

Was ist Geschichtsbewusstsein?

Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft
(Vorstellungen von und
Einstellungen zu Vergangenheit)

Individuelles GB <--> ***Geschichtskultur*** <--> Kollektive Ausprägungen von GB
als Artikulation von GB in der (Bsp. Sportverein als Vergangenheit eines
Gesellschaft (Produkte-Filme) Kollektivs). Kollektive produzieren die
Produkte, also die Kultur (Lehrplan).

- ästhetische Dimension
- politische (vgl. Debatten)
- kognitive (wissenschaftlich)

Die Deutung der Vergangenheit wird durch Kollektive in die Gesellschaft gebracht und verändert so das individuelle **Geschichtsbewusstsein**. Am meisten muss man sich mit der ästhetischen Dimension des Geschichtsbewusstseins beschäftigen (Bsp. ein architektonisches Mahnmal muss eine entsprechende Konzeption/Form haben, um zur Auseinandersetzung anzuregen). Das Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft ist eine zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts. Der Geschichtsunterricht muss alle drei Ebenen (GK, ind. u. koll. GB) zusammenbringen, so findet Auseinandersetzung des individuellen Geschichtsbewusstseins mit Geschichtskultur statt. Geschichtskultur muss im Geschichtsunterricht stattfinden (Begehen von Gedenktagen, Medien/Filme, was zur kritischen Auseinandersetzung mit den Inhalten anregen muss, d.h. die Dekonstruktion von z.B. Filmen als kritische Auseinandersetzung mit deren Deutungen).. Hasberg plädiert dafür, im Geschichtsunterricht nicht nur zu rekonstruieren. Da die Angebote in der Geschichtskultur bereits fertig und gedeutet sind, müssen diese Angebote dekonstruiert werden. Auswahl folgt nach der ästhetischen Dimension, die ansprechend sein muss. Vorstellungen und Einstellungen zur Vergangenheit beeinflussen GK und GB. Jeder Mensch eignet sich ein individuelles Geschichtsbewusstsein an und verfügt darüber. Durch die Geschichtskultur werden wiederum Vorstellungen an die Öffentlichkeit transportiert, die an Kollektive gerichtet sind und die das Geschichtsbewusstsein des Menschen beeinflussen können. Die Geschichtswissenschaft muss fragen, wie das Geschichtsbewusstsein zustande kam. Die Subjektivität der Darstellung und deren Konstruktion, zeigt, dass Geschichtsbewusstsein perspektivisch an den Betrachter gebunden ist. Daraus resultieren ideologiekritische Verfahren. Geschichtsbewusstsein entspricht historischem Lernen und bildet sich stets im Dialog mit anderen gesellschaftlichen Kräften aus.

Abbilddidaktik (bezeichnet sich als Meisterlehre): Die Arbeit im Klassenzimmer ist bei dieser Art der Geschichtsdidaktik ein Abbild des universitären Wissens (Arbeit des Lehrers auf Produkte der Fachwissenschaft beschränkt). Historisches Wissen wird reibungslos auf die Zielgruppe übertragen. Diametral dazu steht eine andere, neue Geschichtsdidaktik, wo andere Denkkategorien zum Tragen kommen, die lebensweltlich bezogen sind. Seit sich die GD in den siebziger Jahren von der Abbilddidaktik zu einer Wissenschaftsdisziplin gelöst hat, muss sie sich mit GB in der Gesellschaft, seiner Struktur und Beeinflussbarkeit befassen. Die PHs in Ba-Wü verfügen über den Vorteil, dass historisch-empirische Forschung und Lehre mit geschichtsdidaktischer Forschung in einer Hand liegen.

Geschichtswissenschaft besteht aus drei Komponenten:

–Geschichtsforschung, Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik.

Die **Didaktik der Geschichte** ist ein integraler Bestandteil der GW. Die GD etablierte sich erst im Zuge der Akademisierung der Lehrerschaft als eigenständige wissenschaftliche Disziplin. (Paradigmenwechsel). Die Geschichtsdidaktik ist die Verbindung zwischen Subjekt und Objekt.

Zentrale geschichtsdidaktische Analysekategorie ist der Begriff 'Geschichtsbewusstsein'. Er bezeichnet das Verhältnis zwischen erkennendem Subjekt und zu erkennendem Gegenstand, also zwischen Mensch und Geschichte. Geschichtsbewusstsein sagt, dass ein erklärter historischer Sachverhalt als etwas nur gegenwärtig Verstandenes, nicht als ein reales Abbild der Vergangenheit zu betrachten ist. Historisches Wissen ist immer gegenwärtiges Wissen. Durch den Vermittlungsprozess zwischen Subjekt und Objekt wird der aufgenommene Sachverhalt durch das Subjekt verändert. Das Geschichtsbewusstsein lässt sich nur in seinen Objektivationen gespiegelt greifen. Die GD wendet sich der GK zu, um Regelmäßigkeiten der Vermittlung und Rezeption von Geschichte zu erkunden.

Auswahl von Inhalten

Sammeln von Themen–Ordnen–Ausschließen–Ordnen–Festlegen

Kriterien bei der Inhaltsauswahl:

1. Kontinuität (Einfluss bis heute)–Alterität (Andersartigkeit– Neugierde)
2. Perspektivität
3. multikulturelles Lernen
4. Gender–Frage
5. Regionalität und Lokalität
6. Aktualität (Thema in der Gegenwart und öffentlichen Diskussion)
7. Kontroversität (Bsp. Bernhard de Clairvaux)
8. Lebenswelt der Schüler erreichen (Betroffenheit)
9. Identität und Orientierung für die Zukunft
10. Einüben wissenschaftlicher und anderer Arbeitsweisen (Quellen)

Personen

Dehne: FOGU

Uffelmann: POGU, war früher an PH, Forderung: Lehramtsstudium soll praxisorientierter werden und die didaktische Komponente soll mehr beachtet werden, wirkte am Paradigmenwechsel der Geschichtsdidaktik mit

Pandel: Quellenarbeit

Borries: Empiriker, lt. Seidenfuss bester internationaler Geschichtsdidaktiker, hat Untersuchungen zum Thema Geschichtsbewusstsein angestellt, leitete Paradigmenwechsel ein

Hasberg: GB, Geschichtswissenschaft besteht aus Geschichtsforschung, Geschichtstheorie, GD

POGU (Uffermann)

- Fähigkeit zum Problemlösen als Schlüsselqualifikation: Problem im Sinne des POGU ist ein aus Gegenwartserfahrung entstandener Fragekomplex (das Individuum hat Vorstellungen von Geschichte, d.h. eine historische Identität und ist in der Lage, sich zu geschichtlichen Themen innerlich in Beziehung zu setzen)
- Der Übergang von Fragen zu Problembewusstsein ist es, Fragliches durch Erkenntnisarbeit selbst beantworten zu müssen
- Schüler sollen bei Sachfragen abgeholt werden: Bedeutsamkeits- und Betroffenheitskriterium
- Gliederung einer Einheit in Problemstellung durch Hypothesen (inhaltlich und methodisch), – Lösung (durch Quellen und Materialien), Reflexion der Erträge (orientiert an Anfangszustand, Operatoren, Endzustand)
- Dieses Modell ist gleichzeitig Unterrichtsstrategie, wissenschaftliche Strategie, Erkenntnisweise (z.B. Historiker schreibt Buch) und Möglichkeit für Schüler, eine bestimmte Arbeitsweise zu erlernen.
- Artikulationsmodell: Problemstellung – Hypothesen –> Problemlösung (Quellen etc.) –> Reflexion der Erträge
- Bedingungsanalyt. U-Sequenz
 1. historischer Sachverhalt
 2. Problematisierung
 3. Problemfrage
 4. Vermutungen
 5. Überprüfung der Vermutung
 6. Beantwortung der Problemfindung
- Begriff des Problems
 1. Gestaltpsychologe Dunker: Konfrontation mit Sachen, die man nicht lösen kann, Umstrukturieren ermöglicht Lösung; die Herausforderung besteht im Unterschied zwischen Nicht-Wissen und Wissen eines Individuums, Problem als Zustand der Unwissenheit, der mit eigenem Denken verlassen werden kann
 2. Aebli: Gegebenheit mit unbefriedigender Struktur, Handlungsplan wird entwickelt, Anfangszustand unklar
 3. Uffermann: aus Gegenwartserfahrung entstandener Fragekomplex; ein Bündel von Fragen, die in der Vergangenheit starteten und in die Gegenwart hineinreichen

Ein zielorientiert strukturiert historischer Geschichtsunterricht entsteht so: Das lebensweltlich in die Geschichte eingebettete Individuum wird auf der ersten Ebene mit der Setzung eines Inhalts unter dem Kriterium der Bedeutsamkeit konfrontiert (Kontinuität– Ursachen gegenwärtiger Probleme und Alterität– gelebte und gedachte Möglichkeiten menschlicher gesellschaftlicher Existenz) und auf der zweiten Ebene der Inhaltsauswahl mit Prüfung des Inhalts unter dem Kriterium der Betroffenheit der Schüler konfrontiert.

EIN PROBLEM IST EIN BÜNDEL VON (zusammenhängenden) FRAGEN, DIE IN DER VERGANGENHEIT ENTSTANDEN UND IN DIE GEGENWART EINWIRKEN. Der Endzustand ist hierbei relativ offen.

FOGU (Brigitte Dehne)

Der Ansatz kommt aus der Reformpädagogik. Konzeption: Der Schülerfrage (nur zu Beginn des Unterrichts, Schülerfrage ist erster Schritt in Annäherung an historischen Sachverhalt) wird mehr Geltung verschafft. Schüler müssen dort abgeholt werden, wo sie sich befinden (Vorwissen/Interessen). Beim FOGU geht es um die Konkretisierung der „Subjekt-Objekt-Beziehung“ – also „Ich und Geschichte“. Ideal am Ende des Unterrichts ist, eine Frage wird beantwortet und neue Leitfragen tauchen auf. Leichte Modifikationen sind nötig (vgl. Organisation der Gruppenarbeit). Besonders wichtig ist die Tatsache, dass der Lehrer die Medienauswahl in der Hand hat. Arbeitstechniken müssen eingeübt werden. Die Inhalte und Medien werden den Fragen zugeordnet und nicht umgekehrt. Am Ende der Stunde werden beantwortete Fragen abgehakt. Die Hauptaufgabe des Lehrers ist es, die Einführung so zu gestalten, dass Schüler ihre Fragen stellen können. Alle Ergebnisse werden zusammengetragen, um die Leitfrage gemeinsam erörtern zu können.

- Vorteile: Demokratisierung des Unterrichts, Mitwirkungsmöglichkeiten, Bezüge zur Lebenswelt, Schüler als Träger und Mitgestalter des Unterrichts, politische Bildung wird unterstützt (keine Fragen in Weimarer Republik), Schülerorientierung, Kompetenzen entwickeln sich, besserer Behaltenseffekt, selbstgesteuertes Lernen; Schüler lernen es, sich im sozialen Umgang zu artikulieren; Schülerinteressen fließen mit ein und steigern Motivation; viele Meinungen steigern die Perspektivität
 - Nachteile: Lehrer fürchten nicht-einplanbare Schülerfragen, Schüler sind selten in der Lage, Antworten selbständig aufzufinden, Selbsttätigkeit darf kein Selbstzweck werden, sondern historisches Lernen muss immer im Mittelpunkt stehen, eigenes Interesse muss vorhanden sein; Kritik: Entsprechen Fragen wirklich Schülerinteressen? , Knackpunkte: Funktioniert Bild? Bringen Materialien etwas für die Fragen? Verstehen die Schüler, was die anderen präsentieren?
1. Übung der Schüler nötig. Haben Schüler diese Kompetenzen? Als Klassenleiter in HS und GS können diese Kompetenzen vermittelt werden.
 2. Gespräch: Schüler sind Egozentriker, hören nicht zu, sind mit Präsentation überfordert
 3. Unberechenbarkeit der Schüler (große Masse geht unter, nur Verbal Starke im Mittelpunkt)
 4. Interessen von Interessierten werden verstärkt, Uninteressierte machen nichts

Didaktischer Hintergrund:

- ➔ Demokratisierung des U., Partizipation (Auswahl der Inhalte, Sozialformen)
- ➔ Menschen als Akteure und Anknüpfungspunkte, Betroffenheit, zu eigener Erfahrungswelt Bezüge herstellen, Bereicherung für eigene Identität
- ➔ zu Lehrplan: Themata können immer verbunden werden
- ➔ Leitfragen: Thema strukturieren, Mind-mapping, wie hängen Fragen zusammen?, übergeordnete Fragen sind Leitfragen, wird im Gespräch festgelegt, GEMEINSAME Erarbeitung der Struktur
- ➔ Medien: nicht nur Leitfragen beantworten, auch Dazulernen, Lehrer sucht Materialien zusammen, Materialien/Medien haben mehr Info als erfragt ist

Artikulationsmodell:

Bild (Impulsmaterial)

Fragen---Hilfestellung

Sammlung

Veröffentlichung (bleibend)

Lehrplan? nein

ja

Leitfragen (U-Themen) ← nein ja

Medien (Arbeitsmaterialien) erreicht

→Auswahl durch S. -> Gespräch

(Inhalt u. Sozialform)

Einzelne Strukturelemente:

- Einstieg: Fragen brauchen Anlass. Schüler brauchen Fragekompetenzen. Einstiegsmedium hat unentbehrliche Funktionen: fachliche Repräsentanz (Sachverhalt repräsentieren) und größtmögliche Nähe zur Lebenswelt der Schüler.
- Herstellung der Arbeitsmaterialien: Hauptaufgabe des Lehrers; auch kontroverse Sichtweisen; mehr Info als erfragt war; nicht sofortige und vollständige Beantwortung der Fragen
- Abschließendes Gespräch: mindestens letztes Drittel der Unterrichtsstunde; Zusammentragen der Ergebnisse ist nicht Ziel des Unterrichts, sondern Voraussetzung für Auseinandersetzung mit dem Thema; verschiedene Teilantworten sind nötig; in der Erörterung werden Bezüge zur eigenen Lebenswelt gesetzt
- Methodik: Partnerarbeit; Fragen so belassen, wie sie gestellt wurden; nicht nach Sachgebieten sortieren; eine oder mehrere Fragen werden zu Leitfragen; Leitfrage der Stunde dient als Bearbeitungsfrage für Arbeitsmaterial; zusätzliche Lehrerfragen lenken nur ab; am Ende der Stunde werden Fragen abgehakt
- Materialien: differenziert, mehrere Personen/Lebenssituationen/Medien; Erläuterung der Verschiedenartigkeit der Informationen vor der Arbeitsphase
- Erforderliche Arbeitstechniken: Registrieren von Einzelheiten; Zusammentragen der Gedanken immer ohne Hilfe des Lehrers; Textarbeit muss geübt werden: Auswahl, Ordnen, Formulieren; mehrfache Übung von vorher vereinbarten Strukturen (wir haben uns mit...beschäftigt, wir haben erfahren...)

ZIEL: SICH FRAGEND IN DIE GESCHICHTE EINMISCHEN!

Arbeit mit Textquellen

Vorgehen des Lehrers:

1. Suche nach Quellen
2. Rekonkretisierung
3. Rekonstruieren

Geschichte lässt sich auch nur mündlich vermitteln. Aber Mitte der siebziger Jahre wurde gefordert, dass durch Quellen eine eigene Auseinandersetzung mit Geschichte erfolgen sollte (Übergang zur Quellenorientierung). Das fiel zusammen mit der Emanzipation in der Pädagogik und der Einführung wissenschaftlicher Arbeitsweisen. Für die Quellenorientierung wäre ein hermeneutischer Ansatz besser gewesen, tatsächlich orientierte man sich aber an Rastern und analysierte.

Die Geschichtsdidaktik durchbrach mit der Quellenaufnahme in das Schulbuch die Dominanz des Verfasser-textes. Es gibt verschiedene Arten der Schulbücher (nur Quellen, gemischt, 2000: Quellen sind nicht der Königsweg, denn es gibt Verständnisprobleme. Dennoch akzeptiert man, dass durch Quellen Vergangenheit erschlossen wird und diese in den Kontext eingebettet werden müssen. An dieser Stelle setzt der Pandeltext ein: Was lief schief, denn heute demotivieren Quellen. Man geht nicht richtig mit ihnen um, es gibt nur illustrierende Zitate und sie verschwinden zunehmend aus den Schulbüchern. Historisches Wissen ist aber gegenwärtiges Wissen, das durch Quellen auf seine Stichhaltigkeit untersucht werden soll. Quellen sind zudem unabdingbar wegen der Faszination der sinnlichen Erfahrung und ihrer Rätselhaftigkeit. Die fruchtbarsten Fragen kommen aus der Auseinandersetzung mit Quellen.

1. Ursachen der Fehlentwicklung beim Quelleneinsatz

Quellen hemmen heute den Unterrichtsfluss. Die Quelleninterpretation wurde zu entmotivierendem, scholastischem Abfragen. Daraus resultierte ein Quellenüberdruß als Folge der Vulgärform des Interpretierens (Analysieren).

a. FEHLENDER AUSLEGUNGSSPIELRAUM

Verstümmelung/Verkürzung berauben die Quelle ihres Charakters und ihres Auslegungsspielraumes. Die Quellengattung wird nicht beachtet. „Alle Quellen sind grau“.

b. GEKNACKTE NÜSSE

Die Schwierigkeit ist bereits eliminiert, aber Verstehenshemmungen motivieren. Wenn Schwierigkeiten überwunden sind, ist kein Verstehen möglich. Der Lehrer will inhaltliches Wissen mit der Quelle lehren, was aber nicht funktioniert wegen einer anderen Schreibmotivation des Autors. Die Quelle ist Ursprung des Wissens und nicht das Wissen selbst.

c. MANGELNDE KREATIVITÄT DER AUFGABENSTELLUNG

Meist gibt es nur einfache W-Fragen.

d. UNHISTORISCHE ARBEITSFRAGEN

Einfrieren des historischen Prozesses, keine Fragen nach Davor/danach, nur Ausschnitte aus der Vergangenheit, keine Einbettung in den Kontext (Kontextualisierung), keine Narrativierung

e. AUTHENZITÄT DER QUELLE

Bei Quellen bis ins 20.Jhd. kommt es zu Sprach- und Schriftproblemen. Deswegen werden Texte verändert, wodurch ihre Faszination verloren geht.

2. Was muss eine Quellen haben, damit sie als gut erachtet wird?

-> geschichtsdidaktische Kriterien

- a. Lernt man Neues oder Illustration von Bekanntem?
- b. Menschen und deren damalige Motivationen verstehen und erschließen (verstanden wurde, wenn wir die damalige und heutige Motivation integriert haben)
- c. Erzählzusammenhang finden und einbinden
- d.

- > geschichtsmethodische Kriterien
 - e. Hineinversetzen in Menschen vergangener Zeiten, Agierende oder Behandelte?
 - f. Konkrete Anlässe/Fälle (Schließen auf Zeit und Ort, Handlungsablauf ersichtlich?)
 - g. Alterität (Fremdheit)
- > editorische Kriterien
 - h. Authentizität der Quelle (entstammt sie der fraglichen Zeit? Ist sie datiert?)
 - i. Synonymer Text ohne Kürzungen etc., Auslassungen kenntlich?
 - j. Fundstelle?/Anmerkungen?

3. Sieben Gründe für Quelleninterpretationen:
 - a. einziger Rest
 - b. Ursprünglichkeit der Sinnpotentiale, zeigt Alterität
 - c. Unausschöpflichkeit
 - d. Sinnverstehen
 - e. Orientierung in politischen Kontroversen -> pol. Bildung
 - f. Identität mit sich selbst und dennoch neue Antworten auf neue Fragen
 - g. Bereicherung der Imagination

4. Anforderungen an Quellen:

- Authentizität (unterliegt somit Anforderungen an die Fachwissenschaft). Für die GD ist das Erkenntnisziel der Quelle relevant.
- Quellenauswahl nach dem Kriterium: Anschaulichkeit, Abdeckung des Sachverhaltes, Wird die Quelle der Eigenart historischer Erkenntnis gerecht?

Aus diesen Forderungen resultiert die Tatsache, dass methodische und didaktische Gesichtspunkte für den Unterricht relevant sind.

5. Arbeit mit Textquellen:

1. in Vergangenheit eintauchen
2. in Gegenwart mit einbinden
3. Zusammenhänge herstellen (Nacherzählen, Ursachen, Beweggründe, Bewertung)

6. Definitionen

Pandels Quellendefinition: Objektivationen und Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns und Leidens. Sie sind in der Vergangenheit entstanden und liegen in der Gegenwart vor. Sie sind Rohstoff zur Rekonstruktion. Die Geschichtswissenschaft ist auf Quellen angewiesen, weil sie Vergangenes rekonstruieren will, die Geschichtsdidaktik will rekonkretisieren. Aus Quellen wird durch Rekonstruieren des Historikers Geschichte. Das Eigentliche an der Quelle ist ihre Unvollständigkeit (choc par les documents). Kognitive Dissonanz muss zur Herausforderung hergestellt werden.

Tradition: bewusste Überlieferung

Überrest: unbeabsichtigt, blieb übrig

Äußere Quellenkritik: sprachliche Merkmale, Überlieferungsfehler

Innere Quellenkritik: Textinhalte verstehen, mit bekannten Aussagen vergleichen, Sekundärliteratur (Zusammenhänge setzen)

Organisation Geschichtsunterricht:

1. sinnliche Reize
2. Veränderung, Umorganisation, neuer Modus
3. Ausdruck, Tun, Verhalten

Ziele: Fein-/Grob-/Richtziele

Bsp. Grobziel: Schüler setzen den St. Gallener Klosterplan in Beziehung zu Regula Benedicti und erkennen Zusammenhang der zu lernenden Grundhaltung und daraus resultierenden Lebensweise, was sich architektonisch niederschlug.

Bsp. Feinziel: Aus den Regeln können die Schüler drei benennen.

Erziehungsziele sind Bildungsziele (normativ)– Schüler sollte Heimatliebe entwickeln.

Taxonomien: affektiv–kognitiv–psychomotorisch

Schlüsselqualifikationen (Klafki): Was man können muss, um sich in der verändernden Welt anzupassen.

Nennen Sie die wichtigsten Zeitschriften für die Planung des GU?

Geschichte und Geschehen. Ergänzung zu Lehrwerk im Internet. Extrabereich zu jedem Kapitel. Multimedia-Produkte.

Geschichte lernen. Schwerpunktthema. Klassische und ungewohnte Themen. Textquellen, Bilder, Karten, Grafiken.

Praxis Geschichte. Schülergerechte Materialien, Methodische Fragestellungen. Epochenthemen. Kopiervorlagen. Arbeitsblätter. Materialien.