den Eltern, Großeltern und den Kindern zu Hause waren.

Teamorientierte Lernorganisation im Überblick

1. Kommunikationsstruktur: Die Kommunikationsstruktur wechselt bei der teamorientierten Lernorganisation vor allem zwischen Plenumsarbeit und Partner- bzw. Gruppenarbeiten. Die Schüler/innen sind somit zumindest für einen Teil des Lernprozesses aufgefordert, das Arbeitsgespräch selbst zu gestalten. Die Arbeitsbeziehung zw. Lehrer/in und Schüler/innen ist für Fragen, Anregungen, Hinweise, vertiefende Aufgabenstellungen, strukturierende Anweisungen, Diskussionen etc. offen, und kann nach funktionalem Bedarf verändert werden. Während der Gruppenarbeit und teilweise während der Präsentation von Ergebnissen übernehmen die Schüler/innen hinsichtlich der historischen Analyse und Interpretation Expertenstatus. Es ist davon auszugehen, dass Lehrer/in und Schüler/innen für jenen Teil der Gruppenarbeit, wo die Schüler/innen ein bestimmtes historisches Thema im Team bearbeiten, auf einer annähernd symmetrischen Kommunikationsebene miteinander reden werden. Der Lehrer bleibt allerdings verantwortlich für die Leitung der Moderation sowie für die Koordination des Gesamtprozesses.

2. Rückkoppelung zur Selbstreferenz der Lerngruppe und Feedback sind erlaubt und werden teilweise auch explizit gefördert. Bei Gruppenarbeit ist die Rückkoppelung wesentlicher Bestandteil der Arbeitsorganisation, da der Lehrer sich des Arbeitsfortschritts der Schüler/innen versichern muss, bevor er den nächsten Arbeitsauftrag geben kann²². Bei teamorientierten Unterrichtsformen ist der Lehrer auch emotional stärker in den

²² Derartige Rückfragen und Rückversicherungen sind sehr wichtig für die Konstituierung und Differenzierung der Klasse als „Geschichtsklasse“. Manche Geschichtslehrer/innen scheitern nicht deshalb in ihrem Unterricht, weil sie fachlich inkompetent wären, sondern weil sie die Bezugnahme zur jeweils dominierenden Sinnstruktur der Klasse außer Acht lassen.

Arbeitsprozess involviert. Er wird sich aber um Äquidistanz zu den Schüler/innen bemühen und danach trachten, seine Selbstreflexion zu erhalten, damit er den Arbeits- und Reflexionsprozess der Schüler/innen sinnvoll begleiten kann.

3. Historisches Lernen: Teamorientierte Lernorganisation bietet auf einer mittleren Komplexitätsebene eine breite Palette von Möglichkeiten Geschichtsverständnis und Geschichtsbewusstsein zu entwickeln. Der Komplexität des behandelten Themas sind sicher Grenzen gesetzt, aber „kritische Sinnbildung“²³, wie sie z.B. Jörn Rüsen als Ziel vor Augen hat, ist in dieser Kommunikationsform mit themenzentrierten und problemorientierten Zugängen zur Geschichte durchaus möglich. Vergleichende oder kontrastierende Zugänge zu einem historischen Thema können über Gruppenarbeit entwickelt werden, ebenso synchrone und diachrone Perspektiven der Geschichtsbetrachtung.

Quellenanalyse und Quellenkritik, der kritische Umgang mit historischer Information, Selektion der Inhalte und der Diskussionsstrategien, Argumentation für und gegen eine bestimmte historisch-politische Entscheidung können geübt werden. Obendrein lernen die Schüler/innen auch, Synthesen zu bilden, Analysen zusammenzufassen und Ergebnisse zu präsentieren.

4. Das explizite Ziel dieser Lernform ist es, den Schüler/innen durch induktive Lernprozesse Einsicht in historische Prozesse zu ermöglichen und die Anwendung historisch-kritischer Methoden einzuüben. Die Schüler/innen sollen erste Schritte zum kritischen, selektiven und transparenten Umgang mit historischer Information erlernen. Teamarbeit, Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit sollen gestärkt werden.

5. Hierarchische Strukturen sollen aufgebrochen und hinterfragbar werden, Teamfähigkeit, soziale und kommunikative Kompetenzen sollen gestärkt werden. Elemente der Projektarbeit sollen eingeübt werden.

6. Das Anforderungsprofil für de/n Geschichtslehrer/in setzt hohe fachliche Kompetenz voraus, z.B. die Fähigkeit, historisch zu argumentieren und historische Information anschaulich zu präsentieren. Er / sie soll auch flexibel mit historischen Methoden umgehen können. Neben diesen fachlichen Kompetenzen soll er /sie wissen, wie man Gruppenarbeit und andere interaktive Unterrichtsmethoden organisiert, er /sie soll über Planungs- und Gestaltungskompetenz verfügen, und braucht außerdem Organisationskompetenz und Moderationskompetenz. Die Vorbereitung und Auswahl von Texten oder von anderem Unterrichtsmaterial für die Gruppenarbeit soll bereits in der Vorbereitung möglichst in Bezug zu den konkreten Erfordernissen der Schulklasse erfolgen. Dafür braucht er /sie auch entsprechende soziale und lernpsychologische Kompetenz.

7. Abwehrformen in der teamorientierten Lernorganisation sind charakterisiert durch Versuche zur Komplexitätsreduktion: Dazu zählt seitens der Lehrenden z.B. der Versuch, die Arbeitszeit für die Gruppenarbeit von Anfang an zu kurz anzusetzen, oder die Neigung, den beginnenden Arbeits- und Kommunikationsprozess der Gruppen frühzeitig abubrechen; eine andere Abwehrhaltung von Lehrer/innen gegenüber der wachsenden Komplexität historischer Interpretation besteht in chronischer Verkürzung der Zeit für die Gruppenpräsentationen sowie für die daran anschließende zusammenführende und /oder verarbeitende Diskussion. Auf Schülerseite kann sich die Abwehr z.B. in Versuchen äußern, den Arbeitsauftrag an Gruppenmitglieder zu delegieren, die Aufgabenstellung falsch zu verstehen, den Arbeitsauftrag unvollständig zu erfüllen, die Zeitvorgaben zu ignorieren, oder die subjektive Sichtweise gegenüber strukturellen, thematischen Vorgaben zu stark zu betonen.

²³ „Kritische Sinnbildung“, vgl. Rüsen, Jörn (1994) Historisches Lernen. S. 88.

4. Prozessorientierte Lernorganisation

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

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

Die Selbstreferenz der Schulklasse wird ein zentraler Faktor der Lernorganisation, die Fähigkeit zur Selbstorganisation in einem Arbeitsprozess wird ein wichtiges Moment der Beobachtung und der Steuerung. Man könnte auch sagen: Das Geschichtsbewusstsein wird zu einem Gegenstand der Kommunikationskultur einer Schulklasse, was auch heißt: Es wird zu einem Gegenstand der Strukturierungen, Ordnungsstrategien und Wahrnehmungsformen, mit denen vergangene Lebensformen im Geschichtsunterricht²⁴ dieser Schulklasse besprochen, beforscht, analysiert und interpretiert werden (können).

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

Wenn Schüler/innen entdecken, dass sie selbst „von der Geschichte betroffen sind“ und Fragen an die Geschichte zu stellen beginnen, kann eine Prozessorganisation hilfreich sein. Thematisch können Fragen der politischen Geschichte, z.B. ein tagespolitisch relevantes Thema, eine aktuelle politische Krise, ebenso Ausgangspunkt einer Prozessorganisation sein, wie Fragen der

²⁴ Aber möglichst auch in anderen Schulfächern, z.B. in fachübergreifenden Projekten mit Geographie, Deutsch, Religion, Fremdsprachen, Musik, Bildnerischer Erziehung, Mathematik u.a.

Lokalgeschichte, der Alltagsgeschichte, der Sozial- und Kulturgeschichte oder auch der Wirtschaftsgeschichte: die Einführung einer neuen Währung, die aktuelle Börsenflaute, das Taschengeld kann Anlass für ein solches Projekt sein.

Prozessorientierte Geschichtsdidaktik baut auf Elementen des schülerzentrierten Unterrichts auf; sie kann die ganze bekannte Palette von interaktiven Lernmethoden nutzen. Konzepte des Offenen Lernens²⁵, Stationenunterricht, eigenverantwortliches Lernen usf. sind in jeder Prozessorganisation einsetzbar. Projektorganisation und produktbezogene Arbeitsformen sind für prozessorientiertes Lernen günstig, aber nicht zwingend vorgeschrieben. Der Unterschied zu den genannten Modellen besteht darin, dass prozessorientiertes Lernen nicht eine bestimmte Arbeitsform favorisiert und diese zum Zentrum ihrer Methodik macht, sondern dass sie das soziale System des Geschichtsunterrichts als Ganzes berücksichtigt. Bei einem konkreten Thema und einem definierten Lernziel fragt der/die Lehrer/in daher nach der jeweils optimalen Lernform, in welcher mit diesem sozialen System historisches Lernen stattfinden kann.

Siehe nachfolgende Graphik: Prozessorientierte Lernorganisation

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

Die Schüler/innen werden in einem derartigen Lernprozess also angeregt, selbst in der Vergangenheit weiterzuforschen. Forschendes Lernen wird ein häufiges Element dieses Geschichtsunterrichts sein, im gelungenen Fall nehmen die Schüler/innen dabei selbst an einem (kleinen) historischen Forschungsprozess teil (vgl. den Beitrag zum Forschenden Lernen). Der/die Lehrer/in ist – stärker noch als bei teamorientierten Lernformen – Koordinator, Manager und Berater dieses Lernprozesses. Während eines solchen Lernprozesses lernen die Schüler/innen zunächst, ihre eigenen Fragen an die Vergangenheit zu stellen, und erhalten dann methodische Unterstützung, um diese Fragen auch selbst systematisch zu beforschen. Damit entspricht die prozessorientierte Lernorganisation jener Ebene der Bewusstseinsbildung, die Jörn Rüsen als „genetische Sinnbildung in der Geschichte“ und Bodo von Borries als „lebensweltliches Geschichtsbewusstsein“ bezeichnen.²⁶

Prozess- und produktorientiertes Arbeiten erzeugen einen *höheren Komplexitätsgrad*, als ein einfacher Vortrag. Dementsprechend können mit diesen Arbeitsformen im Gegensatz zu einer hierarchischen oder einer schülerorientierten Lernform auch soziale, kommunikative und teamorientierte Handlungskompetenzen eingeübt werden. Es ist allerdings sinnvoll, zwischen

²⁵ Strotzka, Heinz & Windischbauer, Elfriede (1999) Offenes Lernen im Geschichtsunterricht.

²⁶ Rüsen, Jörn (1994) Historisches Lernen, S. 89; Borries, Bodo von (1990a) Geschichtsbewusstsein als Identitätsgewinn?, S. 121.

‚Projektarbeit‘ im engeren Sinn und längeren Prozessphasen zu unterscheiden. - Die *zeitliche Komplexität* reicht von einer „normalen Projektlänge“ (2-3 Tage; 2-6 Wochen) bis zu einem Halbjahres- oder Jahresplan. - Die *organisatorische Komplexität* reicht von Partner-, Gruppen- und Projektorganisation bis hin zu einer produktorientierten Arbeitsweise. Bei letzterer wird das Projekt mit dem Ziel durchgeführt, die Ergebnisse des Lernprozesses in Form eines ‚Produktes‘ zusammenzuführen, z.B. in einer Ausstellung, einer Studienreise, die vorbereitet, durchgeführt und dokumentiert wird²⁷, einer Zeitung, eines Videofilms, einer CD, einer Website oder eines szenischen Produkts.²⁸ Auch Schulpartnerschaften können in prozessorientierten Lernformen verknüpft werden.²⁹

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

Beispiele:

1) Mit einer 6. Klasse AHS wurde ein fachübergreifendes Projekt zur Sozialgeschichte von Hausarbeit, Wohnen und Freizeit durchgeführt.³⁰ Am Projekt beteiligt waren die Schulfächer Geschichte und Sozialkunde, Geographie und Wirtschaftskunde sowie Deutsch. Auf Basis von oral history Interviews, welche die Schüler/innen selbständig durchführten, wurden deren Großeltern und Eltern auf ihre Kindheitserfahrungen befragt: Die Schüler/innen machten sich zunächst mit den Grundlagen der Sozialgeschichte von Hausarbeit, Wohnen und Freizeit im 20. Jahrhundert vertraut, entwickelten dann zu diesen Themenbereichen Fragenkataloge, lernten Interviews zu führen und machten dann zu zweit selbständig die Interviews. Diese Interviews mit den Eltern und Großeltern wurden anschließend in der Klasse exemplarisch analysiert. Auf Basis dieser Analysen schrieben die Schüler/innen dann ihre individuellen Reflexionen über ihre Interviewerfahrungen nieder, werteten die Interviews in einem weiteren Arbeitsschritt thematisch aus und präsentierten die Ergebnisse schließlich im Klassenplenum. Nach ausführlicher Diskussion wurden die Ergebnisse für eine Ausstellung in der Schulhalle

²⁷ Lux, Franz (1988) Berlin : Berlin. Bericht über die „schulbezogene Veranstaltung Berlinreise“, in: Beiträge zur Fachdidaktik 4/88, S. 1-8.

²⁸ vgl. dazu die Projektberichte in den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde“/ „Beiträgen zur Fachdidaktik“ bzw. in der Nachfolgezeitschrift „Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung“.

²⁹ Edel, Klaus (1993) „Local History“. Ein Projekt zur europäischen Verständigung, in: Beiträge zur Fachdidaktik 2/93, S. 1-4.

³⁰ Ecker, Alois (1984) Forschendes Lernen. Zur Didaktik der oral history in Schule und Erwachsenenbildung, in: Ehalt, Hubert Ch. (Hrsg) Geschichte von unten. Fragestellungen, Methoden und Projekte einer Geschichte des Alltags, Böhlau, Wien, Köln, Graz, S. 305-338.

aufbereitet und mit den Eltern und Großeltern bei einem Klassenabend diskutiert. In historischer Perspektive eigneten sich die Schüler/innen während dieses Arbeitsprozesses nicht nur fundiertes Wissen zur Sozialgeschichte von Haushalt, Wohnen und Freizeit im 20. Jh. an, sie lernten darüber hinaus, dieses Wissen auch auf ihre eigene Familiengeschichte anzuwenden. Außerdem konnten sie sich eine Reihe neuer Fertigkeiten aneignen: Sie lernten qualitative Interviews zu führen, auszuwerten, und ihre Ergebnisse in verschiedenen Präsentationsformen, bis hin zur Ausstellung, zu vermitteln.

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

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

2) Ein anderes Projekt, das sich mit Sozial- und Alltagsgeschichte von Kindheit, Familie und Schule beschäftigte, wurde mit einer 4. Klasse Volksschule durchgeführt und hatte eine beeindruckende Ausstellung in der Aula dieser Schule zum Ergebnis. Die Schüler/innen sammelten nicht nur Information, sondern auch Originalgegenstände, bis hin zu Teilen eines alten Klassenzimmers, und arrangierten die Objekte mit Unterstützung ihrer Klassenlehrer/innen in einer großen Schulausstellung, durch die sie auch selbst die Führung machten. *Christine Bienert* hat dieses Projekt geleitet und in Nr. 2/90 der Beiträge zur Fachdidaktik³¹ beschrieben.

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

3) Prozessorientierte Lernorganisation eignet sich nicht nur für alltagsgeschichtliche Themen. Auch Themen der politischen Geschichte, insbesondere der Zeitgeschichte, sind mit prozessorientierten Lernformen erschließbar und können für die Schüler/innen in ihren aktuellen Verflechtungen oft hautnah erfahrbar werden: In den Beiträgen zur Fachdidaktik 3/87 und 2/88 berichteten *John Morrissey*, *Karin Eichberger*, *Andreas Freisinger*, *Monika Halbritter*, *Christian*

³¹ Bienert, Christine (1990) Strukturgeschichte in der Volksschule. Ein Projektbericht, in: Beiträge zur Fachdidaktik 2/90, S. 1-16.

*Rauscher*³² über ein „Oral History Projekt, bei welchem die NS-Herrschaft aus lokalgeschichtlicher Perspektive erforscht wurde. Ein heute beliebtes Ausflugsziel in der Nähe von Wien wurde im Zuge lokalgeschichtlicher Forschung auf seine Vergangenheit befohrt, Zeitzeugen wurden mit oral history Interviews befragt, die lokalen Archive nach historischen Dokumenten durchforstet. Wie die Schüler/innen einer 6. Klasse AHS herausfanden, wurde das ehemalige Gipswerk in der Seegrotte in den Jahren 1944 und 1945 als KZ-Nebenlager und Flugzeugwerk benutzt, was die Schüler/innen zunächst in einer schulinternen Dokumentation festhielten. Die Erfahrungen aus dieser Zeit wurden von Teilen der dort ansässigen Bevölkerung wie von Gemeindeverantwortlichen bis zu dem Zeitpunkt, da die Schüler/innen mit ihren Recherchen begannen, weitgehend tabuisiert. Obwohl die Geschäftsführung der Seegrotte die Anbringung einer Gedenktafel zur Erinnerung an die KZ-Häftlinge und die Zwangsarbeiter/innen unterstützte, wurde die Anbringung dieser Tafel von mehreren Gemeindepolitikern zunächst heftig bekämpft. Erst nach einer intensiven öffentlichen Debatte konnte die Gedenktafel angebracht werden. Der Projektbericht liefert Beispiel, wie die Beforschung der eigenen Lokalgeschichte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit tabuisierten Aspekten der Vergangenheit werden kann. In der Diskussion mit lokalen Politikern und den Medien konnten die Schüler/innen verständlicherweise auch vielfältige politisch bildende Erfahrungen sammeln.

4) Auch multikulturelle Zugänge zur Geschichte können mit einer prozessorientierten Lernorganisation glaubhaft und für die Schüler/innen nachvollziehbar entwickelt werden. *Hildegard Pruckner* berichtete in den Beiträgen zur *Fachdidaktik 3/88 und 1/89* über zwei derartige Projekte³³. In einem mehrwöchigen Projekt arbeiteten türkische, jugoslawische und österreichische Schüler/innen in einer 3. Klasse Hauptschule zum Thema „Mehrheiten – Minderheiten“ aktuelle nationale und rassistische Vorurteile auf und verglichen ihre eigenen Erfahrungen sowie jene von Gastarbeiter/innen in Österreich mit der Situation im multikulturellen Wien um 1900³⁴. Die Aktualität der Fragestellung wurde durch die Tatsache unterstrichen, dass an dieser Schule zum Zeitpunkt des Projektes mehr als 70% Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache waren. – Am zweiten Projekt war ein großer Teil der Schule beteiligt, um anlässlich des Gedenkjahres 1988 die Diskriminierung von Juden und Minderheiten durch das nationalsozialistische Regime im Wien 1938 und in den darauf folgenden Jahren des Holocaust zu bearbeiten. Auch in diesem Fall wurde der aktuelle Bezug zur Erfahrungswelt von ausländischen Kindern zum Ausgangspunkt genommen, um über Vorurteile und Diskriminierung heute nachzudenken und wünschenswerte alternative Umgangsformen zu entwickeln.

Eine umfangreiche historische Bearbeitung der Themenbereiche „Migration – Migrant/innen – Minderheiten“ im Schulunterricht schildert *Klaus Edel* in den Beiträgen zur *Fachdidaktik 2/95*. Hintergrund für dieses Engagement waren „die spürbare Zunahme rechtsextremistischer Tendenzen und die latente, wenn auch oft nur unterschwellig vorhandene Ablehnung von

³² Eichberger, Karin, Freisinger, Andreas, Halbritter, Monika, Morrissey, John & Rauscher Christian (1987 u. 1988) Oral History Projekt: Vergangenheitsbewältigung. Die Hinterbrühler Seegrotte 1944/45 als KZ-Nebenlager und Flugzeugwerk, in: Beiträge zur Fachdidaktik 3/87 und Beiträge zur Fachdidaktik 2/88.

³³ Pruckner, Hildegard (1988) 1938 – damals und heute, in: Beiträge zur Fachdidaktik 3/88; und Pruckner, Hildegard (1989) Schmelztiegel Wien – einst und jetzt, in: Beiträge zur Fachdidaktik 1/89.

³⁴ John, Michael & Lichtblau, Albert (1990) Schmelztiegel Wien - einst und jetzt. Zur Geschichte und Gegenwart von Zuwanderung und Minderheiten. Aufsätze, Quellen, Kommentare, Böhlau, Wien, Köln; dazu mit selbem Titel: Pruckner, Hildegard & Weisch, Waltraud, Hrsg. (1990) Didaktisches Beiheft.

Gastarbeitern und Einwanderern.³⁵“ Ausgehend von den Familiengeschichten der in einer 3. Klasse AHS arbeitenden Schüler/innen wurde zunächst herausgearbeitet, dass nahezu jede/r Schüler/in Vorfahren hatte, die selbst einmal Migrant/innen waren. Diese historische Erkenntnis wurde zum Anlass genommen, die Situation von Migrant/innen und Gastarbeiter/innen exemplarisch am Beispiel der Schüler/innen des Haydn-Gymnasiums im 5. Wiener Bezirk aufzuzeigen. An diesem Projekt, das schließlich in einer Ausstellung im Bezirksmuseum und einer von der Bezirksverwaltung unterstützten Gedenkveranstaltung gipfelte, arbeiteten die Schüler/innen in einer nachfolgenden Projektphase gemeinsam mit einer 6. Klasse (Wahlpflicht GSk) weiter. Bedeutungsvoll an der Dynamik dieser prozessorientierten Arbeit war nicht nur, dass sie eine Öffentlichkeit erreichte, die bald über die Schule hinauswuchs und vom ORF unterstützt wurde, sondern dass auch die Eltern in einer späteren Evaluierung betonten, dass dieses Projekt die Bereitschaft zur Beschäftigung mit der eigenen Familiengeschichte gestärkt hatte und diesbezügliche Kommunikation mit Eltern und Großeltern gefördert wurde.

5) Wie ein wirtschaftshistorisches Thema in einem Arbeitsprozess mit Unterstützung offener Lernformen bearbeitet werden kann, zeigten *Beatrix Mandl* und *Hanna-Maria Suschnig* in den Beiträgen zur Fachdidaktik 1/2000³⁶. Eine Fotoausstellung von Dorothea Lange, die in den 1920er und 1930er Jahren die von der Krise besonders hart getroffene Landbevölkerung des Mittelwestens der Vereinigten Staaten fotografiert hatte, war Anlass für dieses fachübergreifende Projekt mit BE, E, GW, M, D und GSk. Mithilfe des Projektes konnten die Schüler/innen nicht nur Einblick in die wirtschaftliche Entwicklung der USA in den 20er und 30er Jahren gewinnen und die Merkmale, die zum Zusammenbruch der Weltwirtschaft geführt hatten, erkennen, sondern auch die Verflechtung von wirtschaftlichen, sozialen und politischen Erscheinungen nachvollziehen, z.B. die Zusammenhänge von Überproduktion und sinkender Nachfrage, Aktienverfall und Börsenkrach, Arbeitslosigkeit und Massenelend, staatlicher Intervention und New Deal. In der Projektdokumentation wurde deutlich herausgearbeitet, dass in fachübergreifenden Projekten Sinnzusammenhänge herstellbar sind, die in der sonst üblichen tayloristischen Fachzersplitterung verloren gehen.

6) Über die prozessorientierte Arbeit mit kulturgeschichtlichen Themen prozessorientiert bearbeitet werden können, haben Franz Lux³⁷, Irene Ecker³⁸ und Vera Cerha³⁹ in zahlreichen Beiträgen beschrieben. Ein Wiener Kaffeehaus, das Café Hawelka, und seine kulturgeschichtliche Bedeutung für das Wiener Kulturleben in der Zweiten Republik waren in einem Projekt der HTL für Maschinenbau Fokus und Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit den Begriffen „Denkmal“, „kulturellen Gedächtnis“ und „soziales Monument“.

Nicht sosehr das Schülerinteresse, sondern das Interesse der Klassenlehrerinnen für D, PP, Katholische Religion, BE, E und GSk einer 7. Klasse AHS an einem, wie sich herausstellte, „heißen“ historischen Thema, war Ursprung eines mehrtägigen Unterrichtsprojektes über Bürgertum und Bürgerlichkeit in Geschichte und Gegenwart. Familiäre Strukturen, Heirat,

³⁵ Edel, Klaus, Migranten und Minderheiten im Bezirk Margareten – eine Ausstellung, in: Beiträge zur Fachdidaktik 2/95, S. 1.

³⁶ Mandl, Beatrix & Suschnig, Hanna-Maria (2000) Die Weltwirtschaftskrise 1929 und ihre Folgen, in: Beiträge zur Fachdidaktik 1/2000, S. 33-39.

³⁷

³⁸ Cerha, Vera Karin (1999) Unterrichtsprojekt: Bürgertum im 19. Jahrhundert, in: Beiträge zur Fachdidaktik 2/99, S. 1-11; vgl. auch: *Cerha, Vera Karin (2001) "Absolutismus" - Annäherung an die Merkmale eines Zeitabschnittes aus der Sicht verschiedener Unterrichtsgegenstände*, in: Beiträge zur Fachdidaktik 4/01.

³⁹

Geschlechterrollen, Sexualität und Moralvorstellungen, Festkultur, Mode, Architektur und Malerei, Umgangsformen im Wiener Bürgertum des 19. Jahrhunderts waren der Anknüpfungspunkt, um über die Aktualität bürgerlicher Lebensformen und Wertvorstellungen zu arbeiten.

7) Ganz anders beim Thema „Rechtsextremismus“, das einer engagierten Gruppe von Oberstufen-Schüler/innen unter den Nägeln brannte, und das zunächst ohne Beiziehen und Beratung durch Lehrer/innen begann⁴⁰. Als klar wurde, dass die Schüler/innen das Thema im Rahmen der Projektwochen am Jahresende bearbeiten wollten, wurden Lehrer/innen angeheuert, die das Projekt verantwortlich betreuen sollten. Verhandlungen im Schulgemeinschaftsausschuss führten zur Klärung der Projektstruktur und der Adressatengruppe, auch interessierte Schüler/innen die 4. Klassen wurden von den Oberstufenschüler/innen in das Projekt eingebunden, welches dann vier ganze Tage in Anspruch nahm. Mehr als 200 Schüler/innen waren schließlich an dem Projekt beteiligt. Die Analyse von Publikationen mit rechtsextremem Inhalt, von rechtsextremen Theorien, die historischen Wurzeln rechtsradikaler Haltungen, Lehrausgänge ins Jüdische Museum, ins Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes und in ein Flüchtlingsheim der Caritas, Diskussionen mit Expert/innen, Straßenbefragungen, die Bearbeitung der Einflüsse der Medien auf die Jugendlichen sowie eine umfangreiche Dokumentation waren Teile dieses Projektes.

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

Prozessorientierte Lernorganisation im Überblick

1. Die Kommunikationsstruktur schließt bei der prozessorientierten Lernorganisation alle im sozialen System des Unterrichts beteiligten Personen mit ein. Der Geschichtsunterricht wird dementsprechend als eine komplexe Form der Lernorganisation verstanden, bei der das ganze soziale System Beachtung findet bzw. Gegenstand der Beobachtung ist. Auch die Umwelt des Systems (z.B. bei einem Oral History-Projekt: die Schuladministration, die Eltern, die Kolleg/innen) wird als relevanter Faktor für den Lernprozess angesehen. Zwischen Lehrer/in und Schüler/innen besteht Arbeits- und Rollenteilung. Die Schüler/innen arbeiten z.T. in Selbstorganisation, sie sind nie vollständig von der Information des/der Lehrers/in abhängig, sie sammeln z.B. selbst historische Information, produzieren selbständig historische Quellen und/ oder sind an der historischen Interpretationen beteiligt. Der Lernprozess entwickelt sich allerdings unter der Aufsicht und Beratung eines/r Geschichtelehrers/in, der/ die den Lernprozess letztverantwortlich koordiniert. Auch ein ganzes Lehrerteam, z.B. bei einem fachübergreifenden Projekt, kann für die Koordination und Steuerung dieses Lernprozesses verantwortlich sein.

2. Reflexion und Selbstreflexion sind konstituierende Merkmale des Arbeitsprozesses. Rückkopplung ist ein notwendiger Faktor für den Erfolg des Lernprozesses: Der/ die Lehrer/in

⁴⁰ Cerha, Vera Karin (1997) Rechtsextremismus. Entstehung, Verlauf und Reflexion eines Schulprojektes, in: Beiträge zur Fachdidaktik 1/97, S. 1-7.

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

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

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

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

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

7. Widerstände: Alle Formen der Entkoppelung von kognitivem und emotionalem Lernprozess können für die Prozessorganisation als Widerstände interpretiert werden. Zu lange Vorträge können für einen gelungenen Lernprozess ebenso hindernd sein, wie ein einseitiges Beharren auf erfahrungsorientierten Lernformen. - Die Vernachlässigung der (Selbst-) Reflexion gehört

ebenfalls zu den charakteristischen Abwehrformen von prozessorientierter Lernorganisation. Wenn die Schüler/innen in Aktionismus verfallen, ohne den aktuellen Arbeitsprozess zu reflektieren und an die Aufgabenstellung rückzukoppeln, wenn der/die Lehrer/in autoritäre Anweisungen gibt, statt Beobachtungen rückzumelden oder Arbeitsanweisungen zu begründen, wenn er/sie sich in Konflikte hineinziehen lässt, das Scheitern von Aufgabenstellungen an einzelnen Schüler/innen festmacht ohne die möglichen eigenen Anteile an der Veränderung zu reflektieren, dann werden die Lernmöglichkeiten eingeengt und Einsichten erschwert. In solchen Situationen ist der Schritt zur Reflexion oder zur Selbstreflexion wichtig, um das Lernsystem wieder handlungs- und reflexionsfähig werden zu lassen.

Zusammenfassung

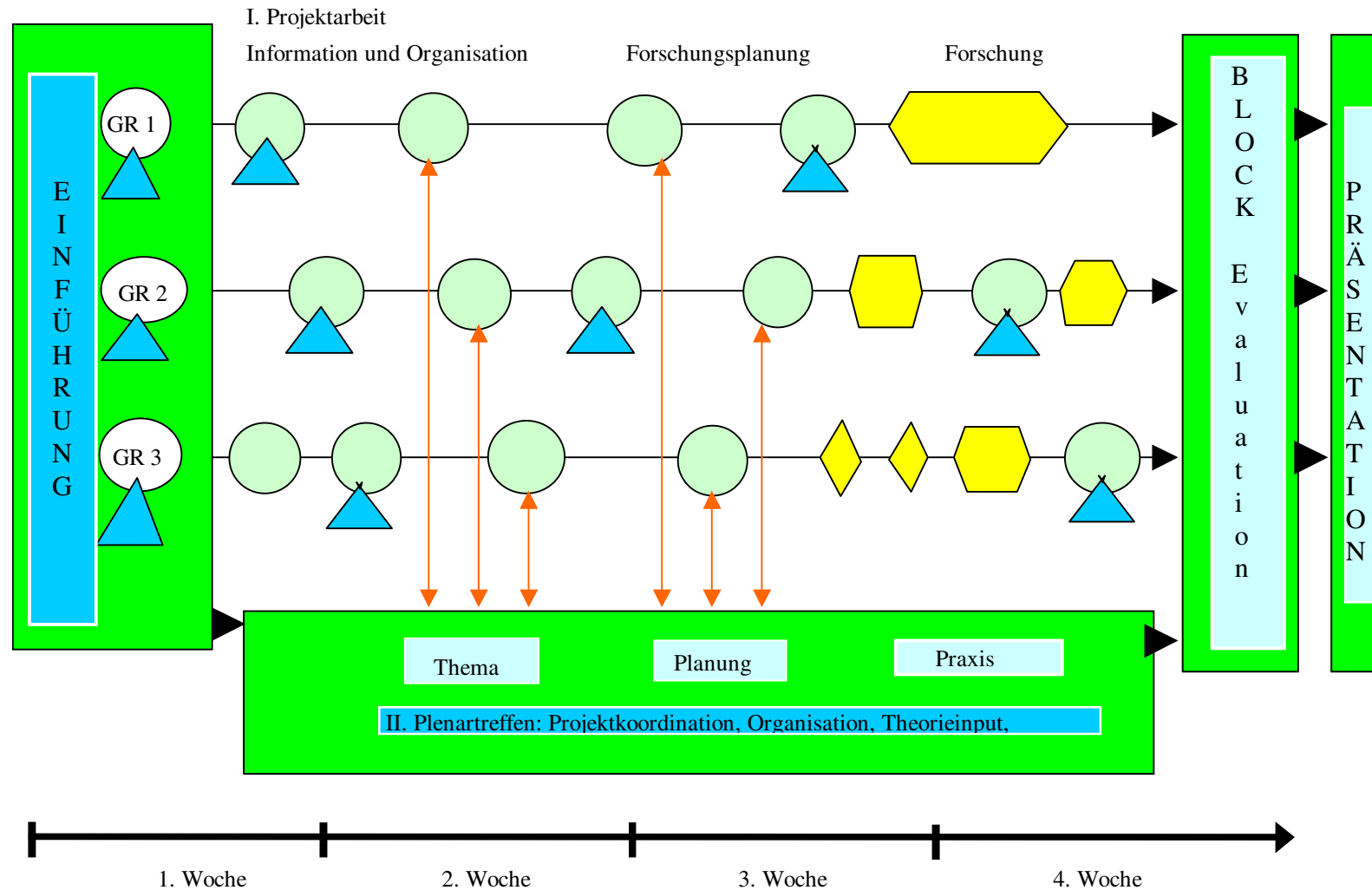
Mit der Gegenüberstellung von hierarchischer, schülerorientierter und prozessorientierter Lernorganisation haben wir die drei zentralen Kommunikationsmodelle für den Geschichtsunterricht diskutiert. Je nach Zielsetzung und Komplexitätsgrad des zu bearbeitenden Themas bzw. je nach Kooperationsfähigkeit der Lerngruppe können alle drei Modelle flexibel im Geschichtsunterricht eingesetzt werden. Das prozessorientierte Modell ermöglicht ein hohes Maß an Komplexität in der thematischen Bearbeitung eines histor. Themas und ist für alle anderen Methoden anschlussfähig. Die Entwicklung sogenannter Schlüsselkompetenzen oder auch die Einsicht in komplexere historische Zusammenhänge kann mit prozessorientierten Methoden gut gelingen.

Die zentralen Neuerungen in diesem Konzept des historischen Lernens sind: Beobachtung der Selbstreferenz des Lernsystems, Bedeutung der Selbstreflexion sowohl auf Seite des Lehrers als auch auf jener der Schüler/innen, die Bedeutung der Planung und der Interventionen auf struktureller Ebene, die Bedeutung der Rückkoppelung und des Feed-back.

Weiterführende Literatur

- Angvik, Magne & Borries, Bodo von (Hrsg.) (1997) Youth and History. Comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. 2 Bände, Hamburg: Körber-Stiftung
- Borries, Bodo von (1990) Geschichtsbewußtsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung. (Beiträge zur Geschichtskultur, Bd. 3), Hagen: Margit Rottermann Medienverlag
- Cohn, Ruth C. and Terfurth, Christina (1997) Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule, 3. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta
- Devereux, Georges (1967) From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences, Paris, La Haye
- Ecker, Alois (1984) "Forschendes Lernen". Zur Didaktik der 'Oral History' in Schule und Erwachsenenbildung, in: Ehalt, H.Ch., (Hrsg.): Geschichte von unten. Fragestellungen, Methoden und Projekte einer Geschichte des Alltags, Wien, Köln, Graz: Böhlau, S. 305-338
- Ecker, Alois (1997) Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege in der Ausbildung für Geschichtslehrer/innen an der Universität Wien, in: Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Universität Wien (Hrsg.): Wiener Wege der Sozialgeschichte. Themen - Perspektiven - Vermittlungen, Wien, Köln, Weimar: Böhlau, S. 397-422
- Fatzer, Gerhard (1998) Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik, Schul- und Organisationsentwicklung, Paderborn: Junfermann.

- Heckmair, Bernd (2000) Konstruktiv Lernen, Weinheim und Basel: Beltz.
- Heintel, Peter (1974) Das ist Gruppendynamik. Eine Einführung in Bedeutung, Funktion und Anwendbarkeit, München: Wilhelm Heyne
- Heintel, Peter (1978) Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung, Wien, ²1986
- Kron, Friedrich W. (1994) Grundwissen Didaktik. 2. Auflage, München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Luhmann, Niklas and Schorr, Klaus Eberhard (1979) Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart: Suhrkamp
- Mentzos, Stavros (1976) Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Erweiterte Neuauflage, Frankfurt/M. 1988
- Pätzold, Günter & Lang, Martin (1999) Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation, Bielefeld: Bertelsmann Vlg.
- Rüsen, Jörn (1994) Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Köln, Weimar, Wien: Böhlau
- Willke, Helmut (1989) Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation, Weinheim u. München
- Willke, Helmut (1993) Systemtheorie. Eine Einführung, Jena, Stuttgart: Gustav Fischer
- Willke, Helmut (1994) Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme, Stuttgart, Jena: Gustav Fischer
- Willke, Helmut (1995) Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme, Stuttgart, Jena: Gustav Fischer



⁴¹ Blau und Hellblau markieren die Handlungsfelder des Lehrers/Projektkoordinators, Grün und Hellgrün jene der SchülerInnen / StudentInnen. Gelb symbolisiert eine Arbeit im Projekt, die von den SchülerInnen /StudentInnen gemacht wird (z.B. ein Interview), die Kreise symbolisieren Gruppenarbeit in Selbstorganisation, die Pfeile symbolisieren Formen der Koordination oder der Rückkoppelung.

