

Heinrich Ammerer
Thomas Hellmuth
Christoph Kühberger
(Hrsg.)

Subjekt- orientierte Geschichts- didaktik

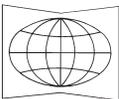


**WOCHEN
SCHAU**

WISSENSCHAFT

Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth,
Christoph Kühberger (Hrsg.)

Subjektorientierte Geschichtsdidaktik



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag, Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2015

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0083-4 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0152-7 (E-Book)

Inhalt

Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Einleitung	5
Christoph Kühberger Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik	13
Magdalena Golser, Thomas Hellmuth, Dominik Maresch Meine Geschichte – deine Geschichte – wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelles Lernen	49
Bärbel Völkel, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff	73
Bodo von Borries „Subjektorientiertes“ Geschichtslernen ist nur als „identitätsreflektierendes“ wünschenswert!	93
Markus Bernhardt Subjektorientierung „reloaded“. Die Wurzeln subjektorientierter Geschichtsdidaktik in den 1960er Jahren	131
Wolfgang Hasberg „... ergo sum!“ Subjektivität historischen Denkens und der Umgang mit Häretikern	149
Peter Schulz-Hageleit Subjektorientierung? Ja, aber auch für Lehrer/-innen und Lehrer! Ein Beitrag zur Historisch-politischen Bildung	195

Lisa Konrad, Carlos Kölbl N=1. Die Einzelfallanalyse als Mittel der Erkenntnisbildung innerhalb einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik	217
Waltraud Schreiber (unter Mitarbeit von Tobias Arendt, Benjamin Heinz, Matthias Hirsch, Annemarie Kraus, Katja Lehmann, Marcus Ventzke, Michael Werner, Stefanie Zabold) Warum Kompetenzorientierung Subjektorientierung immer einschließen muss und wie Empirie versuchen kann, dies als Herausforderung anzunehmen	241
Heinrich Ammerer, Peter Seixas Historical Consciousness in Austrian (Salzburg) and Canadian (Vancouver) Youth. Findings of an intercultural comparative exploration	273
Michele Barricelli, Lena Sebening Subjektorientierung im historischen Lernen zur Zeitgeschichte. Theoretische Erwägungen und ein Unterrichtsbeispiel	319
Peter Lee, Arthur Chapman Learning history as seeing the world differently. Some thoughts from a small island	341
Autorinnen und Autoren	367

Subjektorientierte Geschichtsdidaktik

Eine Einleitung

Die Geschichtsdidaktik verlagerte in den letzten Jahrzehnten ihren Bezugspunkt von den genormten Lehrinhalten hin zu den Rezipient/innen, den Subjekten des Lernens. Nicht länger sind ein definierter historischer Wissenskanon und seine Vermittlung Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen; stattdessen bemüht man sich zusehends darum, die Perspektive des lernenden Subjekts nachzuvollziehen und den Unterricht am Prinzip der Schüler/-innengerechtigkeit auszurichten. Historische Katalysatoren dieser Entwicklung waren dabei die entwicklungspädagogischen Ansätze von Heinrich Roth (denen Markus Bernhardt in diesem Band Aufmerksamkeit widmet), die emanzipatorischen Zielorientierungen von Annette Kuhn und Valentine Rothe, die empirische Ergründung des Lernsubjekts beginnend mit Kurt Fina, schließlich die geschichtstheoretischen Ansätze rund um das Konzept „Geschichtsbewusstsein“ (u.a. Karl-Ernst Jeismann, Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel, Bodo von Borries u.a.) und tiefenpsychologische Betrachtungsweisen (u.a. Peter Schulz-Hageleit).

Diese tendenzielle Hinwendung zur Mathetik drückt sich gegenwärtig im Bestreben aus, durch die Förderung domänenspezifischer Schüler/-innenkompetenzen Einfluss auf die Welterschließungsfähigkeiten des lernenden Individuums zu nehmen. Aufbauend auf dem Theoriengebäude zum individuellen Geschichtsbewusstsein haben sich reflexive und methodologische Vermittlungsziele im Diskurs und in den Curricula so weit etabliert, dass die Kompetenzorientierung als vorherrschendes Paradigma der Geschichtsdidaktik bezeichnet werden darf.¹ Aus guten Gründen gilt die fachspezifische Kompetenzorientierung als vielversprechender Weg, Schüler/-innen zur kritischen Eigenständigkeit im Umgang mit Vergangenheit und dem Konstrukt Geschichte anzuleiten. Sie darf sich daher das Verdienst zurechnen, überfällige Wege aus der Sinnkrise eines in erster Linie inhaltsorientierten Geschichtsunterrichts gewiesen zu haben, dessen Legitimation zunehmend brüchig geworden war.

1 Vgl. u.a. Sauer 2002, Pandel 2005, Körber et al. 2007, Kühberger 2009, Gautschi 2009; Barricelli/Gautschi/Körber 2012..

Gleichwohl stellt sich die Frage, wie der Ansatz der domänenspezifischen Kompetenzorientierung – dessen Pragmatik gegenwärtig noch viel Aufmerksamkeit beansprucht und, etwa von Markus Bernhardt in seinem Beitrag, unter anderem angesichts des „Kompetenzschungels“ auch durchaus kritisch betrachtet wird² – weiterentwickelt werden kann. Der in diesem Band skizzierte Vorschlag ist der einer „subjektorientierten Geschichtsdidaktik“³, die – von der aktuellen Paradigmatik ausgehend – die Schüler/-innen mit ihrem je individuellen historischen Orientierungsbedürfnis und persönlichen Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt der geschichtsdidaktischen Bemühungen stellen möchte. Wie Bernhardt betont, ist die Subjektorientierung freilich keineswegs neu, sondern findet sich bereit in Überlegungen von Friedrich J. Lucas und im Konzept der „originalen Begegnung“ von Heinrich Roth. Es handelt sich also streng genommen um eine „Subjektorientierung reloaded“, allerdings angereichert durch theoretisch-methodische Überlegungen der letzten 50 Jahre. Diesen Befund teilt auch Wolfgang Hasberg, der in seinem Beitrag eine Exploration der Wissenschaftsgeschichte der Geschichtsdidaktik unternimmt. Indem er den subjektiven Momenten in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik seit dem Mittelalter nachspürt, kommt Hasberg zum Schluss, dass Konstruktivität und Subjektivität schon seit dem letzten Vierteljahrtausend zu wahren Eckpfeilern der geschichtsdidaktischen Diskussion geworden sind. Diesen Ausführungen schließt er Betrachtungen zum aktuellen Verhältnis von Objektivität und Subjektivität in der Geschichtsdidaktik an.

Subjektorientierte Geschichtsdidaktik – den Begriffsumfang erläutert Christoph Kühberger in seinem einleitenden Beitrag näher – muss auf einer konstruktivistischen Axiomatik und lebensweltlichen Überlegungen⁴ basieren, stellt also nicht nur (wissenschaftstheoretisch) den grundlegenden Konstruktionscharakter von Geschichte in Rechnung, sondern erklärt (lerntheoretisch) menschliche Geschichtsvorstellungen als individuelle Repräsentationen der Vergangenheit mit dem Ziel individueller (und kollektiver) historischer Sinnbildung. Im Fokus einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik sollten dabei, wie Peter Schulz-Hageleit in seinem Beitrag betont, nicht allein die Schüler/-innen, sondern auch die Lehrpersonen stehen. Schulz-Hageleit hebt dabei den Dialog als zentral hervor, der zum einen „Selbstvergewisserung“

2 Siehe dazu auch: Schulz-Hageleit 2010, S. 111; Hellmuth 2014, S. 161-171.

3 Siehe dazu erste Überlegungen in: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung, 2 (2012).

4 Schütz 2003.

und „Selbstbewusstsein“ der Lehrer/-innen ermögliche und zum anderen „Nötigungen“ der Lernenden verhindere.

Die konstruktivistische Axiomatik der Subjektorientierung beinhaltet die Ablehnung eines objektivistischen Geschichtsverständnisses und damit zusammenhängend einer Abbilddidaktik, die auf reine Instruktion bzw. Reproduktion setzt. Sie versteht historisches Lernen als individuellen Prozess, in dem die Lernenden (Subjekte) und ihre je personalen Aneignungsprozesse hinsichtlich des Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte in den Mittelpunkt gestellt werden. Konzeptuell bezieht sich subjektorientierte Geschichtsdidaktik dabei – durchaus auch kritisch reflektiert, wie der Beitrag von Bärbel Völkel deutlich macht – auf die zentrale Leitkategorie der Geschichtsdidaktik, das individuelle „Geschichtsbewusstsein“.⁵ Dieses wird seit einem Dritteljahrhundert innerhalb der Geschichtsdidaktik theoretisch, empirisch und normativ entwickelt und erhebt das historische Denken des Individuums zum Forschungsgegenstand und Ausgangspunkt der Geschichtsdidaktik.⁶ Im Zusammenhang damit stellt Völkel allerdings die Frage nach dem Subjekt einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik. Die Fokussierung auf das Geschichtsbewusstsein als Forschungsgegenstand würde das Subjekt zum Gegenstand der Beobachtung und Intervention, zum Objekt, und das Geschichtsbewusstsein zum Subjekt machen. Damit sei, gleichsam im Zwischenraum zwischen Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein, die Gefahr eines „pluralen Monokulturalismus“ (Amartya Sen) und eines „differentialistischen Rassismus“ (Pierre-André Taugieff) verbunden. Die „Trias Geschichtsbewusstsein – Geschichtskultur – historische Identität“ sei letztlich der koloniale Blick und damit verbunden „neorassistisches Denken“ implizit – eine These, die durchaus explosiven Gehalt besitzt.

Die Konzentration der subjektorientierten Geschichtsdidaktik auf das lernende Subjekt lässt der Verknüpfung von Theorie, Empirie und Praxis einen besonderer Stellenwert zukommen: Wenn das Subjekt und seine historische Sinnbildung im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, müssen normative und pragmatischen Überlegungen empirisch rückgekoppelt werden, sodass diagnostische Tools⁷ entwickelt werden können, die es erlauben, Lernsettings an konkret feststellbaren Schüler- und Schüler/-innenvorstellungen⁸ auszurichten. Daher versammelt dieser Band auch eine Variation von Beiträgen,

5 Vgl. Ammerer 2012

6 Siehe dazu u.a.: Jeismann 1980 und 1990, Pandel 1987, Noack 1994, Borries 1995, Rösen 2001, Kölbl 2004, Seixas 2004 und 2006, Heuer 2011.

7 Vgl. Kühberger 2012a.

8 Vgl. Lee/Ashby 2000; Adamina 2008; Martens 2010; Kühberger 2013.

die sich (gänzlich oder teilweise) empirisch mit Schüler/-innenvorstellungen zu Geschichte auseinandersetzen: Heinrich Ammerer und Peter Seixas stellen erstmals die Ergebnisse einer interkulturellen Vergleichsstudie zum Geschichtsbewusstsein österreichischer und kanadischer Schüler/-innen vor, Lisa Konrad und Carlos Kölbl rufen exemplarisch die Möglichkeiten der Einzelfallanalyse in Erinnerung. Magdalena Golser, Thomas Hellmuth und Dominik Maresch spüren wiederum – neben einer theoretischen Grundlegung der Subjektorientierung durch die Verbindung von Konstruktivismus, Lebensweltorientierung und Systemtheorie – den individuellen historischen Konzepten von Schüler/-innen und Studierenden nach. Dabei setzen sie diese mit medialen Einflüssen in Verbindung.

Die Subjektorientierung macht es erforderlich, bei der Theoriebildung und der Auswahl der Methoden zwischen Objekt- und Subjektebene zu differenzieren.⁹ Die Objektebene bezieht sich auf die Sachlogik und umfasst zum einen fachspezifische Inhalte und Themen sowie Fakten und Begriffe, zum anderen sind auf dieser Ebene sowohl jene Methoden und Arbeitstechniken angesiedelt, welche die Lernenden zur Informationsbeschaffung benötigen, als auch jene, die von den Lehrenden verwendet werden. Auf der Subjektebene ist dagegen die Lernlogik angesiedelt; hier werden die individuellen Lernwege, die Interessen der Lernenden bzw. deren Lebenswelten berücksichtigt.¹⁰ Subjektorientierte Geschichtsdidaktik sucht nach Wegen, die beiden Ebenen stärker miteinander zu verbinden.

Als eine mögliche Brücke zwischen Objekt- und Subjektebene kann die Fokussierung auf Selbstreflexion dienen. Dabei wird die individuelle Wahrnehmung verstärkt betont, indem selbstreflexiv die eigene Konstruktion der Wirklichkeit ermöglicht werden soll.

Auf der Objektebene werden dafür Informationen und Werkzeuge angeboten, um Lernprozesse selbst zu gestalten. Auf der Subjektebene ist es möglich, Erfahrungen zu sammeln, diese subjektiv zu deuten und diese Deutungen durch kommunikatives Handeln immer wieder zu reflektieren. Da Geschichtsbewusstsein zur Identitätsbildung, also zur ständigen Anpassung der kognitiven Struktur an neue Erfahrungen, beiträgt, soll subjektorientierte Geschichtsdidaktik es dem/der Lernenden ermöglichen, das Verhältnis zwischen Individuum und kollektivem Gedächtnis zu reflektieren.¹¹ Der solcherart identitätsreflektierenden Funktion von Geschichtsunterricht

9 Schulz-Hageleit 2002, S. 28, 57f; Völkel 2008, S. 22, 27.

10 Völkel 2008, S. 14.

11 Schreiber/Körper/Borries et al. 2007, S. 30. – Für die politische Bildung wurde dies bereits ebenso thematisiert bei: Hellmuth 2009, S. 11-20.

gehen in diesem Band Michele Barricelli und Lena Sebening am Beispiel des zeitgeschichtlichen Lernens nach.

Ein solches „reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein“ trägt zur historisch-analytischen Sinnfindung bei, die als dynamischer Prozess zu verstehen ist: Die überlieferten Quellen werden zwar in Form des Konstrukts „Geschichte“ auf kohärente und identitätsstiftende Sinnzusammenhänge reduziert, zugleich werden sie aber im Diskurs, in der argumentativen Auseinandersetzung mit den anderen, wieder hinterfragt und gegebenenfalls revidiert.¹² In diesem Zusammenhang erscheint auch das didaktische Prinzip des konzeptuellen Lernens bedeutungsvoll.¹³ Dieses geht davon aus, dass sich jeder Mensch eigene Entwürfe von der Welt macht, so genannte „Konzepte“, die sich diese wiederum in „Basiskonzepte“ und „Teilkonzepte“ untergliedern lassen. Basiskonzepte bezeichnen komplexe Vorstellungsräume, die Menschen mit unterschiedlichen, durch die eigene Sozialisation geprägte Vorstellungen füllen. Die jeweiligen konzeptuellen Vorstellungen, die der Einzelne besitzt, müssen diesem nicht unbedingt bewusst sein. Oftmals wirken sie als „implizites Wissen“ und beeinflussen das individuelle Verständnis von Vergangenheit. Es scheint daher notwendig, Lernräume zu schaffen, in denen die Lernenden angeregt werden, ihre konzeptuellen Vorstellungen in der Auseinandersetzung mit anderen auf der Basis historischen Wissens weiterzuentwickeln. Der Beitrag von Golser, Hellmuth und Maresch gibt dem konzeptuelle Lernen einen theoretisch-methodischen Rahmen und legt diesem eine empirischen Untersuchung über individuelle Konzepte von Schüler/-innen sowie Studierenden zugrunde. Peter Lee und Arthur Chapman ergänzen diese Thematik in ihrem Beitrag um die britische (bzw. angelsächsische) Perspektive, in der die Entwicklung von second-order-concepts eine zunehmend bedeutsame Rolle einnimmt.¹⁴

Die Verknüpfung von Objekt- und Subjektebene sowie von Sach- und Lernlogik wirft die Frage des Verhältnisses von Instruktion und Konstruktion auf. Können doch Lehrer und Lehrer/-innen in vielen Fällen erst als Lernberater und -beraterinnen fungieren,¹⁵ wenn den Schüler/-innen „Werkzeuge“ des Arbeitens in die Hand gegeben und die unterschiedlichen Methoden der

12 Vgl. Hellmuth 2010, S. 461-463.

13 Das konzeptuelle Lernen wird derzeit in der Didaktik der politischen Bildung intensiv diskutiert (z.B. Sander 2008, S. 85; Autorengruppe Fachdidaktik 2011; Goll 2011) und findet auch in der Geschichtsdidaktik zunehmend Resonanz: Kühberger 2012b; Hellmuth 2014.

14 Vgl. dazu auch für Angloamerika: Seixas/Morton 2012.

15 Vgl. Völkel 2010, S. 112-114.

Umsetzung verdeutlicht wurden. Instruktion, verstanden als Wissenstransfer vom Lehrenden zum Lernenden, kann daher aus subjektorientierter Perspektive nicht völlig ausgeschlossen werden, sondern die Position eines Bestandteils für die Konstruktion von Wirklichkeit einnehmen.¹⁶ Subjektorientierte Geschichtsdidaktik muss sich daher auch mit Lernsituationen beschäftigen, die eine Zusammenführung von Instruktion und Konstruktion ermöglichen. Möglich erscheint eine solche Zusammenführung etwa in „situierten Lernumgebungen“, in denen handlungsorientiert am Beispiel authentischer Probleme, in multiplen Kontexten, unter multiplen Perspektiven und in sozialen Kontexten, aber auch mit instruktionaler Unterstützung gelernt wird.¹⁷ Damit wird aber bereits eine Brücke zu einer spezifischen Methodik subjektorientierter Geschichtsdidaktik geschlagen, deren Entwicklung einem anderen Band vorbehalten bleiben muss.

Literatur

- Adamina, Marco: Vorstellungen von Schüler/-innen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern 2008. Dissertation. Münster 2008 (http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-4445/diss_adamina.pdf, 6. Februar 2012).
- Ammerer, Heinrich: Geschichtsbewusstsein als grundlegende Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Historische Sozialkunde 2/2012: Geschichtsdidaktik aus subjektorientierter Perspektive, Wien 2012
- Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts. 2011.
- Barricelli, Michele/Gautschi, Peter/Körber, Andreas: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichtes, Schwalbach/Ts. 2012, 207-235.
- Borries, Bodo von: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, Weinheim 1995. In: Rüsen, Jörn (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, Empirische Befunde, Köln 2001.
- Gautschi, Peter: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach/Ts. 2009.
- Goll, Thomas: Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte. Schwalbach/Ts. 2011.

16 Vgl. Van Norden 2011, S. 143; Reich 2008, S. 274.

17 Vgl. Reinmann-Rothmeier 2001, S. 627f; Günther-Arndt 2003, S. 154.

- Günther-Arndt, Hilke: Methodik des Geschichtsunterrichts, in: Dies. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003, S. 151-196.
- Hellmuth, Thomas: Wider das „normative Geschichtsbewusstsein“. Geschichtsdidaktik als historisch-analytische Sinnbildung, in: Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Schausberger, Franz (Hrsg.): Der forschende Blick. Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert, Wien 2010, S. 481-486.
- Hellmuth, Thomas: Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur, in: Ders. (Hrsg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck/Wien/Bozen 2009, S. 11-20.
- Hellmuth, Thomas: Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte - Geschichtsdidaktik - Politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014.
- Heuer, Andreas: Geschichtsbewusstsein. Entstehung und Auflösung zentraler Annahmen westlichen Denkens, Schwalbach/Ts. 2011.
- Historische Sozialkunde. Geschichte - Fachdidaktik - Politische Bildung, 2 (2012).
- Jeismann, Karl-Ernst: „Geschichtsbewußtsein“. Überlegungen zur zentralen Kategorie des neuen Ansatzes, in: Süßmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen, Paderborn 1980, S. 179-222.
- Jeismann, Karl-Ernst: „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: Niemetz, Gerold (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik, Stuttgart 1990, S. 44-75.
- Kölbl, Carlos: Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, Bielefeld 2004.
- Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007.
- Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2), Innsbruck/Wien 2009.
- Kühberger, Christoph: Fachdidaktische Diagnostik, in: Informationen zur Politischen Bildung 35, Wien 2012a.
- Kühberger, Christoph: Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens, in: Ders. (Hrsg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach/Ts. 2012b, 33-74.
- Kühberger, Christoph (Hrsg.): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/-innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“. Empirische Befunde - Diagnostische Tools - Methodische Hinweise. Innsbruck/Wien 2013.
- Lee, Peter/Ashby, Rosalyn: Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14, in: Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineburg, Sam (Hrsg.): Knowing, Teaching, and Learning History, New York 2000, S. 199-122.
- Martens, Matthias: Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte, Göttingen 2010.

- Noack, Christian: Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein, in: von Borries, Bodo/Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen, Paffenweiler 1994.
- Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12, 1987, S. 130-142.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurrikula, Schwalbach/Ts. 2005.
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 4. Auflage. Weinheim/Basel 2008.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 4. Auflage, Weinheim 2001.
- Sander, Wolfgang: Politik entdecken - Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, 3., durchgesehene Auflage, Schwalbach/Ts. 2008.
- Schreiber, Waltraud/Körper, Andreas/Borries, Bodo von et al.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, 17-53.
- Schulz-Hageleit, Peter: Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens, Frankfurt/M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien 2002.
- Schulz-Hageleit, Peter: Schüler-Kompetenzen - Lehrerkompetenzen. Zwei divergente Zielperspektiven der historisch-politischen Fachdidaktik. In: Geißler, Christian/Overwien, Bernd (Hrsg.): Elemente einer zeitgemäßen politischen Bildung. Festschrift für Prof. Hanns-Fred Rathenow zum 65. Geburtstag, Münster 2010, S. 111-129.
- Seixas, Peter: Introduction, in: Ders.: Theorizing Historical Consciousness, Toronto 2004, S. 3-24.
- Seixas, Peter: What is Historical Consciousness? in: Sandwell, Ruth (Hrsg.): To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada, Toronto 2006.
- Seixas, Peter/Morton, Tom: The Big 6 Historical Thinking Concepts, Toronto 2012.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt (UTB, 2412), Konstanz 2003.
- Schulz-Hageleit, Peter: Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens, Frankfurt/M. 2002.
- Van Norden, Jörg: Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus, Freiburg 2011.
- Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht (Methoden historischen Lernens). 2. Auflage. Schwalbach/Ts. 2008.
- Völkel, Bärbel: Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2010.

Subjektorientierte Geschichtsdidaktik

Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik

Begriffsarbeit

Geschichtsdidaktische Begriffe und die in ihnen angelegten Theorien und Modelle haben Konsequenzen für die Art des Denkens und Handelns, welche durch sie vor- und mitstrukturiert wird. Damit geben Begriffe, welche in geschichtsdidaktischen Diskursen auftreten, Einblicke in den denkenden Umgang mit einem zu bearbeitenden Problem.¹ „Subjektorientierte Geschichtsdidaktik“ ist als eine begriffliche Setzung zu verstehen, deren besonderer Fokus verschiedenste Aspekte allgemeiner Lerntheorie sowie fachspezifischer Auseinandersetzungen verdichtet, um die damit erzeugte Perspektive gegenüber historischen Lernprozessen bzw. der Ausbildung eines reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichtsbewusstseins zu stärken. Wie so oft in der wissenschaftlichen Beschäftigung ist der Begriff selbst jedoch nicht unproblematisch und besitzt die Tendenz, aus unterschiedlichsten Gründen missverstanden zu werden. Es ist in den folgenden Ausführungen daher nicht intendiert, den Begriff sämtlichen möglichen semantischen Aufladungen preiszugeben. So meint er hier nicht „subjektiv“ im Sinn von „voreingenommen“ oder „beliebig“, im Sinn von „subjektivistisch“ und damit „relativistisch“, „verzerrt“, „parteiisch“, „unsachlich“, „einseitig“, „tendenziös“ oder eine Adjektivierung des „Subjekts“ im Sinn eines Subjektes der Geschichte, das traditionell nur mit den Herrschern und Politikern der Haupt- und Staatsaktionen in Verbindung gebracht wird (z.B. Personalisierung in der Politikgeschichte). Im Folgenden wird mit dem Kompositum „subjekt-orientiert“ auf einen Subjektbegriff Bezug genommen, welcher im Gegensatz zu seiner sprachhistorischen Bedeutung im Lateinischen nicht auf „Unterwerfung“ oder „Zwang“ Bezug nimmt,² sondern vielmehr an einer Tradition der Aufklärung anschließt und das Subjekt als individuelle/n Akteur/in ansieht. Einer

1 Vgl. Sedmak 2003, S. 11f.

2 Stowasser/Petschenig/Sukutsch u.a. 1987, S. 437.

neuzeitlichen Subjektvorstellung folgend stellt das Subjekt jene Instanz dar, „die der anerkannten Geltung von theoretischen Wahrheiten und praktischen Richtigkeiten zugrundeliegt.“³ Durch den eigenen Verstand wird es zum erkennenden Subjekt. Dabei verliert sich das Subjekt nicht in seiner eigenen Individualität, welche eigentlich seinen besonderen Status legitimiert, sondern erhält erst durch die Limitation der eigenen Einzigartigkeit im Sinn einer sich disziplinierenden Maßnahme jene qualifizierte Autonomie, die überindividuelle Geltung beanspruchen kann. Selbstkontrolle, Selbstbeobachtung und Selbstreflexion werden dabei durch gesellschaftliche und kulturelle Rahmungen eingeschränkt („anerkannte Paradigmen“), aber letztlich auch gleichzeitig erst durch sie ermöglicht.⁴

„Das Subjekt ist Subjekt, weil es in intersubjektiven Zusammenhängen via Sozialisation und Lernprozess zu einem Subjekt wird.“⁵

Der darin schlummernde konstruktivistische Ansatz kann daher in Anlehnung an Jörg van Norden durchaus als Subjekttheorie gelesen werden, indem nämlich nicht der einzelne Mensch solipsistisch nach den ihm bekannten Konzepten und Denkmustern die Welt wahrnimmt, sondern „die Konstruktion von Wirklichkeit stets in sozialen Kontexten erfolgt. Der Mensch als instinktarmer Mängelwesen wächst in eine Gesellschaft hinein, auf die er und die auf ihn angewiesen ist.“⁶ Damit schließt ein solches Verständnis des Begriffes an die Tradition der Aufklärung und ihr Erbe an, wie man es heute in der Sozial- und Geisteswissenschaft vorfindet:

„Das ‚Subjektive‘ ist allgemein durch die Fähigkeit zu einem rationalen Denken und einer Reflexion gesellschaftlicher und kultureller Umstände charakterisiert. Das Subjekt gilt als handlungsfähiges Individuum, das befähigt ist, seine eigenen und die gesellschaftlichen Verhältnisse nach Maßgabe der Vernunft zu gestalten.“⁷

An eine derartige Begriffsbestimmung anschließend wird im Verlauf der hier vorgenommenen geschichtsdidaktischen Erläuterungen noch deutlich werden, dass derartige Subjekte und ihr historisches Denken notwendigerweise von

3 Schäfer 1999, S. 502.

4 Ebenda, S. 505. – Vgl. Veith 2003, S. 9.

5 Beer/Grundmann 2003, S. 1.

6 Norden 2012, S. 12.

7 Beer/Grundmann 2003, S. 1. – Der Duden definiert das „Subjekt“ als ein „mit Bewusstsein ausgestattetes, denkendes, erkennendes, handelndes Wesen; Ich“ – <http://www.duden.de/rechtschreibung/Subjekt#Bedeutung1> (12.12.2013)

Vorerfahrungen, Gefühlen, Interessen etc. geprägt sind, was jedoch nur als Ausgangspunkt des historischen Lernens angesehen wird und nicht bereits als Ende eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte, wodurch nämlich ein so verstandener konstruktivistischer Ansatz a priori im vollkommenen Relativismus versinken würde.⁸

Schüler- und/oder Subjektorientierung? – Ein Klärungsversuch

An dieser Stelle stellt sich die berechtigte Frage, ob nicht der Begriff der „Schülerorientierung“ für die hier skizzierten Intentionen eines subjektorientierten Zugangs zur Geschichtsdidaktik ausreichen würde. Der Begriff der „Schülerorientierung“ hat in den vergangenen Jahrzehnten verschiedenste Konjunkturen und Erweiterungen erlebt, so dass weder in der Allgemeinen Didaktik noch in der Geschichtsdidaktik eine präzise Definition gegeben werden kann, was darunter zu verstehen ist. Es handelt sich, wie dies Brigitte Dehne ausdrückt, um ein „buntes Gemisch von Prinzipien und Methoden ohne klares theoretisches Konzept in Bezug auf das historische Lernen.“⁹ Betrachtet man die verschiedenen Ausprägungen und Nutzungsanwendungen des Begriffes, dann hat es nahezu den Anschein, dass darin alle hehren Erwartungen an eine Lehrperson gegenüber den Schüler/-innen zusammenfließen (Demokratie, Wohlbefinden der Lernenden, Anerkennung der Persönlichkeit etc.).¹⁰ Dies dürfte auch der Grund dafür sein, warum dieser Begriff in vielen Fällen einer bildungspolitischen Worthülse gleicht, die beliebig zu befüllen war und ist oder in einigen Fällen zu einseitigen begrifflichen Fehlentwicklungen führte.

Die Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik legte die konzeptionelle Ausgestaltung der „Schülerorientierung“ breit an. Nach Andreas Helmke geht es „primär darum [...], dass Schüler, unabhängig von Lernen und Leistung, als Person ernst genommen und wertgeschätzt werden. Dies hat viel mit dem affektiven Aspekt der Lehrer-Schüler-Beziehung und dem Wohlbefinden von Schüler/-innen und Schülern zu tun.“¹¹ Eine derartige Ausgestaltung des Begriffes ist jedoch vermutlich ein Zugang des späten 20. Jahrhunderts.

8 Vgl. Völkel 2010, S. 21f. – Reich hält fest: „Wahrheit [...] zeigt sich nicht mehr in einer ‚Realität in sich‘ oder ‚da draußen‘, die wir bloß finden müssen, sondern der Mensch, das Subjekt, wird in seiner Bedeutung und Rolle als Wahrheiten herstellendes Wesen erkannt.“ – Reich 2008, S. 76.

9 Dehne 2006, S. 159f.

10 Vgl. Kaiser 2006, S. 220.

11 Helmke 2009, S. 230.

Bei Peter Köck wird aus einer didaktischen Perspektive heraus betont, dass sich im schülerorientierten Unterricht

„die unterrichtlichen Entscheidungen in erster Linie am Lernenden“ ausrichten, „also an seiner Erfahrungswelt, seiner Ausgangslage, seinen Bedürfnissen, Interessen und Erwartungen. Der Schüler soll aus der Rolle des bloßen Adressaten eines Informationstransports herausgelöst und statt dessen zu selbstständiger Informationsbeschaffung und -verarbeitung angeleitet werden.“¹²

Die Schülerorientierung verlässt dort den hier angedeuteten Kontext, wenn im Paradigma einer radikalen Inhaltsorientierung die Hauptaufgabe eines fachspezifischen Lernprozesses in der Weitergabe von (scheinbar) gesichertem Wissen erkannt wird. Dies kann dort beobachtet werden, wo die in ihrem inhaltlichen Umfang bereits fixierte Informationsweitergabe durch die Lehrperson durch eine instrumentelle Informationsbeschaffung und -verarbeitung durch die Schüler/-innen abgelöst wird¹³, fachspezifische Lernpotentiale im Sinn eines subjektiven Wegs und einer eigenständigen historischen Denkens ignorierend.

Zwar wird immer wieder auf reformpädagogische Grundlagen verwiesen,¹⁴ doch verfolgt man die geschichtsdidaktischen Diskurse, zeigt sich, dass eine so verstandene Begriffsdefinition lange Zeit von anderen Paradigmen verdrängt blieb. Dabei waren es nicht zuletzt die emanzipatorischen Bestrebungen der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts, welche eine „Demokratisierung“ der Schule im Blick hatten und den Geschichtsunterricht vom Schüler/von der Schülerin her konzipieren wollten. Schülerorientierung wurde demnach durch weitere Prinzipien strukturiert, die oft auch in den darauffolgenden Jahrzehnten – der im Aufstieg begriffenen Wissenschaftsorientierung der Geschichtsdidaktik zum Trotz – ihre Wirkungsmächtigkeit entfalteten.¹⁵

Schülerorientierung wurde auf diese Weise etwa verstärkt mit den Interessen der Schüler/-innen in Verbindung gesetzt. Dabei wurden die potentiellen inhaltlichen Gegenstände des Geschichtsunterrichtes neu verhandelt und es wurde nach den Schülerinteressen gefragt. Diese Fragen richteten sich

12 Köck 2000, S. 213.

13 Diese Gefahr besteht vor allem dort, wo allgemeindidaktische Methoden zur Anwendung gelangen, wie etwa jene von Heinz Klippert, die fachunspezifisch ausformuliert wurden und so fachspezifische Aneignungsprozesse nivellierten. – Vgl. Pandel 2005, S. 44f.

14 Vgl. Schwerdt 2002.

15 Vgl. Dehne 2006, S. 159.

dabei nicht nur an die Lernenden, wie dies etwa aktuell durchaus in den Fachdidaktiken der Gesellschaftswissenschaften vorgeschlagen wird,¹⁶ sondern es wurde aus theoretischen Reflexionen etwa ein „emanzipatorisches Erkenntnisinteresse“ (Annette Kuhn) abgeleitet.¹⁷ Letztlich handelte es sich dabei um „objektive“, also um zugeschriebene Interessen, die jedoch das erkennende Subjekt, also den Schüler/die Schülerin und seine/ihre Wahrnehmungen und Verstrickungen in der Welt berücksichtigten:

„Schüler der unterprivilegierten Schichten sind weniger für Geschichte interessiert als Schüler der Mittelschicht. Denn der Unterricht bietet ihnen kaum die Chance der Solidarisierung mit den Interessen der anderen oder der Entwicklung von Alternativentwürfen für ihre eigene Zukunft. Die Inhalte des Geschichtsunterrichtes sollten sich nach den Schülerinteressen orientieren; die Strukturierung des gesellschaftlichen Stoffes müsste demnach auch der Struktur der Schülerinteressen entsprechen.“¹⁸

Kuhn fordert darüber hinaus durchaus auch konkrete Bedingungsanalysen für den Unterricht ein, hält aber a priori als Tendenz fest:

„Geschichte im Interesse des Schülers ist in erster Linie eine Geschichte der gelungenen, aber vor allem der mißlungenen Partizipationsbestrebungen, in der die Bedingungen der Emanzipation und ihrer Verhinderungsmechanismen aufgedeckt werden.“¹⁹

Joachim Rohlfes kritisierte daran noch in den 1990er Jahren:

„Bei Licht betrachtet ist es nicht das empirisch feststellbare Schülerinteresse, das den Unterricht fundiert, sondern das mit Hilfe des Lehrers korrigierte, einer bestimmten politischen Lehrmeinung entsprechende Gegenstandsverständnis.“²⁰

Annette Kuhn setzt sich mit ihrer Konzeption des Schülerinteresses bewusst von den Vorstellungen „eines oberflächlichen Interessiertseins an Geschichte (zum Beispiel an großen Persönlichkeiten, spannenden Ereignissen usw.)“²¹ ab. Dennoch entwickelt sich im Umfeld der kritischen bzw. emanzipatorischen Pädagogik die Unterscheidung zwischen „objektiven“ und „subjektiven“

16 Vgl. Sander 2007, S. 191f. – Kaiser 2006, S. 220.

17 Kuhn 1974, S. 27.

18 Ebenda, S. 30.

19 Ebenda, S. 30.

20 Rohlfes 1997, S. 258.

21 Kuhn 1997, S. 357.

Schülerinteressen, um – so Rohlfes – dem Dilemma, das darin angelegt ist, zu entgehen. Er hält fest:

„Soweit sie damit der alten pädagogischen Maxime folgt, daß die Älteren treuhänderisch diejenigen Interessen der Jüngeren wahrzunehmen haben, die diesen selbst noch verborgen sind, ist daran nichts auszusetzen. Fatal wird diese Position allerdings da, wo sie nicht wahrhaben will, daß sie dabei genauso viel und so wenig pädagogische Fremdbestimmung übt wie andere Pädagogen, denen sie eine Manipulation der jungen Generation vorwirft.“²²

In der Fachdidaktik verbreitete sich letztlich am ehesten eine konzeptionelle Aufladung des Begriffs des „Schülerinteresses“ über Aspekte wie „Passung“ und „Motivierung“, indem sich die „Planung und Durchführung des Unterrichtes konsequent am Schüler“ orientiert, „an seinen Interessen, seinem Vorwissen, seiner Aktivierung etc.“²³

In der Rezeption dieser Problematik wurde auch die „Schülerbeteiligung“ nach Dirk Lange zu einem unverzichtbaren Prinzip der Geschichtsdidaktik. Es kam letztlich vor allem zu einer Koppelung an die Erfahrungsdimension der Schüler/-innen, besonders auch hinsichtlich eines anthropologischen und lebensweltlichen Bezugs,²⁴ der eine Schülerorientierung absichern sollte. Beobachtet man jedoch den Schulbuchmarkt und die unterrichtspragmatischen Publikationen der Geschichtsdidaktik, so zeigt sich nur selten ein evidenzbasiertes Aufgreifen der subjektiven Schülerinteressen als tatsächliche Grundlage für die Unterrichtsgestaltung. Es hat vielmehr den Anschein, dass die objektiven Interessen nach wie vor dominieren.²⁵

Ein methodischer Versuch, die Schülerorientierung im Geschichtsunterricht abzusichern, stellt ein handlungsorientierter Geschichtsunterricht dar (forschendes Lernen, entdeckendes Lernen, simulatives Handeln etc.).²⁶ So argumentiert etwa Bärbel Völkel hinsichtlich der Handlungsorientierung im engeren Sinn über ein Anknüpfen an das Interesse der Beteiligten und deren

22 Rohlfes 1997, S. 115. – Vgl. auch Hartung 1999, S. 87.

23 Helmke 2009, S. 230. – vgl. auch Köck 2000, S. 213.

24 Vgl. Lange 2004, S. 10. – Schulz-Hageleit 1982, S. 16f. – Schneider 2000.

25 Ausnahmen sind hier vor allem Wahlmöglichkeiten innerhalb von festgelegten inhaltlichen Settings oder hinsichtlich der medialen Umsetzung von Arbeitsaufträgen. Aufgreifen von subjektiven Konzepten, Theorien oder Vorstellungen wird in der Regel noch nicht geleistet. – vgl. Hofmann 2012, S. 29. – Hofmann-Reiter 2013, S. 237ff.

26 Dehne 2006, S. 159. – Schulz-Hageleit 1982. – Erdmann 1999, S. 672.

Handlungsziele.²⁷ Für sie ist es notwendig, dabei an vorhandene kognitive Strukturen anzuknüpfen,

„damit überhaupt sinnvoll und nachhaltig gelernt werden kann. Zudem ist es der persönliche Bezug, den das lernende Subjekt zum Lerngegenstand (Objekt) aufbauen muss, von grundsätzlichem Interesse für die Motivation, sich mit dem Lerngegenstand auseinander zu setzen. Handlungsorientierter Unterricht greift diese Aspekte auf, indem ein Inhalt den Lernenden so angeboten wird, dass er ein Spektrum an Möglichkeiten eröffnet. Die Lernenden artikulieren ihre Interessen und können sicher sein, dass diese den Verlauf des Handlungs- und Lernprozesses nachhaltig bestimmen. Dabei können Intentionen der Lehrenden und Intentionen der Lernenden dadurch insofern voneinander abweichen, als die Lernenden dem Gegenstand eine eigene Akzentuierung verleihen, die es zu respektieren gilt.“²⁸

Das Interesse wird hier nicht als subjektivistisches Interesse verstanden, sondern als grundlegender motivationaler Aspekt zur eigenständigen Beschäftigung mit Vergangenheit und Geschichte. Durch die Möglichkeit der Lernenden, sich als Subjekt in den Lernprozess einzubringen und diesen hinsichtlich seiner konkreten Ausrichtung mitzubestimmen, wird versucht, eine „subjektive Bezugsebene“ zum Lerngegenstand zu erreichen („Entstehungszusammenhang“ des Lernens).²⁹ In einer derartigen Sichtweise richtet der von Peter Schulz-Hageleit konzipierte „Erfahrungsunterricht“, welcher besonders auf die persönliche und kollektive Erfahrung der Schüler/-innen sowie deren Erkenntnisbedürfnisse fokussiert,³⁰ den Geschichtsunterricht neu aus. Kritisch betrachtet müssen jedoch jene handlungsorientierten Zugänge werden, die durch einen pädagogischen Aktionismus vom historischen Lernen wegführen und allen Lernenden die gleichen Handlungserfahrungen aufdrängen.³¹

Eine subjektorientierte Geschichtsdidaktik negiert diese älteren Diskussionen, welche im Umfeld der Schülerorientierung entstanden, nicht, sondern erweitert und akzentuiert sie. Dem Diskurs etwa um das „Interesse“ der Lernenden wird vor dem Hintergrund der „Subjektwissenschaft“ (Klaus

27 Vgl. auch den Beitrag von Völkel in diesem Band.

28 Völkel 2012, S. 14f.

29 Vgl. Ebenda, S. 15.

30 Röhlfes 1997, S. 183. – vgl. Schulz-Hageleit 1982, S. 14f. – Schwerdt 2002, S. 42f.

31 Erdmann 1999, S. 664f. – Kühberger 2007, S. 166ff.

Holzcamp) und der „Subjektwissenschaftlichen Didaktik“ (Joachim Ludwig) dadurch Rechnung getragen, dass das Lebens- und Lerninteresse des Subjektes als motivationaler Ausgangspunkt für persönlich bedeutsames Lernen angesehen wird. Dieses Subjektinteresse generiert sich dabei über eine vom Subjekt angestrebte Erweiterung der Handlungsfähigkeit im gesellschaftlichen Gefüge:

„Die subjektiven Lebensinteressen, in welchen die Gründe des Individuums für die handelnde Realisierung von Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten fundiert sind, lassen sich kategorial in ihren allgemeinsten Zügen als elementare subjektive Notwendigkeit, Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen zu gewinnen bzw. zu bewahren, bestimmen [...]: Dabei sind die Gewinnung der Weltverfügung bzw. Abwehr von deren Bedrohung nicht als Selbstzweck zu betrachten, sondern machen die allgemeine Lebensqualität subjektiver Befindlichkeit in ihrer vielfältigen konkreten Erscheinungsformen aus.“³²

Lernhandlungen sind dabei nach Klaus Holzcamp für das Subjekt nur durch eine bestimmte Lernproblematik begründet, über die der innere Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluss, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität unmittelbar erfahrbar und antizipierbar wäre.³³ Lerninteresse generiert sich demnach nicht aus von außen gesetzten Lernzielen, sondern entlang einer Bedeutungsstruktur, welcher reale Bezugshandlungen zu Grunde liegen.³⁴ Diese können jedoch im Zusammenhang mit einer Beschäftigung mit Vergangenheit und Geschichte ganz unterschiedlich ausfallen (z.B. handlungsrelevante Erklärungsnotstände im Heute, psychologische Dispositionen, wie Angst vor Veränderung, aber auch ästhetische Momente, wie Zerstreuung durch kognitive Vertiefung).³⁵

Die Relation zwischen Subjekt und die es umgebende Gesellschaft wird dabei nicht einseitig deterministisch verstanden, sondern als aktive, sich gegenseitig beeinflussende Interaktion. Joachim Ludwig betont etwa unter impliziter kritischer Bezugnahme auf ein radikal konstruktivistisches Lernverständnis:

„Lernhandeln ist aus dieser Perspektive betrachtet kein selbstreferentielle Deutung, sondern eine Differenzierungsleistung sozial hergestellter Bedeutungen im Rahmen individueller und gesellschaftlicher Lebenssicherung.

32 Holzcamp 1995, S. 189.

33 Ebenda, S. 190.

34 Ebenda, S. 187.

35 Vgl. Gies 2004, S 64f. – Borries in diesem Band.

Der Lernende wird nicht als selbstreferentielles System, sondern als selbstdifferentielles Subjekt verstanden, das sich über Differenzwahrnehmungen zu anderen fremden Bedeutungshorizonten selbst verständigt. Die Subjektivität des Lernenden wird dabei sowohl unterworfen wie gestaltend verstanden.³⁶

Demnach kann Lernen nach Holzkamp nicht als das „Resultat fremdgesetzter Lernbedingungen, sondern als Erweiterung eigener Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten durch das lernende Subjekt selbst konzeptionalisiert“³⁷ werden. Auf diese Weise kann verdeutlicht werden, dass sich Lernende einem Verständnis entziehen, die sie zu Objekten fachdidaktischer Konzeptionen machen, um an diese „Wissen“ weiterzugeben. Dies wäre ja besonders im Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht ein fatales Szenario. Im Gegensatz zu einer gängigen Meinung, wonach sich Wissen über Geschichte über das Lesen und Merken von Details aus Geschichtsbüchern oder aus Vorträgen von Lehrer/-innen generiert, also über einen simplen kumulativen Prozess entstehen würde, entsteht es vielmehr über einen Prozess des historischen Denkens.³⁸ Geschichte tritt uns dabei nicht als abgeschlossene Entität gegenüber, die es zu erwerben gilt. Geschichte gilt es je als Konstruktion zu erschließen:

„By learning to construct their own narratives, students will learn to critique others’ narratives. History, then, becomes an ongoing conversation and debate rather than a dry compilation of ‘facts’ and dates, a closer catechism, or a set of questions already answered.“³⁹

In derartigen Prozessen des Umgangs mit Geschichte und Vergangenheit spielen die individuell verfügbaren konzeptionellen Vorstellungen eine entscheidende Rolle. Sie prägen und/oder blockieren historisches Denken. Im Sinn einer Subjektorientierung gilt es jedoch einzelne Konzepte und mit ihnen erarbeitete historische Denkprozesse der Lernsubjekte zum Gegenstand der fachdidaktischen Auseinandersetzung für den individuellen Lernprozess zu machen, um nicht nur zu behaupten, dass man die Schüler/-innen dort abholt, wo sie stehen, sondern dies je individuell auch über evidenzbasierte Zugänge gewährleistet. Es wird dabei nicht reichen, nur auf wissenschaftlich begründete Konzepte zurückzugreifen und diese in Lernprozessen zu positionieren. Vielmehr wird es darauf ankommen, dass man in einer engen

36 Ludwig 2005, S. 79.

37 Holzkamp 1994, o. S.

38 VanSledright 2014, S. 24f.

39 Holt 1995, S. 16.

theoretischen Rückbindung an wissenschaftliche Erkenntnisse auffindbare Konzepte und ihre Ausprägung bei den Lernenden beobachtet, indem man über kognitionspsychologischen Zugänge einer konstruktivistischen Lernforschung die mentale Strukturen von Lernenden erfasst, um entlang einer Wissenschaftsorientierung an die schülerseitigen Vorstellungen und Ausprägungen anschließen zu können.⁴⁰

„Concentration on such concepts helps the move away from an image of learning history as one represented by ‚stories from the past‘ or factual content which has, in the eyes of pupils, very little connection with the business of living at the beginning of the twenty first century. The understanding and use of key concepts in history helps to underline the significance of historical events and processes.“⁴¹

In diesem Sinn gibt es auch keine einheitliche Lerngruppe mehr, an die sich Lehrende als homogenes Kollektiv wenden könnte.

„Lernen wird [...] als Aktivität der Subjekte gesehen, wobei die Aufgabe darin besteht, durch geeignete inhaltliche und methodische Impulse die Lernprozesse anzuregen und zu unterstützen. Die didaktischen Absichten zielen insgesamt darauf, die Schüler/-innen zur möglichst selbstständigen Themenbearbeitung herauszufordern und ihnen für den Lernprozess ein hohes Maß an Selbstverantwortung zu übertragen“⁴²

Die Radikalität, mit der Holzkamp sich dem Subjekt (der bzw. dem Lernenden) zuwendet, fordert jedoch weit mehr, als dass eine Lehrperson die Schüler/-innen als Subjekte des eigenen Lernens wahrnimmt, ihnen einen ausreichenden Spielraum einräumt und deren Denk- und Handlungswege mit dem Ziel einer Weiterentwicklung beobachtet. Er stellt fest:

„Lernen kommt nicht einfach dadurch von selbst in Gang, daß von dritter Seite entsprechende Lernanforderungen an mich gestellt werden; mein Lernen kann keineswegs durch irgendwelche dafür zuständigen Instanzen (etwa der Lehrer oder die Schulbehörde) über meinen Kopf hinweg geplant werden. Lernanforderungen sind nicht eo ipso schon Lernhandlungen, sondern werden nur dann zu solchen, wenn ich sie bewußt als Lernproblematiken übernehmen kann, was wiederum mindestens voraussetzt, daß ich einsehe, wo es hier für mich etwas zu lernen gibt.“⁴³

40 Kühberger 2012d, S. 43.

41 Haydn/Arthur/Hunt/Alison 2008, S. 94.

42 Hoppe 2002, S. 22f.

43 Holzkamp 1995, S. 184f.

Holzcamp sieht vor allem in lebensweltlich angelegten Diskrepanzerfahrungen (Verwirrung, Chaos, Frustration, Ratlosigkeit etc.), welche durchaus rein kognitiv strukturiert sein können, den Motor für das Identifizieren „der Handlungsproblematik als Lernproblematik, mit welcher die Beeinträchtigung der Verfügung/Lebensqualität nur durch lernenden Weltaufschluß zu überwinden“ wäre.⁴⁴ Versucht man die Konzeptionen Holzcamp's mit den theoretischen Überlegungen zum historischen Denken, welche von Jörn Rüsen aufgestellt wurden, zu kreuzen, zeigt sich, dass damit die „Interessen“ gemeint sein könnten, indem nämlich bei Rüsen die Interessen als Ausgangspunkt des historischen Denkens in der menschlichen Lebenspraxis verstanden werden.

„Gemeint sind die Interessen, die Menschen daran haben, sich – um leben zu können – im Fluß der Zeit zurechtzufinden und deshalb die Vergangenheit erkennend zu vergegenwärtigen. Interessen sind bestimmte Bedürfnisse, d.h. Bedürfnisse, die so interpretiert sind, daß diejenigen, die sie haben, wissen, was sie wollen, wenn sie sie befriedigen wollen.“⁴⁵

Damit begründet Rüsen – gleich wie Holzcamp in dem von ihm ausgebreiteten Kontext – den Ausgangspunkt des historischen Denkens über eine subjektive Problemkonstellation, wobei das Bedürfnis „des Menschen nach einer Orientierung seines Handelns und Leidens in der Zeit“ als Ausgangspunkt beschrieben wird.⁴⁶ Wolfgang Hasberg und Andreas Körber haben diese Überlegung von Rüsen in einem dynamischen Modell des Geschichtsbewusstseins weiterentwickelt.

„Dieses Modell geht – ganz wie bei Jörn Rüsen – davon aus, dass historische Denkprozesse im eigentlichen Sinn durch ein akutes Orientierungsbedürfnis ausgelöst werden, d.h. durch eine lebensgeschichtliche Situation – welcher Größenordnung auch immer –, in der die bisherigen Vorstellungen von Geschichte (und zwar sowohl hinsichtlich der ‚Fakten‘, sowie deren Zusammenhänge und deren Bedeutung für die eigene Gegenwart) nicht mehr ausreichen, um das gegenwärtige Handeln zu orientieren. In einer solchen Situation, die als ‚Verunsicherung‘ bezeichnet werden kann [...], entsteht ein (mehr oder weniger konkretes) zeitliches Orientierungsbedürfnis [...], das mehr oder weniger bewußt wahrgenommen wird.“⁴⁷

44 Ebenda, S. 215.

45 Rüsen 1983, S. 24.

46 Ebenda, S. 24.

47 Hasberg/Körber 2003, S. 187.

Was bei Holzkamp als „Frustration“ oder „Ratlosigkeit“ und Rösen als „Interesse“ beschrieben wird, wird bei Hasberg/Körper mit dem Begriff der „Verunsicherung“ beschrieben. Demnach wird auch dafür plädiert, dass historisches Denken, welches als ein Ziel des Geschichtsunterrichtes identifizierbar ist, selbstständig vollzogen werden muss. Eine unreflektierte Übernahme eines bereits fremden Denkangebotes (etwa in Form einer bestimmten Darstellung der Vergangenheit) würde die für das historische Lernen getätigten theoretischen Grundlagen überwältigen. Demnach kann historisches Lernen in einer Einübung in den selbstständigen Vollzug des historischen Denkprozesses bestehen sowie in einem Lernen und Üben einzelner Elemente und Determinanten, Methoden, Konzepte dieses Prozesses.⁴⁸ Aus subjektorientierter Perspektive dürfte dabei jedoch der motivationale Aspekt der „Verunsicherung“ nicht aus dem Lernprozess ausgeschlossen werden, sondern sollte vielmehr zu einem zentralen Anker und individuell wendbaren Ausgangspunkt des historischen Lernens gemacht werden. Historisches Lernen, welches die subjektiven Orientierungsbedürfnisse in der Zeit und die sich daraus ergebenden historischen Fragen zugunsten von verordneten Inhalten oder vorgegebenen Fragen aufgibt, verliert in diesem Sinn nicht nur einen Bestandteil des historischen Denkens, welcher im historischen Lernprozess als Auslöser des „expansiven Lernens“⁴⁹ gelten kann, sondern auch die bei Rösen angesprochene menschliche Lebenspraxis. Ein technokratisches, den Subjekten des historischen Denkens fernes Abarbeiten von „trägem Wissen“ wäre die entfremdende Folge.

Eine subjektorientierte Geschichtsdidaktik, dies kann soweit festgestellt werden, nimmt zwar Stränge der Diskussion rund um die Schülerorientierung auf, will jedoch historisches Denken bzw. historisches Lernen an die denkenden Subjekte rückbinden und dies im doppelten Sinn: Einerseits über persönliche und damit lebensweltliche Bedeutsamkeiten als Auslöser von historischen Denkakten und Bereitschaften, welche andererseits gleichzeitig die subjektiven mentalen Strukturen (= die das historische Denken eines Subjektes strukturierenden Konzepte und Vorstellungswelten) evidenzbasiert aufgreifen und weiterentwickeln.

48 Vgl. Rösen 1994. – Körper/Schreiber/Schöner 2006.

49 „Expansives begründetes Lernen bedeutet ja gerade nicht Lernen um ‚seiner selbst‘, sondern Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen.“ – Holzkamp 1995, S. 191.

Vom Lehren zum Lernen: Zum Wechsel einer Perspektive

Stand lange Zeit das Lehren im Fokus einer den Schulunterricht stützenden Geschichtsdidaktik, so kann man heute feststellen, dass das fachspezifische Lernen aus der Perspektive der Lernenden zusehends als zentrale Herausforderung angesehen wird. Dabei treten die lehrerseitig organisierte inhaltorientierte Vermittlung von Daten, Fakten und vorinterpretierten Darstellungen der Vergangenheit gegenüber den je individuellen Verarbeitungsmodi der Lernenden zurück. Die Illusion einer Wissensweitergabe von der Lehrperson an die Lernenden mit einer immergültigen, homogenen Verankerung in den mentalen Strukturen der Schüler/-innen ist gebrochen. Die Schüler/-innen gelten nicht mehr als Objekte der „Unterweisung“. Vielmehr setzt sich auch im deutschsprachigen Raum – nicht zuletzt wegen einer verstärkten Aufmerksamkeit, die der empirischen Geschichtsdidaktik geschenkt wurde – eine differenzierte Sicht auf die fachspezifischen Lernprozesse in Lernsettings durch, welche die Lernenden als Subjekte ihres eigenen Lernens wahrnehmen. Dabei sind nicht nur individuelle Lern(um)wege gemeint, sondern auch die biografischen Kontexte und gesellschaftlichen Zumutungen, innerhalb denen gelernt wird. Aus einer soziologischen Perspektive drängt sich dabei Diversität (diversity) als Konzept auf. Diversität stellt in menschlichen Gesellschaften die Normalität dar. Auch Lerngruppen unterscheiden sich in dieser Hinsicht in der Regel nicht sonderlich von der sie umgebenden Gesellschaft. Die einzelnen Teile von Lerngruppen oder eben Schulklassen sind in vielerlei Hinsicht heterogen. Sie sind hinsichtlich ihrer kulturellen und sozialen Herkunft, ihres Geschlechts, ihres Lern- und Lebensalters, ihrer Lernfähigkeit, Vorkenntnisse, Lernstile, Arbeitshaltung, Interessen und ihres Lerntempos verschieden.⁵⁰ Da das Ignorieren dieser Verschiedenheit in ihren Ausprägungen nach wie vor vielerorts im Schulsystem beobachtbar ist, gilt es im Sinn einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik, den Fokus auf die einzelnen lernenden Menschen zu lenken und die durch ihre Eigenart bestimmten Voraussetzungen. Das Ziel dabei ist, Differenzen wahrzunehmen und in Lernprozessen zu Gunsten der/des Einzelnen und der Gruppe zu nutzen, ohne dies als Bedrohung wahrzunehmen oder dadurch soziale Ungleichheit zu produzieren.

Wolfgang Hasberg betont etwa zu Recht den Einfluss, den Diversität im Rahmen des historischen Lernens einnimmt. Für ihn bildet die gesellschaftliche Diversität jenen Rahmen, innerhalb dessen eine Individualperson ihre Position finden muss, indem sie die verschiedenen Möglichkeiten

50 Kühberger/Windischbauer 2012, S. 7.

der Identifikation kennen lernt, und so auch ihre Identität aufbaut.⁵¹ Die Gesellschaft lege fest,

„mit welchen Identitätskonzepten wir uns selbst beschreiben und von anderen beschreiben werden. ‚Gesellschaft‘ mit ihren machtvollen Mechanismen von Ausgrenzung, Integration und Teilhabe ist dabei weit mehr als eine bloße Kulisse für Geschichtsunterricht, vor deren Hintergrund auf beliebige Weise historisch gelernt werden kann. Sie spannt diejenigen Lebenswelten auf, aus denen heraus Schüler/-innen und Schüler den Erfahrungsraum Geschichte betreten, um die gegenwärtige Gesellschaft in ihrer Gewordenheit zu verstehen und um sich für ihre individuell-gesellschaftliche Zukunft orientieren zu können. Gesellschaft ist also der konkrete soziale Raum, in dem individuelle historische Identitäten entstehen und Geschichtsbewusstsein entwickelt wird.“⁵²

Es wird dabei von zentraler Bedeutung sein, die eigene historische Identität zu reflektieren, zu erweitern und gegebenenfalls zu revidieren oder sogar zu verwerfen. Für Bodo von Borries ist Identität selbst strukturell historisch. In ihr werden die zeitlichen Dimensionen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sinngemäß verbunden und narrativiert.⁵³ Identitätsreflexion betrifft nach Waltraud Schreiber ein handlungsermöglichendes Deutungsmuster eines Individuums oder einer Gruppe, das eben auch in einem Teilbereich über eine diachrone Dimension erschließbar ist („historische Identität“⁵⁴). Für Schreiber geht es beim Aufbau eines reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichtsbewusstseins nicht darum, „Identität zu haben“, sondern vielmehr darum, gegenwartgebunden stattfindende „Identitätsbildungsprozesse in ihren empirischen Vergangenheitsbezügen ebenso zu prüfen, wie in der Art, in der Vergangenes mit Sinn für Gegenwart und Zukunft versehen wird.“⁵⁵ Darüber hinaus sollte dazu befähigt werden, „Identitätsentwürfe und -angebote Anderer zu erkennen und auf die eigene Situation und die eigene historische Erkenntnis zu beziehen, wie auch die Fähigkeit, sie in ein Verhältnis zu den bisher gehegten zu setzen.“⁵⁶ Dabei geht es letztlich

51 Vgl. Hasberg 2013, S. 163.

52 Lücke 2012, S. 136. – Für weltgeschichtliche Zusammenhänge vgl. Stearns 2000. – Vgl. Knoblauch 2003, S. 50ff.

53 Borries 2008, S. 119. – vgl. Sarup 1996, S. 14f.

54 Es ist hier anzumerken, dass es sich bei der historischen Identität eines Individuums nicht um einen separaten Teil der Identität handelt, sondern um einen Bestandteil der Ich-Identität. – Vgl. Alavi 1998, S. 50.

55 Vgl. Schreiber 2007, S. 255.

56 Schreiber 2006, S. 255.

also darum, das eigene Selbst über eine Identitätsreflexion im Umgang mit Geschichte und Vergangenheit tiefer zu verstehen, „indem das Gewordensein und die kulturelle Geprägtheit von Mensch und Welt einbezogen werden. Dazu gehört die Möglichkeit, sich seine eigenen ‚Vorfahren zu adoptieren‘, z.B. indem man auf seine Weise versucht, von den Erfahrungen der Anderen zu lernen.“⁵⁷ Hinsichtlich der oben angesprochenen Heterogenität der Gesellschaft bedeutet dies, dass es das Ziel des Geschichtsunterrichts sein sollte, Identitätsangebote zu durchdenken, verschiedene Rollen auszuprobieren und historische Identitätsbildungsprozesse nachzuvollziehen. Es geht darum Identität als konstruierte und damit modifikationsfähige bzw. dynamische Entität zu verstehen, die sich eben einer vorschnellen einseitigen Zuschreibung oder unreflektierten Fremdübernahme entziehen sollte.⁵⁸

Für die subjektorientierte Geschichtsdidaktik sind daher gerade die in einer gesellschaftlichen Praxis entstandenen biografischen und damit identitätsbeeinflussenden und -konkreten Prägungen der Lernsubjekte zentrale Ausgangspunkte für das historische Lernen. Nach Johannes Meyer-Hamme geht es dabei durchaus auch um Relevanzzuschreibungen innerhalb einer biografischen Erfahrung:

„Nur wenn eine biografisch empfundene Bedeutung des Lerngegenstandes hergestellt wird, ist ein Lern- und gegebenenfalls Bildungsprozess zu konstatieren. Ewald Terhard spricht in diesem Zusammenhang von der ‚Biographisierung des Bildungsproblems‘ auch in der Institution Schule. Ein Beispiel: Es ist sicherlich ein zentraler Unterschied, wie die Eltern und/oder Großeltern von den Erfahrungen in der DDR berichten, ob sie von ihrer glücklichen Jugend und dem großen Zusammenhalt oder von Haft und Misshandlung berichten, wenn im Unterricht DDR-Geschichte im Zentrum steht. Je nach Perspektive wird das Lern- und Bildungsangebot gedeutet und durchaus etwas anderes gelernt.“⁵⁹

Noch diffiziler wird es, wenn in Familien gar kein historischer Zusammenhang zu dem von Meyer-Hamme angerissenen Themenbereich ausgemacht werden kann. Dies ist besonders dort ein klärendes Phänomen, wo eine Mehrheitsgesellschaft bereits eingefahrene Muster eines Umgangs mit Vergangenheit reproduziert und von Menschen mit und mit fehlendem

57 Schreiber/Körber/Borries 2007, S. 30f.

58 Vgl. Alavi 1998, S. 56. – Kühberger 2012a, S. 62.

59 Meyer-Hamme o.J., o.S. – <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/139259/subjektorientierte-historische-bildung?p=all> (10.11.2013)

Migrationshintergrund in der Regel als Teil einer Mehrheitsgesellschaft eine Akkulturation erwarten, wie man dies tendenziell in Deutschland und Österreich im Bereich der Erinnerungskultur im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust beobachten kann. Viola Georgi stellt in diesem Zusammenhang aufgrund ihrer empirischen Untersuchung „Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland“⁶⁰ heraus, dass die befragten Jugendlichen über das Thema Holocaust und Nationalsozialismus vor allem ihre eigene Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft thematisieren:

„Dabei ist auffällig, dass es nicht so sehr die national-kulturelle Herkunft ist, die die Umgangsweise mit der NS-Geschichte prägt, sondern vielmehr die gesellschaftliche Positionierung als Angehöriger einer Minderheit in der deutschen Mehrheitsgesellschaft. Über die Aneignung, Annahme oder Abgrenzung von der Geschichte des Nationalsozialismus wird Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft verhandelt, behauptet, in Frage gestellt oder zurückgewiesen“⁶¹

In seiner rekonstruktiven Fallstudie zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit und individueller Verarbeitung im Rahmen des historischen Lernens konnte Johannes Meyer-Hamme zentrale Thesen ableiten, welche darauf fokussieren, dass historisches Lernen ohne eine Zuschreibung einer Bedeutung an den Unterrichtsgegenstand und damit ohne Identitätsreflexion nicht verwirklicht werden kann:

„Es wurde in den Interviews aber auch immer wieder deutlich, dass es in fachlichen Lernprozessen in der Schule nicht um die wirklich relevanten Fragestellungen der Jugendlichen gehen kann, sondern um nah daran liegende Parallelphänomene. Die Übertragung für die eigene historische Orientierung muss durch die Jugendlichen selbst erfolgen.“⁶²

Die individuellen Sinnbildungen referieren dabei durchaus auch auf kulturelle Zugehörigkeiten.⁶³ Es zeigt sich, dass entgegen des oftmals beobachtbaren individualistisch zugespitzten Subjektbegriffs durchaus Vergesellschaftungserfahrungen Platz finden.⁶⁴

60 Georgi 2003.

61 Georgi 2009, S. 103. – Gregori 2003, S. 299.

62 Meyer-Hamme 2009, S. 287.

63 Ebenda, S. 287.

64 Veith 2004, S. 31. – Er betont, dass für ein subjekttheoretisches Modell „nicht nur die psychischen Bedingungen der Handlungsfähigkeit unter der

Gleich wie im kritischen Umgang mit Identitäten können auch andere Teilbereiche des historischen Denkens durchaus ähnliche Impulse für eine dichte subjektorientierte Auseinandersetzung liefern (z.B. Alteritätserfahrungen in synchroner und besonders in diachroner Ausprägung oder die lebensweltlichen Handlungsdispositionen im Überschneidungsbereich hin zur politischen Bildung, etwa im Umgang mit konkreten geschichtskulturellen Herausforderungen in der Gegenwart).⁶⁵

Versucht man im historischen Lernprozess auf das Subjekt des historischen Denkens im Rahmen seiner fachspezifischen Aneignung zu fokussieren, wird es notwendig, die Ausgestaltung des Lernsettings darauf anzupassen und die darin erbrachten Leistungen der Lernsubjekte für eine adäquate Förderung und Forderung des historischen Denkens zu berücksichtigen. Differenzierung gilt dabei als wichtige Voraussetzung:

„Differentiation is part of the inclusion agenda. In its broadest sense, inclusion involves addressing cultural diversity and treating an individual with respect but it is also about meeting needs of individual pupils so that they are allowed to learn. This is where inclusion, differentiation and special educational needs meet. It is about allowing all pupils to participate in the learning going on in the lesson. No pupil should feel excluded from learning either as result of the topic or the nature of work set.“⁶⁶

Die innere Differenzierung als Lernorganisationskonzept bietet dazu in Lerngruppen die Möglichkeit, der subjektiven Seite des Lernens mit individualisierenden bzw. differenzierenden Zugängen gerecht zu werden. Dabei wird letztlich versucht,

„Schüler/inne/n durch Aufgabenstellungen und flexible Unterrichtsmethoden solche Lernwege und Lernziele zu ermöglichen, die ihren individuellen Voraussetzungen im Hinblick auf Leistungsvermögen, Interesse usw. gut entsprechen, sie durch die ‚Passung‘ zu optimaler Ausschöpfung ihrer Lernpotentiale motivieren und sie dabei auf ihrem Lernweg zu unterstützen.“⁶⁷

Perspektive der Entwicklung der kognitiven und normativen, der emotionalen und motivationalen sowie der sprachlichen und personalen Kompetenzen ins Auge“ zu fassen sind, „sondern auch die pragmatischen und gesellschaftlichen Kontexte und Konstellationen.“

65 Vgl. Schreiber/Körper/Borries u.a. 2007, S. 29ff. – Kühberger 2009, S. 103ff.

66 Harris 2005, S. 5.

67 Altrichter u.a. 2009, S. 344.