

Wissenschaftliche Prüfungsarbeit

Gemäß § 21 der Landesverordnung über die erste Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen vom 28.04.1993 (GVBl. S.220), geändert durch den Artikel 4 der Landesverordnung vom 13.09.2005 (GVBl. S.372)

der Kandidatin Christiane Merkens

der Universität Koblenz – Landau, Abteilung Landau

Fach: Geistigbehindertenpädagogik

Thema: **Die Bedeutung des historischen Lernens an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung**

1. Beurteiler: PD Dr. M. Wagner

2. Beurteiler: Dr. Chr. Dönges

Abgabedatum: 23. Oktober. 2008

**"Wer nicht weiß woher er kommt,
weiß auch nicht wohin er geht."**

(J. W. von Goethe)

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	4
2. THEORETISCHE ASPEKTE DER GESCHICHTSDIDAKTIK	7
2.1 AUFGABEN UND ZIELE DES FACHES	7
2.2 GESCHICHTSBEWUSSTSEIN	9
2.2.1 <i>Einflussfaktoren auf das Geschichtsbewusstsein</i>	<i>11</i>
2.2.2 <i>Ausformung des Geschichtsbewusstseins.....</i>	<i>12</i>
2.2.3 <i>Geschichtsbewusstsein empirisch</i>	<i>15</i>
2.2.3.1 Das Geschichtsbewusstsein bei Grundschulkindern	15
2.2.3.2 Das Geschichtsbewusstsein bei Jugendlichen	19
2.3 IDENTITÄT – SOZIALISATION – PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG.....	21
2.3.1 <i>Entwicklung der Ich - Identität</i>	<i>22</i>
2.3.2 <i>Funktion des Geschichtsunterrichts</i>	<i>23</i>
2.4 LERNVORAUSSETZUNGEN	25
2.4.1 <i>Psychologische Voraussetzungen</i>	<i>25</i>
2.4.2 <i>Schülerinteressen.....</i>	<i>27</i>
2.4.3 <i>Kenntnisse und Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler</i>	<i>27</i>
2.5 AUSGEWÄHLTE METHODEN	29
2.5.1 <i>Bildinterpretation</i>	<i>30</i>
2.5.2 <i>Geschichtsbegegnung im Museum.....</i>	<i>32</i>
2.5.3 <i>Sachgegenstände im Geschichtsunterricht.....</i>	<i>34</i>
2.5.4 <i>Lernen an historischen Orten.....</i>	<i>35</i>
2.5.5 <i>Handlungsorientierte Methoden</i>	<i>36</i>
2.6 AUSGEWÄHLTE MEDIEN	37
2.6.1 <i>Bilder</i>	<i>37</i>
2.6.2 <i>Bauwerke und Denkmäler.....</i>	<i>39</i>
2.6.3 <i>Die Zeitleiste, das Geschichtsfries</i>	<i>41</i>
3. GESCHICHTSUNTERRICHT AN DER SCHULE MIT DEM FÖRDERSCHEWERPUNKT GANZHEITLICHE ENTWICKLUNG	43
3.1 „RECHT AUF LEBEN – RECHT AUF BILDUNG“ (ANTOR; BLEIDICK)	43
3.1.1 <i>Der Begriff ‚geistige Behinderung‘ bezogen auf Bildung.....</i>	<i>43</i>
3.1.2 <i>Unterschiedliche Positionen zur Bildung bei Menschen mit geistiger Behinderung.....</i>	<i>47</i>
3.1.2.1 Erziehung versus Bildung?	50
3.1.2.2 Die Vermittlung von Bildungsinhalten	55
3.2 DIE BEDEUTUNG DES GESCHICHTSUNTERRICHTS AN DER SCHULE MIT DEM FÖRDERSCHEWERPUNKT GANZHEITLICHE ENTWICKLUNG.....	57

4. DER GESCHICHTSUNTERRICHT IM SPIEGEL DER LEHRPLÄNE FÜR DIE SCHULE MIT DEM FÖRDERSCHWERPUNKT GANZHEITLICHE ENTWICKLUNG	63
4.1 NORDRHEIN - WESTFALEN	63
4.2 RHEINLAND – PFALZ	64
4.3 BAYERN	66
5. ZUSAMMENFASSUNG	69
6. PROJEKT AN EINER FÖRDERSCHULE IN MÖNCHENGLADBACH.....	71
6.1 BESCHREIBUNG DER SCHULE	71
6.2 BESCHREIBUNG DER PROJEKTGRUPPE	72
6.3 ZIELE DES PROJEKTS.....	77
6.4 VERLAUF DES PROJEKTS	79
6.4.1 Ausführliche Darstellung einer Stunde.....	80
6.4.2 Reflexion der restlichen Unterrichtsstunden	84
6.5 ERGEBNISSE DER PROJEKTGRUPPE	90
7. ZUSAMMENFASSUNG – AUSBLICK – SCHLUSSFOLGERUNG.....	94
8. LITERATURVERZEICHNIS.....	96

1. Einleitung

Am Beginn einer Arbeit steht die Themenfindung. Welches Thema interessiert mich und mit welchem Thema möchte ich mich über mehrere Monate beschäftigen?

Beeinflusst wurde meine Themenwahl durch einen Schüler¹, der im letzten Praktikum vor mir stand und sagte: „Hitler mein Freund.“ Im ersten Moment war ich überrascht und entsetzt und dann fragte ich mich, wie sollst du auf diesen Kommentar reagieren? Da er die Aussage in der Pause machte und im nächsten Moment verschwunden war, konnte ich nicht reagieren. Trotzdem dachte ich auch noch Wochen später an diese Begegnung und fragte mich, ob es nicht eine Möglichkeit geben würde, wie man mit Schülern mit geistiger Behinderung dieses Thema und andere historische Themen behandeln könnte. Gerade die Tatsache, dass ich Geschichte als weiteres Fach studiert habe, macht es für mich noch interessanter, die Möglichkeiten von Geschichtsunterricht an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung zu klären. Bisher stellte ich mir die Frage, ob Geschichte für die Schüler zu wenig Nutzen hat, und fragte mich wiederholt, warum ich überhaupt dieses Fach studiert habe. Aufgrund dieser Ausgangslage entwickelte sich das Thema: „Die Bedeutung des historischen Lernens an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung“.

Das Thema bekommt aber noch eine ganz andere Bedeutung, wenn man an Comenius denkt, welcher schon vor über 300 Jahren forderte „Alle Kinder alles lehren“ (Comenius zitiert nach Klauß; Lamers 2003, S.13). Ist diese Forderung heute überhaupt erfüllt, wenn wir immer noch Menschen von Bildungsinhalten ausschließen, nur weil wir uns nicht vorstellen können, dass sie diese verstehen? Müsste in der heutigen Zeit nicht eher der Fokus darauf liegen, den Lerninhalt so zu verpacken, dass alle etwas davon lernen können? Andererseits ist zu überlegen, ob die Forderung von Comenius überhaupt erfüllbar ist. Diesen Fragen möchte ich in der hier vorliegenden Arbeit nachgehen.

¹ Zur Verbesserung der Lesbarkeit verwende ich in der ganzen Arbeit stets die maskuline Form der Begriffe.

Im Mittelpunkt der Arbeit soll die Frage nach der Bedeutung des Geschichtsunterrichts für Menschen mit geistiger Behinderung stehen. Falls Geschichte überhaupt keine Bedeutung für diese Gesellschaftsgruppe haben sollte, dann müsste man sich auch nicht mit der Umsetzung befassen. Provokanter formuliert: Ist dieses Fach für Menschen mit geistiger Behinderung überflüssig, so ist es verlorene Zeit, es zu lehren.

Am Ende möchte ich für mich wissen, ob Geschichtsunterricht prinzipiell möglich ist, oder ob man davon ausgehen muss, dass historisches Lernen eher nicht für Menschen mit geistiger Behinderung geeignet ist.

Die Arbeit wird sich aus vier Schwerpunkten zusammensetzen. Zunächst werde ich die theoretischen Aspekte des Fachs Geschichte näher beleuchten. Dazu gehören sowohl die Aufgaben und Ziele des Fachs, als auch die Auswirkungen des Fachs Geschichte auf die Persönlichkeit der Menschen. Des Weiteren wird es in diesem Kapitel darum gehen, die Lernvoraussetzungen für das Fach Geschichte zu klären. Es wird interessant sein zu sehen, ob von vornherein Menschen mit geistiger Behinderung aufgrund ihrer Möglichkeiten vom Geschichtsunterricht ausgeschlossen werden müssen oder dürfen. Außerdem sollen im ersten Teil der Arbeit ausgewählte Methoden und Medien vorgestellt werden, welche ich später im Praxisteil ggf. verwenden werde. Am Ende dieses Schwerpunktes sollen die Grundlagen des Geschichtsunterrichts herausgearbeitet sein. Dadurch soll die Möglichkeit bestehen, den Geschichtsunterricht auf die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung zu übertragen.

Damit wäre auch schon der zweite Schwerpunkt der Arbeit genannt. In diesem soll die Übertragung der theoretischen Aspekte des Geschichtsunterrichts auf die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung versucht werden. Dafür möchte ich zunächst den Begriff geistige Behinderung bezogen auf Bildung klären. Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, welches Verständnis man von geistiger Behinderung bezogen auf Bildung hat. Des Weiteren möchte ich in diesem Kapitel klären, welches Bildungsverständnis es gibt, wenn man von Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung spricht: Gibt es hier Unterschiede, oder herrscht eine einstimmige Meinung vor, welche Geschichtsunterricht ausschließt?

Zusätzlich soll in diesem Kapitel die Bedeutung des historischen Lernens an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung geklärt werden. Dabei geht es um die Frage, welche Rolle das historische Lernen bisher spielt und welche Rolle ihm eigentlich aufgrund seiner Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung zukommen sollte.

Da schulisches Lernen immer im Rahmen von Richtlinien- oder Lehrplanelentscheidungen stattfindet, soll im dritten Schwerpunkt der Frage nachgegangen werden, welche Möglichkeiten und Hilfen die Lehrpläne bieten. Hierbei werden drei unterschiedliche Lehrpläne betrachtet und auf Lerninhalte des historischen Lernens hin untersucht.

Der vierte Schwerpunkt ist vom Prinzip her der wesentliche Teil der Arbeit. In ihm werde ich ein Projekt beschreiben, welches ich parallel zum theoretischen Teil der Arbeit durchführe. In diesem Projekt möchte ich gemeinsam mit der Oberstufe einer Förderschule in Mönchengladbach die Geschichte der Stadt Mönchengladbach erarbeiten. Das Projekt dient dazu, mögliche Rückschlüsse für den Geschichtsunterricht an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung ziehen zu können. Aber auch am Ende dieses Projekts werden Fragen offenbleiben und es können meinerseits nur Vermutungen geäußert werden, da eine Forschungsarbeit den Rahmen dieser Examensarbeit sprengen würde.

Im Rahmen der Einleitung möchte ich mich abschließend ganz besonders bei der Oberstufe 2 einer Förderschule in Mönchengladbach bedanken. Sowohl die Lehrer, als auch die Schüler haben es mir ermöglicht, mit ihnen zusammen dieses Projekt durchzuführen und haben mich somit bei dieser Examensarbeit unterstützt.

2. Theoretische Aspekte der Geschichtsdidaktik

Geschichte bedeutet Menschheitsgeschichte. Es gehört zum Wesen des Menschen, dass er seine Vergangenheit und Zukunft kennt. Aus wissenschaftlicher Sicht ist „Geschichte ... ein Prozess der Rekonstruktion und Konstruktion von Vergangenheit aus der Perspektive der Zielsetzung, in Gegenwart und Zukunft die eigene Fähigkeit zum Verständnis gesellschaftlicher und individueller Prozesse zu vertiefen und Handlungskompetenz zu gewinnen“ (von Reeken 2004, S.5). Geschichte ist nach dieser Definition die Rekonstruktion der Vergangenheit. Wobei mit Vergangenheit die Realität gemeint ist, in der Menschen lebten (vgl. Schreiber 2000, S.9). Erst durch die nachträgliche Betrachtung der Vergangenheit entsteht Geschichte. Dabei ist die Betrachtungsweise abhängig vom jeweiligen Ziel der Sinnsuche (vgl. Schreiber 1999, S.18f.). Zusätzlich ist Geschichte mehr als die pure Konstruktion der Vergangenheit, sie ist als Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu sehen (vgl. von Reeken 2004, S.5).

In unserer Umwelt begegnen uns an jedem Platz Spuren der Geschichte. Dies geschieht in sehr unterschiedlicher Weise. Bauten, Menschen, Filme und Bücher, alle erzählen für sich oder gemeinsam vom Leben in vergangenen Zeiten. Betrachtet man die Anzahl der historischen Filme und Bücher stellt man fest, Geschichte liegt im Trend der Zeit (vgl. Sauer 2005, S.9).

Wozu braucht man, wenn einem Geschichte an jedem Ort zu jeder Zeit begegnet, den geplanten Geschichtsunterricht? Was macht die Besonderheit des Fachs Geschichte aus, worin liegen seine Aufgaben und Ziele? Diesen Fragen möchte ich im nächsten Kapitel nachgehen.

2.1 Aufgaben und Ziele des Faches

Die Rechtfertigung des Geschichtsunterrichts gelingt nicht durch den Gegenstand selber, sondern nur durch seine Bedeutung für den Adressaten und den Bezug des Gegenstands zur Gegenwart (vgl. Sauer 2005, S. 18). Der Bezug zur Gegenwart stellt bei Klafki eine wesentliche Begründungsmöglichkeit des Bildungsinhalts dar. Dabei geht es um die Bedeutung des Inhalts für die Schüler außerhalb der Schule im alltäglichen Leben (vgl. Klafki 1964, S.16). Den Adressaten „soll Geschichtsbewusstsein vermittelt

und historisch fundierte Gegenwartsorientierung ermöglicht werden“ (Sauer 2005, S.18).

Der Geschichtsunterricht soll in jeder Altersstufe reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Ziel haben (vgl. Schreiber 1999, S.15), die Schüler befähigen reflexiv, über die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bezogen auf ihr eigenes Leben und auf die Entwicklung ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Umgebung nachzudenken. Geschichtsunterricht beschränkt sich daher nicht auf das alleinige Erlernen von Fakten, sondern versucht vielmehr Methoden, die diesen Reflexionsprozess ermöglichen können, zu vermitteln. Da der Geschichtsunterricht normativ ausgerichtet und systematisch geplant ist, kann er diese Ansprüche im Gegensatz zu den ungeplanten Alltagssituationen erfüllen (vgl. Sauer 2005, S. 19). Daraus kann man meiner Meinung nach die Legitimation des Geschichtsunterrichts ableiten: Der Geschichtsunterricht soll dazu beitragen, ein reflektierendes Denken zu entwickeln.

Bezogen auf die Methodenkompetenz muss er den Schülern den Umgang mit Quellen ermöglichen und sie zu einem kritischen Umgang mit diesen befähigen (vgl. Schreiber 1999, S.53). Zu diesem kritischen Umgang gehört auch der Erwerb von Sachkompetenzen. Die Schüler sollen Wissen über Epochen erwerben und in die Lage versetzt werden, Ereignisse zeitlich einordnen zu können. Man kann sich nur mit einer Sache kritisch auseinandersetzen, wenn man diese kennt. Die Schüler müssen des Weiteren lernen, dass sich die Gesellschaft, das Leben und die Welt verändern, dass es aber gleichzeitig auch Kontinuität gibt (vgl. ebd., S.58f.).

Neben der Bedeutung für das Individuum besitzt der Geschichtsunterricht auch gesellschaftliche Aufgaben. So würde man nach von Reeken nicht nur das Individuum einschränken, wenn der Geschichtsunterricht fehlen würde (vgl. von Reeken 2004, S.5), „sondern eine moderne, demokratische Gesellschaft [braucht] Geschichte als kritische Traditionsvergewisserung und als Korrektiv gegen vorschnelle Lösungen, und sie braucht daher auch historisch ‚gebildete‘ Menschen.“ (ebd., S.5f.) Dies verstehe ich so, dass sich gegenwärtige politische und gesellschaftliche Probleme manchmal leichter lösen lassen, wenn man sie losgelöst von Emotionen aus der Vergangenheit betrachtet, was wiederum nur geleistet werden

kann, wenn man Zusammenhänge und geschichtliche Verläufe kennt (vgl. ebd., S.11). Damit der Geschichtsunterricht seiner Aufgabe, kritische und wissende Mitbürger auszubilden, gerecht werden kann, muss er bestimmte Ziele verfolgen. Nach Sauer besteht das Hauptziel des Geschichtsunterrichts darin, in den Schülern Geschichtsbewusstsein (s. Kapitel 2.2) zu entwickeln und zu fördern und andererseits die Schüler zu reflektiertem Denken zu erziehen. Um dies zu erreichen, sollen die Schüler im Geschichtsunterricht mit besonderen Kategorien der Geschichte in Berührung kommen und lernen, diese angemessen zu verwenden. Solche Kategorien sind „z.B.: lange Dauer, Epoche, Generation; Struktur und Ereignis ...“ (Sauer 2005, S. 20). Gleichzeitig sollen die Schüler lernen, dass man Geschichte in unterschiedliche Sachbereiche unterteilen kann (vgl. ebd., S. 19f.).

Betrachtet man die individuellen und gesellschaftlichen Aufgaben des Geschichtsunterrichts, so bedeuten diese bezogen auf das Thema meiner Arbeit, dass man wichtige gesellschaftliche Potentiale verschenken würde, wenn man Gesellschaftsgruppen vom Geschichtsunterricht ausschließt. Besonders dann, wenn man bedenkt, dass man sein eigenes Leben nur verstehen kann, wenn man die Einflüsse kennt, welche die individuelle Biografie beeinflussen oder beeinflusst haben (vgl. von Reeken 2004, S.6).

Sieht man die Vermittlung des Geschichtsbewusstseins als eine der Hauptaufgaben der Geschichtsdidaktik, so stellt sich mir die Frage, inwieweit der Geschichtsunterricht in der Lage ist, diesem Anspruch nachzukommen. Um diese Frage beantworten zu können, möchte ich im nächsten Kapitel klären was Geschichtsbewusstsein überhaupt ist und versuchen, mit Hilfe von empirischen Studien herauszufinden, inwieweit Schüler Geschichtsbewusstsein im Unterricht erlangen können oder besitzen.

2.2 Geschichtsbewusstsein

In den letzten Jahren hat sich der Begriff des Geschichtsbewusstseins zum Schlüsselbegriff der Geschichtsdidaktik entwickelt (vgl. Sauer 2005, S. 8). Nach Létourneau versteht man unter Geschichtsbewusstsein „die Kompetenz des menschlichen Individuums, seinen Platz in einer sich entwickelnden und fortschreitenden Umwelt relativ zu einem Vorher, einem

Hier und Jetzt und einem Nachher zu definieren“ (Létourneau, zitiert nach von Reeken 2004, S.8). Grundlegend im Verständnis des Geschichtsbewusstseins ist daher die Verbindung der drei Ebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die Vergangenheit nutzt man, um die Gegenwart zu verstehen und gleichzeitig ist die Gegenwart die direkte Geschichte der Zukunft. Das Individuum kann sich durch sein Geschichtsbewusstsein in der zeitlichen Abfolge zurechtfinden. Den Schülern müssen daher nicht nur Wandel und Umbrüche in der Geschichte aufgezeigt werden, sondern auch die herrschende Kontinuität (vgl. Sauer 2005, S. 10).

Geschichtsbewusstsein ist keine konstante Größe. Vielmehr unterliegt es Veränderungen, welche sich aufgrund von veränderten Einstellungen und Denkweisen ergeben. So machte zum Beispiel im 19. Jh. die nationale Geschichte das Geschichtsbewusstsein aus, heute ist es nicht mehr alleine auf die lokale Geschichte beschränkt, sondern wird weltlich geprägt (vgl. Pandel 1991, S.1f.).

Das Geschichtsbewusstsein ist keine von vornherein existierende Komponente, sondern es muss erworben werden (vgl. ebd., S.2) und „bildet sich nur in dem Maße, in dem historisches Bewusstsein in der Lebenswelt anzutreffen ist“ (ebd., S.2). Durch unsere täglichen Begegnungen mit Geschichte kann sich ein Geschichtsbewusstsein entwickeln. Fehlenden Anregungen muss die Schule mit Angeboten entgegenwirken (vgl. von Reeken 2004, S.8).

Dadurch, dass das Geschichtsbewusstsein abhängig ist von den Erfahrungen, welche man macht und den Einstellungen, die dem Denken zugrunde liegen, gibt es kein globales Geschichtsbewusstsein, sondern nur ein individuelles Bewusstsein. Pandel benutzt hierfür den Begriff der „mentalen Struktur“ (Pandel 1991, S.2). Diese ist dafür verantwortlich, wie wir Geschichte sehen und wie wir bestimmte Zusammenhänge deuten (vgl. ebd., S.2).

Im Folgenden möchte ich die Faktoren betrachten, welche bei der Ausbildung des Geschichtsbewusstseins von Bedeutung sind.

2.2.1 Einflussfaktoren auf das Geschichtsbewusstsein

Sauer führt in seinem Buch 6 Momente an, welche für die Ausbildung des Geschichtsbewusstseins von Bedeutung sind. Ich habe auf der folgenden Seite versucht, diese in einer Grafik in Anlehnung an Sauer darzustellen.

Für den Erwerb und die Förderung des Geschichtsbewusstseins sind bestimmte Voraussetzungen des Individuums (1.) von Bedeutung. So spielen zum Beispiel das Alter, das Umfeld und die angebotenen oder vorfindbaren Anregungen eine Rolle, aber auch das Interesse des Individuums und sein Vorwissen (s. Kapitel 2.4). Die Vermittlung von Geschichte findet in mehr Instanzen (2.) als nur der Schule statt. Von daher wird das Geschichtsbewusstsein von unterschiedlichen Seiten geprägt. Dabei unterscheiden sich die Informationsquellen in ihrer Zielsetzung. In den Medien findet man meistens unsystematische Darstellungen zu besonderen Fest- und Gedenktagen. Die Darstellung von Geschichtsinhalten in historischen Romanen und Filmen ist oft, um die Handlung spannend zu gestalten, überzogen oder verfälscht. Jedoch bieten alle Instanzen die Möglichkeit Menschen zu sensibilisieren (vgl. Sauer 2005, S.12f.).

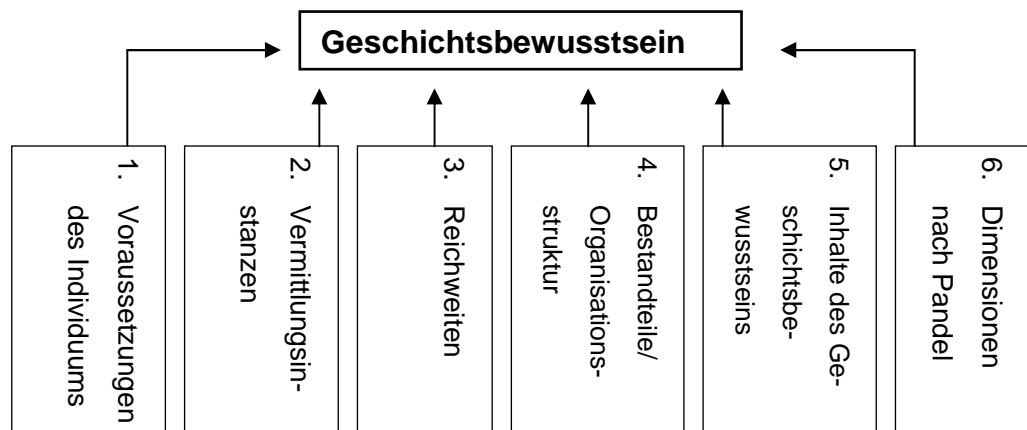


Abb. 1: Ausbildung des Geschichtsbewusstseins (vgl. Sauer 2005, S.11)

Mit dem 3. Moment ist die Reichweite des Geschichtsbewusstseins gemeint. Im Laufe seiner Entwicklung ändert sich die Ausdehnungsweite des Geschichtsbewusstseins. Ist es zunächst nur auf das Individuum bezogen, so breitet es sich dann weiter auf die Familie und Freunde aus. Durch die Ausdehnung wird das Geschichtsbewusstsein auch in unterschiedlichen Umgebungen herausgebildet. Das Geschichtsbewusstsein ist eine Zusammenführung von verschiedenen Bestandteilen (4.). Zum Geschichts-

bewusstsein gehört das Kennen von Fakten und Daten, aber auch das Vor- und Werturteil. Festzuhalten bleibt jedoch, dass es keine eindeutige Organisationsstruktur gibt. Die Inhalte des Geschichtsbewusstseins (5.) sind abhängig vom gesellschaftlichen Verständnis und damit von den Verordnungen für die Schulen (vgl. ebd., S. 14f.).

Die Dimensionen (6.) ergeben sich aus einem Modell von Pandel, welches im nächsten Kapitel genauer betrachtet werden soll.

2.2.2 Ausformung des Geschichtsbewusstseins

Die Ausformung des Geschichtsbewusstseins findet nach Hans – Jürgen Pandel in sieben Dimensionen statt. Dabei unterscheidet er drei Basisfunktionen: das Temporalbewusstsein, das Wirklichkeitsbewusstsein und das Historizitätsbewusstsein, welche die historische Dimension vertreten und vier gesellschaftlichen Dimensionen: das Identitätsbewusstsein, das politische Bewusstsein, das ökonomisch – soziale Bewusstsein und das moralische Bewusstsein (vgl. von Reeken 2004, S.8).

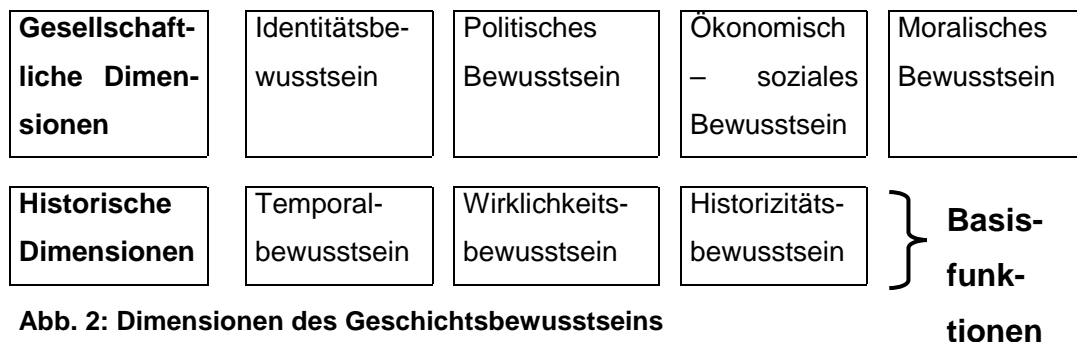


Abb. 2: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins

In den Basisfunktionen geht es um die Erkennung der Unterschiede von früher – heute/morgen, real – imaginär und statisch – veränderlich. Dies sind die Basisfähigkeiten (vgl. Pandel 1991, S.4). Bei seiner Unterscheidung in Basisfunktionen und gesellschaftliche Dimensionen unterscheidet Pandel in Formen, die sich auf „die Geschichtlichkeit des Menschen und seine Welt beziehen, und Formen, die sich auf die Gesellschaftlichkeit menschlichen Lebens beziehen“ (Schreiber 1999, S.30).

Beim Temporalbewusstsein steht die Unterscheidung der drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Mittelpunkt, außerdem geht es um die Unterscheidung der historischen von der physikalischen Zeit. Nur die historische Zeit wird im Temporalbewusstsein berücksichtigt. Durch das Temporalbewusstsein wird die Einordnung von Ereignissen in

den historischen Kontext ermöglicht. Die Entwicklung des Temporalbewusstseins benötigt zielgerichtete, geplante Lernprozesse (vgl. von Reeken 2004, S.9f.).

Das Wirklichkeitsbewusstsein ermöglicht die Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion. Die Grundlage hierfür ist die Arbeit mit Quellen (vgl. Schreiber 1999, S.30). Dabei hat Pandel festgestellt, dass es sich nicht um einen abgeschlossenen Prozess handelt, sondern dass das Wirklichkeitsbewusstsein ein Leben lang Wahrheiten überprüfen muss und sich daher auch immer weiterentwickelt (vgl. Pandel 1991, S.9). Das Wirklichkeitsbewusstsein ist nicht nur wichtig für die Überprüfung der Vergangenheit, sondern auch, um die Mythen der Gegenwart aufzuklären (vgl. von Reeken 2004, S. 10).

„[Die] Kenntnis von der Prozeßhaftigkeit des historischen Geschehens soll die Kategorie Historizitätsbewußtsein ausdrücken, ...“(Pandel 1991, S.11). Dies bedeutet, dass eine Grundfertigkeit des historischen Lernens darin besteht, zu erkennen, dass die Welt einem Wandel unterworfen ist, welcher beeinflusst werden kann. Der Wandel kann sowohl weiter voran getrieben werden, als auch durch bestimmte Einflüsse in Kontinuität übergehen (Schreiber 1999, S.31).

Beim politischen Bewusstsein geht es um die Fähigkeit zu erkennen, wie es zu bestimmten politischen Machtverhältnissen kam. Dies geschieht sowohl auf die Gegenwart als auch auf die Vergangenheit bezogen. Die historische Analyse ermöglicht hierbei eine emotionsfreie Betrachtung (vgl. von Reeken 2004, S.11).

Die Fähigkeit wirtschaftliche und soziale Strukturen in einer Gesellschaft zu erkennen und zu bewerten ist mit dem ökonomisch – sozialen Bewusstsein gemeint (vgl. ebd., S.11).

Das Geschichtsbewusstsein wird immer von der eigenen Gruppe her entworfen. Daher gibt es, wie schon erwähnt, kein globales Geschichtsbewusstsein. Mit dem Identitätsbewusstsein ist die Fähigkeit des Individuums gemeint, zu verschiedenen Gruppen „wir“ zu sagen. Damit findet eine Abgrenzung von anderen Gruppen („Ihr“) statt. Das Identitätsbewusstsein wird aber nur zu einer Dimension des Geschichtsbewusstseins,

wenn eine Beziehung zu der Geschichte der Gruppe besteht und darauf verwiesen wird (vgl. Pandel 1991, S.13).

Beim moralischen Bewusstsein geht es um die Schwierigkeit, Geschehnisse der Vergangenheit zu beurteilen und dabei nicht auf heute gültige Normen und Werte zurück zu greifen, sondern die Werte von früher zu nutzen. Dafür müssen die damaligen Verhältnisse analysiert und die Normen und Werte rekonstruiert werden. Dabei „darf [es] wiederum nicht zu einem völligen Relativismus“ (Sauer 2005, S.16) kommen, durch welchen alles entschuldigt wird (vgl. ebd., S.16).

Für den Geschichtsunterricht liegt der Erfolg der Feststellungen Pandels darin, dass er auf die Komplexität des Geschichtsbewusstseins aufmerksam macht. Er verdeutlicht, dass viele unterschiedliche Momente im Geschichtsunterricht beachtet werden müssen, damit es zu einer erfolgreichen Ausbildung des Geschichtsbewusstseins kommen kann (vgl. Schreiber 1999, S.33). Es müssen aber nicht in jeder Geschichtsstunde alle Prinzipien berücksichtigt werden, sondern es besteht die Möglichkeit Stunden zu einzelnen Prinzipien zu planen (vgl. ebd., S.35).

Abschließend kann man feststellen, dass es sich beim Geschichtsbewusstsein um ein Produkt alltagsweltlicher Erfahrungen handelt, welche in jedem Alter gemacht werden können. Durch die tägliche Konfrontation mit neuen Erfahrungen handelt es sich nicht um ein statisches Produkt, sondern um ein veränderbares Gebilde. Das Geschichtsbewusstsein hat zudem eine starke emotionale Komponente und bedeutet wesentlich mehr, als das pure Anhäufen von kognitivem Wissen (vgl. von Reeken 2004, S.12). Es ist individuell unterschiedlich ausgeprägt und unterscheidet sich gerade hinsichtlich des Grads der Reflektiertheit (vgl. Schreiber 1999, S.21).

In den vorhergehenden Kapiteln habe ich die Bedeutung des Geschichtsbewusstseins für die Geschichtsdidaktik herausgestellt und seine Entstehung und Entwicklung im Individuum aufgezeigt. Im nächsten Kapitel wird es um die empirische Überprüfung des Geschichtsbewusstseins bei Kindern und Jugendlichen gehen. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welches Geschichtsbewusstsein haben diese beiden Gruppen?

2.2.3 Geschichtsbewusstsein empirisch

Die Überprüfung des Geschichtsbewusstseins hat seit den 50er Jahren Tradition. Von Bedeutung sind hierbei die Erhebungen von Bodo von Borries aus dem Jahr 1992, welcher in den Mittelpunkt seiner Arbeit die Ermittlung des Geschichtsbewusstseins bei Jugendlichen stellt und die Untersuchungen von Helmut Beilner, welcher das Geschichtsbewusstsein bei Kindern am Ende der Grundschulzeit untersucht (vgl. Beilner 1999, S.117).

2.2.3.1 Das Geschichtsbewusstsein bei Grundschulkindern

Beilner griff in seiner Untersuchung auf 82 Grundschüler am Ende ihrer Grundschulzeit zurück. Je zur Hälfte bestand diese Gruppe aus Jungen und Mädchen. Als Erhebungsinstrument nutzte er einen Fragebogen, bestehend aus offenen und geschlossenen Fragen. Die Fragen orientierten sich stark an den Dimensionen von Hans – Jürgen Pandel (s. Kapitel 2.2.2). Beilner betont, dass seine Erkenntnisse lediglich Einblicke in das Spektrum des kindlichen Geschichtswissens ermöglichen (Beilner 1999, S.118f.).

Die erste Frage sollte klären, was die Kinder unter ‚Geschichte‘ verstehen und welche Vorstellungen sie von Geschichte haben. Diese Frage sollte Rückschlüsse zulassen, bezogen auf das Verhältnis der Kinder zu ‚Geschichte‘. Die Antworten der Kinder lassen sich in 6 Gruppen fassen (vgl. ebd., S.120).

1. Nach Aussage der Schüler besteht eine Verbindung von Geschichte und Zeit. Durch diese Aussage zeigen sie Ansätze eines Zeitkonzepts und entsprechen daher Pandels Temporalbewusstsein (s. Kapitel 2.2.2) (vgl. ebd., S.120f.).
2. Die Schüler verstehen Geschichte als Veränderung und Entwicklung. Teilweise haben sie auch Vorstellungen über Kontinuität und das Zusammengehören von Vergangenheit und Gegenwart. Diese Antwortgruppe gehört in den Bereich von Pandels Historizitätsbewusstsein (s. Kapitel 2.2.2) (vgl. ebd., S.121).
3. Den Schülern ist bewusst, dass Geschichte ein vielschichtiges Geschehen bedeutet und nicht auf einzelne Bereiche beschränkt werden kann (vgl. ebd., S.121f.). „Insgesamt zeigt sich im Vorstellungsspekt-

rum der Befragten ein bunter Facettenreichtum an Handlungsfeldern und Lebensbezügen, mit denen sie den Geschichtsbegriff inhaltlich füllen“ (ebd., S.122).

4. Sie begreifen Geschichte als Realität. Dieser Bereich entspricht Pandels Wirklichkeitsbewusstsein (s. Kapitel 2.2.2). 80% der Schüler sind sich des Wirklichkeitscharakters bewusst. 15% der Schüler führten als Beweismittel der Echtheit, Quellen an (vgl. ebd., S.122f.).
5. Die Schüler beschrieben Geschichte als menschliches Konstrukt. Dies bedeutet, dass sie sich bewusst waren, dass Geschichte durch den Menschen geschaffen wird. Dies entspricht, ebenso wie Antwortgruppe 4, Pandels Wirklichkeitsbewusstsein (vgl. ebd., S.123).
6. Einige Schüler waren in der Lage, sich als eingebundenes Wesen in der Geschichte zu sehen. Dies war bis zu dieser Untersuchung nur Schülern im Pubertätsalter zugetraut worden, da dies durch Untersuchungen der 1960er Jahre belegt worden war (vgl. ebd., S.123).

Aus diesen Antworten der Schüler schließt Beilner, dass die Schüler nicht nur in der Lage sind geschichtliche Handlungen zu verstehen, sondern dass sie sich reflektiert mit dem Begriff Geschichte auseinandersetzen können (vgl. ebd., S.124).

Die zweite Frage Beilners sollte klären, welche Vorstellungen sich die Schüler von geschichtlichen Ereignissen machen. Das Vorstellen von inneren Bildern ist wichtig für den Aufbau des Geschichtsbewusstseins und damit für diese Studie. Etwa die Hälfte der geschilderten Bilder und Zusammenhänge kennen die Schüler aus dem Unterricht, die andere Hälfte haben sie außerschulisch erworben. Viele Bilder, welche die Schüler beschrieben, werden von Erwachsenen als unwichtig bewertet, für die Kinder jedoch stellen sie eine große Faszination dar. Daher muss der Geschichtsunterricht meiner Meinung nach mehr von den Schülern ausgehen, von ihren Bedürfnissen und Interessen. Außerdem ist es wichtig, das Gelernte durch individuelle Bilder zu verarbeiten, um eine gefestigte Bildung zu erreichen, welche mit Inhalten und Wissen besetzt ist. Von daher sollten die Schüler ermutigt werden, individuelle Bilder zu erstellen und diese verbal zu präsentieren (vgl. ebd., S.125 – 128).

Als nächstes interessierte Beilner das Interesse der Schüler an historischen Sachverhalten. Denn nur wenn historische Geschehnisse eine Bedeutung im Leben der Kinder einnehmen, kann sich Geschichtsbewusstsein entwickeln. 82% der Kinder gaben an, sehr interessiert zu sein, oder das Geschichte sie am meisten unter allen Fächern interessiere. Interessant ist, dass diese Faszination für Geschichte im Laufe der Sekundarstufe I abnimmt. Des Weiteren stellte Beilner in seiner Studie fest, dass eine einseitige Beschränkung des historischen Lernens auf den Nahraum, nicht den Interessen der Kinder entspricht. Die Kinder interessieren sich neben dem Nahraum auch für die Weltgeschichte. Bei der gewünschten Epoche zeigte sich eine klare Bevorzugung der Vorgeschichte. Dies erklärte Beilner damit, dass eine Faszination von dieser Zeit ausgehe. Wohingegen Jugendliche die neueste Zeit bevorzugen, da sie Sachverhalte erfahren möchten. Warum sie sich für Geschichte interessieren, erklärten die Schüler mit der Andersartigkeit der Vergangenheit zu ihrem heutigen Leben, dem Interesse an der Geschichte des Heimatortes und der Weltgeschichte. Beilner stellte abschließend fest, dass die Schüler hochgradig an Geschichte interessiert waren und auch ihre Interessen klar äußern konnten (vgl. ebd., S.129 – 134).

Die Frage, ob die Schüler Geschichte für ihre Identitätssuche bräuchten, bezog sich auf zwei Bereiche, die soziale und die personale Identitätsfindung. Im Bereich der sozialen Identitätsfindung wurde deutlich, dass die Schüler stolz waren auf die Geschichte ihrer Heimat und sich mit dieser identifizierten. Bezogen auf die personale Identitätsfindung verhielten sich die Schüler zurückhaltend. Manche äußerten, dass sie keine Ideale bräuchten. Auffallend war, dass die Schüler bei der Bewertung von historischen Persönlichkeiten auf die Normen und Werte unsere Zeit, der Gegenwart, zurückgriffen. Mit Pandel könnte man sagen, dass die Schüler noch kein moralisches Bewusstsein ausgebildet haben (s. Kapitel 2.2.2) (vgl. ebd., S.134 – 137).

Die fünfte Frage richtete sich auf Pandels Dimensionen des politischen Bewusstseins und des ökonomisch – sozialen Bewusstseins (s. Kapitel 2.2.2). Hierbei ist festzustellen, dass sich die Fähigkeiten der Schüler hinsichtlich zu verwendender Begriffe sehr unterschieden. Teilweise wurden

die Begriffe situativ richtig benutzt, andere Kinder waren hingegen nicht in der Lage Begriffe aus der Gegenwart herzuleiten. Auch die Benennung von Gesellschaftsgruppen fiel den Kindern schwer. Hingegen konnten sie die Bedingungen, aus welchen gesellschaftliche Hierarchien entstanden, gut beschreiben. Dies zeigt, dass die Schüler politische Gegebenheiten verstehen und diese Fähigkeit auch weiter gefördert werden sollte. Ein weiterer Teil der Frage zielte auf die genaue Rolle der unterschiedlichen Personen in der Gesellschaft und ihre Lebensweisen. Aus den Schüleraussagen ergibt sich, dass die Schüler durchaus erste Einsichten in das Funktionieren einer Gesellschaft haben und auch bestimmte gesellschaftliche Verflechtungen verstehen. Beilner folgert aus den Antworten der Kinder, dass bereits in der Grundschule auf einen genaueren Umgang mit Begriffen geachtet werden muss (vgl. ebd., S.138 – 142).

Die letzte Frage seiner Untersuchung bezieht sich auf das moralische Bewusstsein (s. Kapitel 2.2.2) der Kinder. Man kann das Leben in der Vergangenheit nur verstehen, wenn man es bewertet. Dies geht nur aus der Sicht der damaligen Zeit. Es wird deutlich, dass ein Drittel der Schüler in der Lage ist, sich in damalige Situationen hineinzudenken und aus dieser Perspektive zu urteilen. Zwei Drittel der Schüler schaffen dies nicht und beurteilen das damalige Leben aus der Perspektive der Gegenwartsmoral. Nach Beilner hat der Geschichtsunterricht die Chance, durch die Anbahnung des moralischen Bewusstseins bei den Schülern Toleranz für Fremdartiges zu schaffen (vgl. ebd., S.143 – 148).

Abschließend kann man meiner Meinung nach festhalten, dass in der Gruppe der untersuchten Schüler, alle Schüler in Ansätzen über Geschichtsbewusstsein verfügten. Dieses war in der Schülergruppe sehr unterschiedlich ausgeprägt und bestätigt damit, dass es kein globales Geschichtsbewusstsein gibt, sondern nur ein individuelles. Nach Beilner sollte die Förderung des Geschichtsbewusstseins in den unterschiedlichen Dimensionen Pandels als Lernziel für die Grundschulzeit verstanden werden. Daraus ergibt sich, dass den Schülern unterschiedliche Zugangsweisen zu dem Begriff der Geschichte vermittelt werden müssen (vgl. Beilner 1998, S.7).

2.2.3.2 Das Geschichtsbewusstsein bei Jugendlichen

Im vorangehenden Kapitel bin ich sehr ausführlich auf die Studie von Helmut Beilner eingegangen. Dies erschien mir wichtig, da es in dieser Studie um eine Gruppe ging, der man auch nicht oder nur eingeschränkt zutraut sich mit Geschichte zu beschäftigen, geschweige denn Geschichtsbewusstsein zu erwerben. Die Studie von Beilner zeigt aber ganz deutlich, dass dies eine Fehleinschätzung ist. Daraus ergibt sich meiner Meinung nach die Schlussfolgerung, dass man Menschen nicht an sich Geschichtsbewusstsein absprechen kann und sollte.

Im Folgenden möchte ich die Ergebnisse der Studien von Bodo von Borries nur kurz aufzeigen. Diese dienen zur Veranschaulichung des Verlaufs des Geschichtsbewusstseins während der Schulzeit.

Genau wie Grundschüler sind auch Schüler der Sekundarstufe nicht in der Lage, geschichtliche Ereignisse mit den Normen und Werten vergangener Zeiten zu bewerten. Dies stellte von Borries 1992 in seiner Studie fest (vgl. Beilner 1999, S.137). Auch diese Schülergruppe hat Probleme ein moralisches Bewusstsein (s. Kapitel 2.2.2) zu entwickeln. Die Jugendlichen bewerten offenbar nach Moralvorstellungen der heutigen Zeit, so z.B. den „Menschen- und Bürgerrechten“ (vgl. von Borries 1997, S.47). Des Weiteren stellte er in seinen Studien fest, dass Jugendliche und Erwachsene mit dem Begriff Geschichte zu erst das Schulfach verbinden und dann erst die eigene Geschichte, die Weltgeschichte oder kulturelle Traditionen. Dies kann nach von Borries zu einer Entfremdung führen, da man nicht dazu bereit ist, sich mit kulturellen Überlieferungen auseinander zusetzen bzw. sich zu identifizieren (vgl. ebd., S.45).

Von Borries unterscheidet vier Ebenen von Geschichtsbewusstsein. Die erste Ebene ist die „biografisch – zeitgeschichtliche Erfahrung“ (ebd., S.45). Hier geht es um die Verbindung der eigenen Person und Geschichte. Personen, die keine Verbindung zwischen Geschichte und ihrer eigenen Person sehen, erreichen diese Ebene des Bewusstseins nicht. Die nächste Ebene nach von Borries ist das „soziale Gedächtnis“ (ebd. 1997, S.45). Dieses hält die Vergangenheit weit über die Lebenszeit des Individuums fest. Dies geschieht zum Beispiel durch Geschichten über verstorbene Verwandte in Familien. In schnelllebigen Gesellschaften geht dieses

Wissen aber oftmals verloren und Erinnerungen bleiben nur noch maximal 2 Generationen bestehen (vgl. ebd., S.45).

Meiner Meinung nach hat aber nicht nur die schnelllebige Gesellschaft Einfluss auf das „soziale Gedächtnis“, sondern auch das neue soziale Gefüge. Viele Kinder leben in Patchworkfamilien, oder in sozialen Verbindungen, welche nicht ihrem leiblichen Ursprung entsprechen. Daher geht oftmals das Wissen über Ahnen und Herkunft verloren.

Die „kulturelle Überlieferung“ (ebd., S.45) ist eine ausgewählte Überlieferung von Informationen aus der Vergangenheit. Diese Informationen werden zusammen mit gesellschaftlichen Wertungen übermittelt. Hauptvermittlungsinstantz ist dabei die Schule. Als letzte Ebene unterscheidet von Borries die „methodische Geschichtswissenschaft“ (ebd., S.45). Diese blendet die direkten Lebensweltbezüge künstlich aus. Die Geschichtswissenschaft nutzt zur Überprüfung von Fakten und Entwicklungen Quellen. Im Unterricht geht es nach von Borries viel zu sehr um die Vermittlung von Standards und nicht um die kritische Auseinandersetzung und Überprüfung von Themen (vgl. ebd., S.45f.).

Von Borries interessierte sich in seiner Studie 1992 für das Geschichtsbewusstsein bei Schülern der 6., 9. und 12. Klasse aller Schulformen (vgl. von Borries 1995, S.17). In dieser Untersuchung arbeitete er mit einem Fragebogen, welcher ausschließlich geschlossene Fragen enthielt, um die Auswertung zu ermöglichen (vgl. ebd., S.22).

Er stellte fest, dass die Leistungen der Schüler teilweise hinter den gesellschaftlichen Erwartungen zurückbleiben und, dass viele Schüler mit leichten Chronologieaufgaben und Sachbuchtexten bereits überfordert sind. Außerdem konnte er feststellen, dass Themen unterschiedliche Gewichtungen in der Schule erhalten. Es gibt anscheinend Themen, mit denen alle Schüler vertraut sind, und Themen, die aufgrund der politischen oder konfessionellen Richtung weitgehend ungelernt bleiben. Außerdem scheint es nach von Borries immer Themen zu geben, die gerade im Trend liegen (vgl. von Borries 1997, S.47).

Insgesamt hat von Borries jedoch festgestellt, dass die Mehrheit der Schüler über ein Geschichtsbewusstsein verfügt, welches den kulturellen Vorstellungen entspricht. Die Schüler sind in der Lage Epochen entsprechend

der Vorstellungen zu bewerten, sie kennen die Zusammenhänge von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und sie erkennen Kontinuität und Wandel. Des Weiteren hat er festgestellt, dass sich die Schüler je älter sie werden und je mehr Bildung sie erfahren, sich den Meinungen ihrer Lehrenden annähern. Dies geschieht seiner Meinung nach in Folge der Konventionsübernahme (vgl. ebd., S.48).

Gleichzeitig geht einher, dass die Schüler die absolute Positivwertung der drei Zeitebenen ablehnen. Es kam zu einer Veränderung in der Einstellung zur Vergangenheit. Unreflektierte Identifikation und Übernahme von Traditionen werden von den Jugendlichen abgelehnt (vgl. Sauer 2005, S.15). Hierbei sind Mädchen und Gymnasiasten noch kritischer. Genauso wenig findet sich eine uneingeschränkte Zustimmung zur Gegenwart noch eine positive Zukunftserwartung (vgl. von Borries 1997, S.48).

Von Borries hat in seinen Studien festgestellt, dass sich das Denken der Schüler seit den fünfziger Jahren verändert hat. Es findet ein kritischeres, demokratischeres und globaleres Denken statt (vgl. ebd., S.49).

Meiner Meinung nach darf man aber nicht vergessen, dass in den letzten Jahren die rechte Gesinnung unter Jugendlichen zugenommen hat. Es findet teilweise eine unreflektierte Meinungsübernahme statt, welcher man durch Aufklärung entgegentreten muss.

Abschließend stellte von Borries fest, dass es kaum noch Unterschiede im Geschichtsbewusstsein zwischen den Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland gibt. Dies steht im Gegensatz zu vorhergehenden Generationen (vgl. ebd., S.49).

Nachdem bisher aufgezeigt wurde, welche Ziele der Geschichtsunterricht hat und inwieweit sich ein Geschichtsbewusstsein entwickeln kann, werden im Folgenden die Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung betrachtet.

2.3 Identität – Sozialisation – Persönlichkeitsentwicklung

„Sozialisation als Begriff bezeichnet den Prozeß der Vergesellschaftung der menschlichen Natur in Vergangenheit und Gegenwart“ (Pandel 1997, S.15). Daraus entnehme ich, dass eine Sozialisation losgelöst von Geschichte nicht möglich ist. In die Einstellungen der Gegenwart fließen Faktoren der Vergangenheit mit ein. Aus geschichtswissenschaftlicher und -

didaktischer Sicht spricht man von Lebensgeschichte, statt von sozialisiertem Subjekt. In diesen Begriff fließt sowohl die Vergangenheit des Subjekts bis hin zur Pränatalphase, als auch seine Zukunft mit ein. Zudem versteht der Begriff Lebensgeschichte das Subjekt als Produkt aus seiner Individualgeschichte und der gesellschaftlichen Geschichte. Ohne beide historischen Komponenten könnte das Subjekt diesem Verständnis nach nicht entstehen (vgl. ebd., S.18).

Eins der obersten Ziele der Erziehungswissenschaft ist es, die Ich – Identität bei Schülern anzubahnen (vgl. Bergmann 1997, S.24). Bei der Identität unterscheidet man zwischen Ich – Identität und kollektiver Identität. Unter Ich – Identität versteht man die menschliche Fähigkeit, auch im Wandel der Zeit seinen Einstellungen und Werten weitgehend treu zu bleiben. Die kollektive Identität meint die Fähigkeit von Menschen sich in Gruppen zusammenzuschließen und über Werte, Normen, Einstellungen und die Geschichte miteinander verbunden zu sein (vgl. ebd., S.23). Sowohl die Ich – Identität als auch die kollektive Identität entsprechen Pandels Identitätsbewusstseins (s. Kapitel 2.2.2).

2.3.1 Entwicklung der Ich - Identität

Zur Entwicklung der Ich – Identität ist es notwendig diese in eine Balance zur kollektiven Identität zu bringen, was bedeutet, dass keine Ebene zu stark dominieren darf, da sonst eine gesunde Entwicklung der Ich – Identität nicht möglich ist (vgl. Bergmann 1997, S.25). Die Ich – Identität wird in ihrem Entwicklungsprozess durch Einflüsse von Außen geprägt. So wird zum Beispiel das Rollenverständnis der Schüler durch historisch gewordene Rollenbilder beeinflusst (vgl. Thurn 1997, S.353). Durch den Geschichtsunterricht können die Schüler aber gleichzeitig lernen, dass sich Rollenbilder im Laufe der Zeit verändert haben und verändern (vgl. Pandel 1997, S.20).

Im Identifikationsprozess ist es wichtig, dass man sich mit der eigenen Geschichte und der Gruppengeschichte auseinandersetzt. Weder die Gruppe noch man selber existieren ausschließlich in der Gegenwart bzw. in der Zukunft (Bergmann 1997, S.26). Die Grundlage gegenwärtigen und zukünftigen Verhaltens ist die Erinnerung an Vergangenes. Das bedeutet, dass sich die Vorstellung der Zukunft und die Planungsfähigkeit durch ei-

ne gezielte Förderung der Vergangenheitsperspektive verbessern lassen. Daher muss man früh mit der Förderung des Vergangenheitsbewusstseins beginnen (vgl. Schmitt 1990, S.7f.).

Jedoch wird das Geschichtsbewusstsein nicht alleine im schulischen Kontext erworben, sondern täglich finden Auseinandersetzungen mit Geschichte statt. Der ganze Sozialisationsprozess ist geprägt von historischen Erlebnissen (vgl. Bergmann 1997, S.26). Die außerschulische Sozialisation ist nach Thurns Meinung wichtiger, als die schulische. Hier werden die Schüler mit vielen unterschiedlichen Themen, Interaktionspartnern und Meinungen konfrontiert. Durch den Sozialisationsprozess erwerben die Schüler Denk- und Deutungsmuster, welche sie in die Gesellschaft einführen. Manche dieser Muster sind veraltet aber in der Gesellschaft fest verankert. So zum Beispiel das Rollenverständnis von Mann und Frau. In den letzten Jahrzehnten hat sich zwar die Position der Frauen verändert, doch die männlich geprägte gesellschaftliche Mentalität lässt nur wenige Veränderungen zu (vgl. Thurn 1997, S. 353f.).

2.3.2 Funktion des Geschichtsunterrichts

Es wäre als nicht ausreichend zu erachten, dass die Identität alleine durch den Kontakt mit Geschichte im Alltag erworben werden kann. Im Alltag fehlen oftmals Interaktionspartner, um sich in Auseinandersetzungen mit anderen Rollen selbst zu finden. Diese Interaktion bietet der Geschichtsunterricht. Hier findet Interaktion in einem doppelten Sinne statt. Einmal Interaktion mit dem Gegenstand der Geschichte und andererseits Interaktion mit der Lerngruppe und dem Lehrer. Gleichzeitig ist der Geschichtsunterricht der Ort, an dem Identität bewusst und kritisch erworben werden kann. Hier kann sowohl die eigene historische Identität als auch die Geschichte der Gruppe kritisch hinterfragt und geklärt werden, warum die Entwicklung der eigenen Person und der Gruppe auf diese Weise stattgefunden hat (vgl. Bergmann 1997, S.26). Während dieses Prozesses muss der Geschichtsunterricht dafür sorgen, dass moderne Einstellungen und Mentalitäten vermittelt werden, damit die Schüler die Möglichkeit erhalten, in einer modernen Gesellschaft eine zeitgemäße Persönlichkeit auszubilden. Bezogen auf das Rollenverständnis bedeutet dies, dass die männliche Dominanz gebrochen werden muss. Im Geschichtsunterricht muss ei-

ne moderne Sozialisation erfolgen, was aber mit veralteten, von Männern geprägten Unterrichtsmaterialien nicht möglich ist (vgl. Thurn 1997, S.354f.). Für die sieben Dimensionen von Pandel bedeutet dies, dass eine weitere Dimension hinzugefügt werden muss, eine Dimension, die sich mit den Unterschieden von männlich – weiblich beschäftigt (vgl. ebd., S.356). Sauer führt in diesem Zusammenhang eine weitere Dimension auf, die Dimension des Geschlechtsbewusstseins. Bei dieser soll es genau um diese Unterschiede gehen. (vgl. Sauer 2005, S.17).

Um die Entwicklung der Ich – Identität nicht zu gefährden, darf der Geschichtsunterricht den Schülern keine fertigen Vorstellungen präsentieren, sondern muss die Schüler ermutigen, sich kritisch aber tolerant mit Meinungen, Lebensumständen und sich selbst auseinanderzusetzen (vgl. Bergmann 1997, S.27). Konfrontiert der Geschichtsunterricht die Schüler mit unterschiedlichen Meinungen, Lebensverhältnissen und Ungerechtigkeiten, so lernen die Schüler durch diese Lerninhalte soziale Unterschiede kennen und einschätzen (vgl. Pandel 1997, S.21). Findet im Geschichtsunterricht ein kritisch – toleranter Umgang mit anderen Denkweisen, Lebensmustern und Einstellungen statt, so trägt er nicht nur zur Bildung der Identität, sondern vielmehr zu einem toleranteren Umgang in der Gesellschaft bei (vgl. Bergmann 1997, S.28).

Trotzdem darf sich die Erziehung zu toleranten und politischen Mitmenschen nicht alleine auf historische Themen beschränken. Denn das Lernen erfolgt an gegenwärtigen Ereignissen anders, als an historischen (vgl. Pandel 1997, S.22).

Abschließend kann man meiner Meinung nach festhalten, dass die Identitätsentwicklung und damit die Persönlichkeitsentwicklung positiv durch den Umgang mit Geschichte und den Geschichtsunterricht beeinflusst werden kann.

Schmitt versucht dies in seinem Artikel an verschiedenen Beispielen zu verdeutlichen, welche ich hier kurz aufführen möchte. Zum einem führt der Umgang mit historischen Themen zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins. Dies geschieht dadurch, dass die Schüler erfahren, woher sie stammen und wer ihre Eltern und Großeltern sind. Dadurch wächst der Stolz auf die eigene Herkunft. Dabei muss der Vergleich mit anderen

Schülern durch die Lehrperson als positiver Prozess gesichert werden. Zum anderen erhöht der Umgang mit Geschichte die Frustrationstoleranz. Der Umgang mit Unterschieden verlangt von den Kindern einen respektablen Umgang mit anderen Meinungen und Lebensmodellen. Außerdem fördert die Verankerung von Geschichte im Leben der Schüler, die schöpferische Kreativität. Die Schüler lernen Vergangenes interessant und spannend wiederzugeben, ohne den Inhalt zu entfremden. Abschließend führt Schmitt die Verbesserung des Planungsverhaltens auf. Die Schüler lernen durch den genauen Hergang von Ereignissen Bedingungen kennen, die wichtig sind, damit ein Vorhaben gelingt. Außerdem findet eine Vermehrung des Zeitwissens und der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit statt (vgl. Schmitt 1990, S.9).

In den vorhergehenden Kapiteln habe ich mich mit dem Gegenstand des Geschichtsunterrichts beschäftigt und seinen Zielen. Aus diesen Überlegungen ergab sich die Frage nach dem Geschichtsbewusstsein und wie es bei Schülern ausgeprägt ist. Im eben vorangegangenen Kapitel habe ich versucht aufzuzeigen, dass Geschichte wichtig ist für die Entwicklung der Persönlichkeit und dass eine Entwicklung von reflektiert denkenden Menschen am besten im Geschichtsunterricht gelingen kann. Im nun folgenden Kapitel möchte ich mich weniger mit dem Gegenstand ‚Geschichte‘ und seinen Folgen beschäftigen, als vielmehr mit den Voraussetzungen. Welche Voraussetzungen brauchen Schüler um Geschichte im Unterricht lernen zu können? Diese Frage stellt sich hinsichtlich meines Themas als sehr interessant dar, da es hier von theoretischer Seite zu einem Ausschluss der angesprochenen Personengruppe kommen könnte.

2.4 Lernvoraussetzungen

Um diese Sachlage zu konkretisieren, gehe ich nun der Frage nach, welche kognitiven Prozesse erforderlich sind und inwieweit Vorerfahrungen und Interessen der Schüler eine Rolle spielen.

2.4.1 Psychologische Voraussetzungen

Es gibt bis heute keine konkreten Ergebnisse, die sich auf das Fach Geschichte beziehen, daher muss man sich mit allgemeinen Feststellungen und Vermutungen zufriedengeben. Besonders nützlich sind hier Erkennt-

nisse der Entwicklungs- und Lernpsychologie, um erste Ansätze zu erhalten (von Reeken 2004, S.18).

Es bietet sich an, eine Kombination dieser beiden Ansichten aus den 1960er und 70er Jahren zu nutzen. In den 60er Jahren ging man von einer inneren geistigen Reifung aus, wobei äußere Einflüsse eine untergeordnete Rolle spielten (vgl. Sauer 2005, S.22). Aus dieser Zeit stammt ein Zitat von Friedrich Gärtner, hinsichtlich der Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern (vgl. von Reeken 2004, S.18). „Das Kind ist noch nicht reif, ‚Geschichte‘ zu erfassen, also müssen wir uns damit begnügen, ihm ‚Geschichten‘ darzubieten“ (Gärtner, zitiert nach von Reeken 2004, S.18). Hingegen ging man in den 70er Jahren davon aus, dass die geistige Entwicklung von äußeren Einflüssen abhing. Aus dieser Zeit stammen Aussagen von Jerome S. Bruner, die sinngemäß so lauten: „jedem Kind könne auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in intellektuell redlicher Weise vermittelt werden“ (ebd., S.19). Heute ist man sich darüber einig, dass Kinder einen geistigen Entwicklungsprozess durchlaufen, dieser aber von außen beeinflusst wird. Beide Komponenten sind also entscheidend. Lernangebote sollten daher die Schüler dort abholen, wo sie stehen, gleichzeitig aber auch neue Anregungen und Angebote bereithalten (vgl. Sauer 2005, S.22f.). Die Wahrheit der Lernaneignung liegt daher zwischen den Extremen Reifung und Sozialisation (vgl. von Reeken 2004, S.19). Auch den Überlegungen von Piaget, dass der Zeitbegriff und das Geschichtsverständnis in einem engen Verhältnis zueinander stehen und somit der Zeitbegriff dem Geschichtsverständnis vorausgehen muss, wird schon seit den 1970er Jahren widersprochen. Trotzdem stellt diese Überlegung teilweise bis heute die Grundlage zum Aufbau von Lehr- und Rahmenplänen dar (vgl. Schaub 1999, S.216).

Meiner Meinung nach kommt dem Lehrer bei der Vermittlung historischer Inhalte eine bedeutende Rolle zu. Der Lehrer muss seine Schüler als Individuen betrachten und Lernangebote auf jeden einzelnen Schüler anpassen. Das bedeutet, dass die Schüler unterschiedliche Anregungen von außen brauchen. Inwieweit hierbei die Interessen der Schüler und ihre Kenntnisse von Bedeutung sind, möchte ich in den nächsten Kapiteln klären.

2.4.2 Schülerinteressen

Wie Helmut Beilner in seiner Studie (s. Kapitel 2.2.3.1) festgestellt hat, sind die Ausgangsvoraussetzungen bei den Schülern für den Geschichtsunterricht sehr positiv. 82% der Grundschüler äußerten nach dieser Studie großes Interesse an Geschichte. Nach ihrer Motivation gefragt, nannten die Schüler die Faszination der Andersartigkeit (vgl. Beilner 1999, S.129 – 134).

Erstaunlich ist, dass es trotz der großen Interessenlage aufseiten der Schüler während der Sekundarstufe I zu einem erheblichen Verlust des Interesses kommt (vgl. ebd., S.129). Einen Erklärungsversuch bietet hier die Studie von Bodo von Borries von 1992. In ihr hat er nicht nur die Schülerinteressen untersucht, sondern auch die Meinungen der Lehrer darüber. Er kam zu dem Ergebnis, dass es zwischen den Schülerinteressen und den Annahmen der Lehrer über diese, erhebliche Differenzen gibt. Von daher kommt es in der Sekundarstufe I zu einem Abfall des Interesses, da der Unterricht an den Vorstellungen der Schüler vorbeigeht. (vgl. Sauer 2005, S.27)

Wie Beilner 1999 (s. Kapitel 2.2.3.1) feststellte, liegen die Schülerinteressen bei Grundschülern im Bereich der Vorgeschichte und sowohl die Geschichte des Nahraums als auch der Weltgeschichte interessieren sie (vgl. Beilner 1999, S.130f.). Jugendliche interessieren sich nach der Untersuchung von Borries besonders für Ausgrabungen und Kriege (vgl. von Borries 1995, S.316 – 320). Auch diese Schülergruppe interessiert sich besonders für das Abenteuerliche und Andersartige, es ist also eine Parallele zu den Ergebnissen von Beilner zu erkennen. Des Weiteren ist zu erkennen das Jugendliche die gegenständliche Geschichte der abstrakten Geschichte vorziehen. Auf diese Interessen müssen Lehrkräfte reagieren, um das Geschichtsinteresse der Schüler bewahren zu können und ihnen einen Zugang zur Geschichte zu ermöglichen (vgl. Sauer 2005, S.27).

2.4.3 Kenntnisse und Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler

Der Grundgedanke besteht darin, dass die Kinder und Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Milieus kommen und daher evtl. unterschiedliche Lebens- und Lernerfahrungen machen konnten und können. Daher muss man davon ausgehen, dass die Schüler einen unterschiedlichen

Kenntnisstand mitbringen, welcher dazu führt, dass eine inhaltliche und methodische Differenzierung von Nöten ist (vgl. von Reeken 2004, S.20f.). Im Verhältnis zum Geschichtswissen der letzten Jahrzehnte ist festzustellen, dass die Schüler über mehr spezielles Wissen verfügen, als über das vorher herrschende Faktenwissen (vgl. Sauer 2005, S.28). Das Wissen der Schüler ist aber meist in sich widersprüchlich, lückenhaft und unreflektiert (vgl. von Reeken 2004, S.20). Gerade in ihren Interessengebieten kennen sich die Schüler sehr gut aus. Informationen zu diesen Gebieten besorgen sie sich oftmals über außerschulische Vermittlungsinstanzen. Die Bedeutung von Sekundärerfahrungen ist in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Diese Erfahrungen überfordern die Schüler oftmals intellektuell und emotional (vgl. Sauer 2005, S.28f.). Gerade wenn man von Schülern mit geistiger Behinderung ausgeht, muss man meiner Meinung nach damit rechnen, dass sie von den Erfahrungsmöglichkeiten überfordert werden.

Aufgrund dieser Überforderung muss der Unterricht allgemein den Schülern Medienkompetenz vermitteln. Eine besondere Bedeutung erlangte meiner Meinung nach hierbei in den letzten Jahren das Internet. Es muss hier jedoch angeführt werden, dass die Schüler oft nicht in der Lage sind, die Richtigkeit der Beiträge kritisch zu überprüfen. Dabei ist gerade der Geschichtsunterricht gefordert, den Schülern Primärerfahrungen zu ermöglichen (vgl. ebd., S.29). Häufig fehlen den Schülern Primärerfahrungen, da sie nicht mehr wie früher üblich, mit älteren Menschen zusammenwohnen oder mit ihnen Kontakt haben. Ihnen fehlt daher die personale Verbindung zur Vergangenheit, was das Verstehen und Einfühlen erschwert (vgl. von Reeken 2004, S.21).

Der Geschichtsunterricht kann dem lückenhaften Wissen der Schüler entgegenwirken, indem er mehr Wert auf Wiederholung und damit auf Festigung legt. Neben dem Wissensaspekt muss er das moralische Bewusstsein der Schüler stärken. Wie ich schon in den Kapiteln 2.2.3.1 und 2.2.3.2 aufgezeigt habe, neigen Grundschüler und Jugendliche dazu, vergangenen Lebensweisen und Situationen mit unserem heutigen Wertesystem zu bewerten. Diesem Bewusstsein kann nicht durch eine oberflächliche Behandlung der Themen entgegengewirkt werden. Der Unterricht

muss sich umstellen und mehr die Vielschichtigkeit der Themen berücksichtigen, damit die Schüler die Möglichkeit erhalten, die Wertesysteme vergangener Zeiten kennenzulernen (vgl. Sauer 2005, S.31).

Selbst, wenn man davon ausgeht, dass womöglich kein vollständiges Geschichtsbewusstsein erreicht wird, darf man Schülern den Lerngegenstand nicht vorenthalten, denn im Alltag werden die Schüler täglich mit ihm konfrontiert und ggf. überfordert (vgl. von Reeken 2004, S.22). Gerade diese Feststellung ist wichtig für Menschen mit geistiger Behinderung. Denn selbst wenn man davon ausgeht, dass sie evtl. kein vollständiges Geschichtsbewusstsein erreichen können, so ist jeder erreichte Teil für Sie und die Gesellschaft ein Gewinn.

Am Ende dieses Kapitels kann man festhalten, dass man durch die erforderlichen Voraussetzungen keine Schülergruppe vom Gegenstand Geschichte ausschließen kann. Man muss sich vielmehr überlegen, wie man den Schülern auf unterschiedlichen Ebenen und Zugängen diesen Unterrichtsinhalt zugänglich machen darf. Wie die Studie von Beilner gezeigt hat, wirkt der Gegenstand eine große Faszination aus. Diese Faszination muss man nutzen, um jedem Schüler seine eigenen Erfahrungen ermöglichen zu können.

Um eine individuelle Herangehensweise ermöglichen zu können, richtet das nächste Kapitel seinen Blick auf die didaktischen Gestaltungsmittel.

2.5 Ausgewählte Methoden

In diesem Kapitel möchte ich auf typische Methoden der Geschichtsdidaktik eingehen. Die Methoden stellen im Geschichtsunterricht in zweierlei Hinsicht einen wichtigen Bestandteil dar. Zum einen sollen sie den Schülern historische Einsichten vermitteln, oder ihnen beim Erwerb helfen und zum anderen, sollen sie selbst zum Gegenstand des Lernens werden. Denn ein Ziel des historischen Lernens ist es, wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, Methodenkompetenz zu vermitteln. Von den Methoden nicht zu trennen ist die Frage nach Medien und geeigneten Lernorten. Aus der Wahl der Methode ergeben sich das Medium und die Wahl des Lernorts (vgl. von Reeken 2004, S.90). Nur aus Gründen der Übersichtlichkeit findet hier eine getrennte Vorstellung von Medien und Methoden statt.

Die Auswahl der Methoden richtet sich danach, ob sie in meinem sich anschließenden Praxisprojekt benutzt werden sollen. Die tatsächliche Nutzung der Methoden wird sich während des Projekts zeigen.

2.5.1 Bildinterpretation

Der Begriff Interpretation meint ein Verfahren, bei welchem aus bildlichen und schriftlichen Zeichen Sinn entnommen wird. Hierbei ist der Sinn nicht offensichtlich, sondern muss durch verschiedene Methoden erschlossen werden. Die Kompetenz der Bildinterpretation muss erworben werden, sie muss also, während des Unterrichts angebahnt werden (vgl. Pandel 2004, S.172). Geht man davon aus, dass Bildinterpretation Sinnentnahme bedeutet, so kann man es weitergehend als die Übersetzung des Bildes in Sprache deuten (vgl. ebd., S.178).

Die Bildinterpretation folgt bei ihrer Erstellung einer bestimmten Systematik. Prinzipiell kann man diesen Prozess in drei Phasen unterteilen (vgl. Sauer 2005, S.175). Im Folgenden habe ich versucht diesen Prozess zur Verdeutlichung in einer Grafik darzustellen.

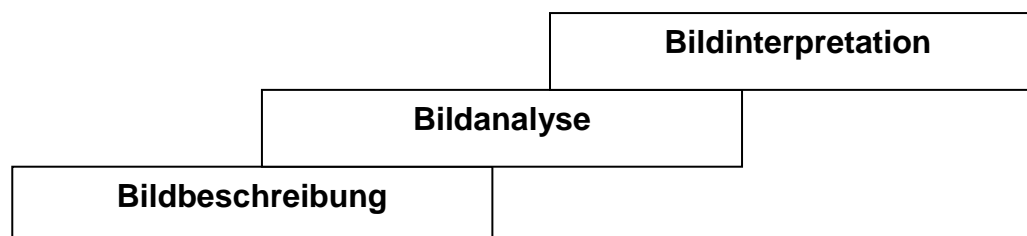


Abb. 3: Der Prozess der Bildinterpretation

Alle drei Stufen sind gleichwichtig. Aus dem Stufenmodell geht hervor, dass die Stufen aufeinander aufbauen. Auf der obersten Stufe befindet sich die Bildinterpretation, welche durch die anderen beiden Stufen zu erreichen ist. Bei der Bildbeschreibung wird das sichtbare des Bildes beschrieben. Es werden die ersten Eindrücke und Gefühle geäußert. Zur Bildanalyse gehört, dass man das Thema und den Inhalt des Bildes erschließt. Außerdem werden die Objekte (z.B. Personen, Gebäude, Tiere etc.) des Bildes identifiziert und bezogen auf das Thema betrachtet. Zusätzlich werden die unterschiedlichen Stilmittel analysiert. Bei der Bildinterpretation handelt es sich um die Zusammenfassung der bisherigen Aussagen bezogen auf den historischen Kontext (vgl. ebd., S.175).

Damit die Bildanalyse und, daraus folgend, die Bildinterpretation gelingen können, nutzt man verschiedene Merkmale. Vier typische Elemente dienen bei der Bildinterpretation als Orientierungshilfe (vgl. Pandel 2004, S.174).

Bei der Personendarstellung unterscheidet man zwischen der Mimik der Personen, durch welche die innere Gefühlslage der Person ausgedrückt wird, der Gestik und der Körperhaltung. Alle drei Bereiche der Personendarstellung sind kulturabhängig. Daher müssen die unterschiedlichen Bedeutungen den Schülern vermittelt werden, damit sie überhaupt in der Lage sind die Bilder zu interpretieren (vgl. ebd., S.174f.).

Des Weiteren sind bei der Deutung von Bildern die Formelemente von Bedeutung. Hierbei unterscheidet man zwischen der Linie, Formen und Farben. Den Farben kommt nicht nur eine ästhetische Funktion zu, sondern sie sind Übermittler von Informationen. In unseren Gebieten trägt man zum Beispiel als Farbe der Trauer Schwarz, in Nordafrika nutzen die Menschen dafür Weiß (vgl. ebd., S.175).

Eine dritte Gruppe stellen die Symbole dar. Symbole können nicht durch Nachdenken oder Alltagserfahrungen erschlossen werden, da sie eine Kombination aus Konkretem und Abstraktem sind. Deshalb können sie nur durch Lernprozesse erschlossen werden (vgl. ebd., S.176).

Die letzte Elementengruppe stellen die Relationen dar. Im Unterschied zu den vorher aufgezeigten Gruppen können die Relationen nicht alleine existieren. Sie brauchen die Verbindung von mindestens zwei Elementen. Durch die Betrachtung der Relationen kann man analysieren, wie sich die Elemente zueinander verhalten. Durch diese Betrachtung und Analyse entsteht Bedeutung (vgl. ebd., S. 177).

Die unterschiedlichen Elemente sind die Grundfragen der Interpretation. Daher müssen sie im Fragenkatalog der Schüler verinnerlicht werden (vgl. ebd., S.178).

Im unterrichtlichen Umfeld findet der Umgang mit Bildern vom Kontext unabhängig statt. Die Bilder werden sowohl enträumlicht als auch entzeitlicht präsentiert. Die meisten Bilder vergangener Zeiten kann man nicht ihren Künstlern zuordnen. Meistens ist aber immerhin eine Zuordnung zu den unterschiedlichen sozialen Schichten möglich, was eine Interpretation er-

möglichst bzw. erleichtert. Außerdem helfen die Informationen über den Präsentationsraum der Erstveröffentlichung bei der Interpretation weiter. Man erfährt, für wen das Bild gefertigt wurde und welche Zielsetzung sich daraus ergab (vgl. ebd., S.182).

Bei Interpretationen gibt es kein richtig oder falsch. Interpretationen können in ihrer Deutung nur als unzureichend gewertet werden, wenn sie nicht schlüssig und Informationen vernachlässigt worden sind (vgl. ebd., S.184).

2.5.2 Geschichtsbegegnung im Museum

Eine der Aufgaben der Museen ist es, einem breiten Publikum Vergangenheit zugänglich zu machen (vgl. von Reeken 2004, S.127). Hierbei ist das Publikum hinsichtlich seines Wissens und seiner Verarbeitungsebenen sehr heterogen. Daher müssen Ausstellungen so geplant und präsentiert werden, dass sie jedem Besucher einen Zugang bieten. Der Erfolg der Geschichtsvermittlung im Museum ist davon abhängig, inwieweit sich die Vermittlungsmedien und –methoden an den Bedürfnissen der Besucher orientieren (vgl. Urban 2004, S.371). Eine weitere Aufgabe des Geschichtsmuseums ist es, aufzuklären und Toleranz zu schaffen (vgl. ebd., S.377).

Die Ausstellungen in Museen lassen sich in zwei Gruppen teilen, es gibt Dauerausstellungen und temporäre Ausstellungen zu bestimmten Themen (vgl. von Reeken 2004, S.127). In allen Ausstellungsformen haben sich in den letzten Jahren spezifische Vermittlungsformen entwickelt. Sie lassen sich in 5 Gruppen zusammenfassen (vgl. Urban 2004, S. 372 – 382).

Die erste Gruppe könnte man unter dem Namen ‚verbale Äußerungen über Geschichtszeugnisse‘ zusammenfassen. Hier drunter fällt die Führung, bei welcher es sich um eine meist einseitige Methode handelt. Ein Wissender präsentiert einer Gruppe Informationen, Zusammenhänge und Bedeutungen von Geschichtsgegenständen. Damit sich die Gruppe nicht allein zur passiven Masse entwickelte, wurde eine neue Methode entwickelt, das Museumsgespräch. Dieses Gespräch ist nicht planbar und verläuft je nach Interessen und Vorwissen der Beteiligten unterschiedlich. Den Museumspädagogen kommt bei beiden Formen der Präsentation die

Aufgabe zu, Präsentationsstücke anhand der angestrebten Ziele auszuwählen (vgl. ebd., S. 372f.).

Eine weitere Form der persönlichen Vermittlung ist das Museumstheater. Hierbei schlüpfen Museumspädagogen in historische Rollen und versuchen komplexe Zusammenhänge durch diese Form der Präsentation deutlich zu machen. Ein noch prägnanteres Erlebnis sind Zeitzeugengespräche. Bei diesen findet ein Austausch, mit von der Geschichte Betroffenen statt. Sie berichten von ihrem Leben und gesellschaftlichen Zuständen (vgl. ebd., S.376f.).

Neben den persönlichen Informationsmethoden gibt es noch die Audioguides. Diese lenken die Aufmerksamkeit des Besuchers auf bestimmte Details der Ausstellung. Eine Hilfe stellen sie dann dar, wenn am Ende des Rundgangs ein aktiver Austausch stattfinden kann. Durch diese Vorgehensweise werden die Audioguides auch für Schülergruppen brauchbar (vgl. ebd., S.374).

Nach der Gruppe der verbalen Vermittlung unterscheidet man die ‚Gruppe der Textvermittlung und Selbsterkundung‘. „Die Variationsbreite dieser museumspädagogischen Materialien reicht von Katalogen und Ausstellungsbegleitheften, Informationsblättern zu einzelnen Exponaten oder Ausstellungsthemen bis hin zu Kinderführungsheften mit Bastelanleitungen, Suchspielen für Kindergruppen, Arbeitsblättern und Erkundungsbögen für Schulklassen“ (ebd., S.377). Die Aufzählung zeigt eine große Bandbreite von schriftlichen Materialien. Im Bereich der Informationsmittel für Kinder kann man zwischen zwei unterschiedlichen Zielen unterscheiden. Bei den Suchspielen sollen die Kinder an die Objekte herangeführt werden. Sie sollen lernen, sich im Museum zu orientieren. Arbeitsblätter und Erkundungsbögen sind dagegen eher auf die Vermittlung von Wissen ausgerichtet (vgl. ebd., S.378).

Jeder Museumsbesuch sollte vor- und nachbereitet werden. Damit dies in Beziehung zu den Ausstellungsstücken geschehen kann, sollten Museen hierfür Materialien zur Verfügung stellen. Diese Materialien gehören zur dritten Gruppe. Teilweise bieten Museen Koffer an, welche ausgeliehen werden können und mit Materialien zu der Ausstellung gefüllt sind. Daneben sind auch die Materialien in Text- und Bildform zur Vor- oder

Aufbereitung des Besuchs gedacht. Diese Materialien sollen den Schülern den Zugang zu den Ausstellungsobjekten erleichtern (vgl. ebd., S.380).

Wie bereits erwähnt haben die Besucher in Museen sehr unterschiedliche Verarbeitungsebenen. Manchen reicht der allein visuell oder auditive Umgang mit Ausstellungsstücken nicht aus, sie brauchen eine Möglichkeit sich mit allen Sinnen den Stücken zu nähern. Durch die aktive Auseinandersetzung mit den Ausstellungsobjekten findet ein Verstehen der Zusammenhänge statt. Die vierte Gruppe der Vermittlungsinstanzen orientiert sich an der Handlungsorientierung und ermöglicht eine praktisch – sinnliche Beschäftigung mit den Ausstellungsstücken. Gerade bei Schülern, die sich die Welt meist über konkrete Vorgehensweisen aneignen, ist dieses Vorgehen sinnvoll. Historisches Lernen kann dann geschehen, wenn das Erfahrene reflektiert wird (vgl. ebd., S. 380ff.).

Die letzte Vermittlungsmethode ist das Spielen im Museum. Dies bedeutet, dass sich die Kinder durch Verkleidungsaktionen und das Nachstellen von Szenen in die damaligen Personen und die damalige Zeit einfühlen. Das Nachspielen von historischen Szenen dient im Allgemeinen der aktiven Aneignung von Zusammenhängen (vgl. ebd., S.382f.).

Der Besuch im Museum führt zu einer deutlichen Erweiterung der Lernmöglichkeiten. Die Schüler erhalten die Möglichkeit, an und mit gegenständlichen Quellen zu arbeiten (vgl. von Reeken 2004, S.128).

2.5.3 Sachgegenstände im Geschichtsunterricht

Nutzt man Sachgegenstände im Unterricht, so muss man den Schülern als erstes erklären, dass diese Gegenstände losgelöst von ihrem Kontext präsentiert werden und ihnen dazu verhelfen diese in einen Kontext einzusortieren (vgl. Schneider 2004, S.190).

Beim Einsatz im Geschichtsunterricht müssen die Gegenstände nicht unbedingt der Vergangenheit entspringen. Es können auch Nachbildungen genutzt werden, sowie Gegenstände, die etwas Bestimmtes symbolisieren oder verdeutlichen sollen. Daher können auch Modelle und Replikate genutzt werden, die eine bestimmte Funktionsweise verdeutlichen sollen (vgl. ebd., S.193f.).

Gegenstände eignen sich besonders gut, um Schülern Vorgänge zu verdeutlichen, oder zu einem konkreteren Wissen beizutragen. Jedoch kann

man nicht davon ausgehen, dass in jedem Unterricht Sachüberreste sinnvoll sind. Jedes genutzte Medium hat seinen eigenen Nutzen. Der besondere Vorteil von Sachüberresten besteht darin, dass man den Gegenstand in seiner Originalgröße und -beschaffenheit vor sich sieht. Von daher kann man konkret mit dem Gegenstand arbeiten. Man kann ihn anfassen, ausmessen, betrachten, zeichnen, ihm quasi mit allen Sinnen begegnen. Zudem löst er in den Schülern aufgrund seiner Ausstrahlung bestimmte Gefühle aus, welche die Verankerung des Wissens erleichtern. Zu beachten ist jedoch, dass Sachgegenstände nicht von sich aus Geschichte erzählen, sondern nur durch konkrete Fragen Inhalte preisgeben (vgl. ebd., S.198f.).

Im Unterricht können die gegenständlichen Unterrichtsmedien jederzeit genutzt werden. Besonders oft finden sie Verwendung in der Anfangsphase, um das Interesse der Schüler und die Neugierde zu wecken und in der Schlussphase, um zu überprüfen, ob sie die Lernziele erreicht haben. Die angebotenen Sachüberreste ermöglichen den Schülern in jeder Phase des Unterrichts, Geschichte zu begreifen. Das sonst sehr abstrakte Fach Geschichte, wird zu einem greifbaren, realen Ereignis (vgl. ebd., S.201, S.204).

2.5.4 Lernen an historischen Orten

Genau wie die Sachgegenstände, ermöglicht auch das Lernen an historischen Orten den Schülern ein Lernen mit allen Sinnen. Man kann die historischen Orte begehen, besehen, abmessen, befühlen u.v.m. (Mayer 2004, S.392).

Aber was versteht man genau unter historischen Orten? Zum einen sind dies Orte, an denen sich große Geschichte ereignet hat, wie z. B. der Aachener Dom, andererseits Orte, die für die lokale geschichtliche Entwicklung Bedeutung haben, und Orte, an denen keine sichtbaren Überreste vorhanden sind, aber an denen sich Geschichte ereignet hat, wie z. B. Schlachtfelder von Kriegen. Orte und Bauwerke also, die nicht wieder im Freilichtmuseum aufgebaut wurden (vgl. ebd., S.390).

Verschiedene Gründe sprechen für die Nutzung von historischen Lernorten, vor allem die Realität und die Permanenz der Orte. Man erlebt die Orte als echt, real existierend. Dadurch wird Geschichte verständlicher. Au-

ßerdem wechseln die Orte nie und können daher mehrmals von Schul-
klassen besucht werden (vgl. ebd., S.392f.).

Historische Lernorte sind anschaulich. Kein anderes Medium kann die
Deutlichkeit hinsichtlich der Größe, Nutzbarkeit und Dreidimensionalität
der historischen Lernorte ersetzen. Dadurch, dass die meisten histori-
schen Orte nicht didaktisch aufbereitet sind, findet hier eine natürliche
Auseinandersetzung statt. Die Schüler werden zur eigenständigen Erfor-
schung angehalten. Zudem besucht man meistens Orte, die in der Nähe
liegen und daher für die Schüler eine emotionale Bedeutung erhalten kön-
nen (vgl. ebd., S.393f.).

Aber nicht nur die emotionale Bedeutung spielt eine Rolle, sondern da-
durch, dass der Ort in der Nähe liegt, werden durch sie Veränderungen für
die Schüler deutlich. Schüler bilden durch historische Lernorte die Dimen-
sion der Historizität weiter aus (s. Kapitel 2.2.2). Ziel des Lernens an histo-
rischen Lernorten ist es neben der Vermittlung von Sachwissen, den
Schülern greifbare Einblicke in das historische Leben zu ermöglichen (vgl.
ebd., S.395).

2.5.5 Handlungsorientierte Methoden

Neben den ausführlich aufgeführten Methoden möchte ich nun kurz auf
weitere handlungsorientierte Methoden eingehen. Diese könnten ggf. in
meinem Projekt Berücksichtigung finden.

Eine dieser Methoden ist das Malen. Das Malen führt zum einen dazu,
dass sich die Lerninhalte in den Schülern festigen und zum anderen müs-
sen sich die Schüler während des Malens auf die wesentlichen Bestand-
teile beschränken. Es findet also eine Filterung des Inhalts statt. Eine wei-
tere Methode ist das Herstellen von Materialien. Die Schüler lernen da-
durch, wie schwer es für die Menschen früher war sich beispielsweise in
der Steinzeit eine Säge zu bauen, oder wie viel Kreativität von den Kin-
dern nach dem Krieg verlangt wurde, als sie sich ihr Spielzeug selbst her-
stellen mussten (vgl. von Reeken 2004, S.138).

Zu diesen Methoden gehören auch das Herstellen von Nahrung und das
Schreiben mit Gänsefedern und Tinte. Passend dazu ist das Schöpfen
von Papier zu nennen. Die Schüler lernen dadurch nicht nur die Herstel-
lungsweise von Papier kennen, sondern sie merken, dass Papier etwas

Wertvolles ist. Neben diesen Methoden kann man mit den Schülern im Unterricht Modelle basteln, oder Stoffe weben und Kleidungsstücke nach historischen Vorbildern nähen. Solche Aktionen können durch das Singen von historischen Liedern begleitet werden (vgl. ebd., S.138f.).

Meiner Meinung nach wird gerade an diesen Methoden deutlich, dass sich der Geschichtsunterricht nicht auf ein Fach beschränken sollte. Er bietet viele Anlässe und Möglichkeiten fächerübergreifend zu arbeiten. Die verschiedenen Unterrichtsmethoden erlauben Zugänge auf unterschiedlichen Ebenen. Es werden unterschiedliche Sinne und Handlungsfelder berücksichtigt. Daher sehe ich gerade aufgrund der Methoden keinen Grund, Schüler mit geistiger Behinderung vom Geschichtsunterricht auszuschließen.

2.6 Ausgewählte Medien

Genau wie im vorangegangenen Kapitel, möchte ich im folgenden Kapitel nur solche Medien berücksichtigen, die ich auch in meinem Praxisprojekt verwenden werde. Zwar ist die Textquelle das am häufigsten verwendete Medium, aufgrund ihrer voraussetzenden Lesefähigkeit wird sie aber in meinem Projekt keine Berücksichtigung finden (vgl. Sauer 2005, S.147).

2.6.1 Bilder

Lange Zeit wurden Bildquellen nur als Illustrationen zu Texten genutzt, mittlerweile werden sie als eigenständige Quellen verstanden. Unter den Begriff Bild fallen alle Formen von Malerei, Grafik, Plastik und Fotografie, was bedeutet, dass alle feststehenden Bilder berücksichtigt werden (vgl. Sauer 2005, S.153f.).

Für die Benutzung von Bildern sprechen verschiedene Gründe. Zum einen weiß man aus der psychologischen Forschung, dass bei Schülern das anschauungsbezogene Denken sehr weitläufig ausgeprägt ist und zum anderen sind die Kinder durch ihre Umwelt gewohnt, Informationen aus Bildern zu entnehmen. Bilder haben zu dem einen hohen Motivationscharakter und erleichtern den Schülern den Zugang zu Inhalten (vgl. von Reeken 2004, S.97).

So vielfältig die Darstellungsformen sind, so vielfältig sind auch die dargestellten Inhalte. Auf Bildern kann die Sachkultur dargestellt werden. Man

kann z.B. etwas über die Arbeit oder die Kleidung von früher erfahren. Des Weiteren können Bilder Auskünfte über die Einstellungen vergangener Zeiten geben. Bilder präsentieren Wertevorstellungen, soziale Beziehungen oder aber auch Rollenbilder. Außerdem können Bilder dafür genutzt werden, Meinungen zu verbreiten oder zu legitimieren. Sie erhalten daher einen propagandistischen Charakter (vgl. Sauer 2005, S, 154).

Bilder müssen nicht aus der dargestellten Zeit stammen, sie können auch später hergestellt sein und über eine bereits vergangene Zeit berichten. Die Reflexion aus Sicht der Gegenwart wird dann bildnerisch dargestellt. Diese Bilder werden als „Geschichtsbilder“ bezeichnet. Nur mit der Fotografie kann man keine „Geschichtsbilder“ erzeugen (vgl. ebd., S.155).

Für den Geschichtsunterricht eignen sich besonders gut Personenbilder, Alltagsbilder, Karikaturen und (politische) Plakate. Gerade Karikaturen und Plakate eignen sich hervorragend, da sie kompakt und deutlich eine Meinung der vergangenen Zeit präsentieren. An den sogenannten ‚Geschichtsbildern‘ können die Schüler lernen, dass Bilder mit einer bestimmten Absicht erstellt werden, oder dass die Wahrnehmung des Künstlers einen Einfluss auf das Endprodukt hatte. ‚Geschichtsbilder‘ dürfen aber nicht unkritisch genutzt werden. Sie können zu einer Desorientierung führen, da sie Szenen aus der Vergangenheit idealistisch und nicht realistisch darstellen. Schüler erhalten durch diese Darstellung, wenn sie nicht über den Charakter dieser Bilder aufgeklärt sind, eine falsche Vorstellung (vgl. ebd., S.155f.). Generell sollten die Schüler darüber aufgeklärt werden, dass es sich bei Bildern nicht um objektive Abbilder der Wirklichkeit handelt, sondern diese subjektiv geprägt sind und genauso von Interessen und Meinungen beeinflusst sind, wie schriftliche Quellen (vgl. von Reeken 2004, S.97).

Bei der Verwendung von Fotos ist es wichtig, dass sie vollständig verwendet werden. Zeigt man den Schülern nur Ausschnitte, so verfälscht man die Aussage des Fotos. Sollte aus Platzgründen keine andere Möglichkeit bestehen, so sollte man die Schüler auf diese Tatsache hinweisen (vgl. Sauer 2005, S.162).

Man kann sich mit Bildern aber nicht nur durch die in Kapitel 2.5.1 beschriebene Bildinterpretation auseinandersetzen, sondern es gibt eine

Vielzahl von unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten. Einige dieser Arbeitsweisen sollen hier exemplarisch aufgeführt werden.

So besteht zum Beispiel die Möglichkeit, die Schüler zu bestimmten Themen Bilder sammeln zu lassen. Die Schüler werden dadurch in ihrer Wahrnehmung und Bildbetrachtungsfähigkeit geschult. Außerdem können die Schüler Geschichten zu Bildern erzählen. Diese sollten sich an den Bildern orientieren und den historischen Kontext berücksichtigen. Ebenso können die Kinder in Bilder Denk- und Sprechblasen einfügen, was ihr Einfühlungsvermögen schult und sie die unterschiedlichen Perspektiven besser nachvollziehen lässt. Das Historizitätsbewusstsein (s. Kapitel 2.2.2) der Schüler wird durch einen Vergleich von historischen und aktuellen Bildern geschult (vgl. ebd., S.160ff.).

2.6.2 Bauwerke und Denkmäler

Historische Gegenstände eignen sich dazu, Informationen über vergangene Zeiten zu liefern (vgl. von Reeken 2004, S.103). Bauwerke und Denkmäler können über ganz unterschiedliche historische Bereiche Zeugnis ablegen. Sie zeugen von Herrschaft und Macht, von religiösen Einstellungen, von Arbeitsbedingungen, vom Alltag sowie von Handel und Verkehr. Insgesamt repräsentieren historische Bauten den technischen Stand einer bestimmten Zeit (vgl. Sauer 2005, S.170).

Man kann die Bauwerke und Denkmäler auf Bildern betrachten oder sie aufsuchen. Entweder findet man solche Bauwerke in der eigenen Stadt, was aber bei speziellen Themen oftmals schwierig ist, oder man sucht sie in anderen Städten oder in Freilichtmuseen auf. Dies entspricht jedoch nicht der Methode, Lernen an historischen Orten, bei welcher ausschließlich eine Begegnung an originalen Schauplätzen stattfindet (s. Kapitel 2.5.4) (vgl. ebd., S.171). Betrachtet man Bauwerke und Denkmäler nur auf Bildern, so geht der Vorzug verloren, ihnen auf mehreren Ebenen zu begegnen, also nicht nur auf der optischen, sondern auch auf der haptischen Dimension (vgl. von Reeken 2004, S.103).

Wichtig im Umgang mit Bauwerken und Denkmälern ist die zeitliche Bestimmung, außerdem der Hinweis auf Veränderungen. Je älter ein Bau ist, desto öfter ist er Veränderungen unterzogen worden. Existieren Bilder, welche die Veränderung dokumentieren, oder lassen sich anhand der un-

terschiedlichen Bauweisen Veränderungen aufzeigen, so stehen diese Bauwerke für Veränderung und die Schüler können ihr Historizitätsbewusstsein (s. Kapitel 2.2.2) schulen. Auch der Zustand eines Bauwerks ist entscheidend für seinen Nutzen. Überreste können genutzt werden, um archäologische Methoden auszuprobieren, oder eine Vorstellung über Anordnungen und Größen zu erhalten (vgl. Sauer 2005, S.171). Die Methode der Archäologie hat für Kinder eine große Anziehungskraft (vgl. von Reeken 2004, S.103). Auch Jugendliche sind von dieser Art des Umgangs mit Geschichte fasziniert. Dies stellte jedenfalls von Borries in seiner Studie fest (s. Kapitel 2.4.2). Geht es jedoch um die Funktion des Bauwerks, so ist diese durch den Umgang mit Überresten nicht herzuleiten (vgl. Sauer 2005, S.171).

Informationen über Bauwerke und Denkmäler erhält man aus Informationsblättern oder Stadtführern. Es besteht aber auch die Möglichkeit, Experten zu befragen, wie zum Beispiel Denkmalpfleger, Kunsthistoriker oder Heimatforscher. Die Schüler sollten beim Umgang mit historischen Orten so viel wie möglich eigenständig erarbeiten, wie z.B. selbständig Informationen einholen und den Ort eigenständig erkunden (vgl. ebd., S.172).

Denkmäler sind eine Unterkategorie der Bauwerke. Sie haben keinen praktischen Nutzen, sondern dienen vielmehr dem Gedenken an Personen, Situationen und Ereignisse oder deren Verherrlichung. Sie sind nicht Quellen für die Zeit auf die sie sich beziehen, sondern Quellen für die Zeit aus denen sie stammen. Sie geben zeitgenössische Einstellungen wieder und zeigen die Intention des Künstlers. Sie zeigen, welche Personen aus dem Gegenwartsverständnis einer Zeit heraus eine Bedeutung hatten (vgl. ebd., S.173).

Genau wie alle Bauwerke, sind Denkmäler dem Wandel der Zeit unterworfen. Bis ins 20. Jh. wurden Denkmäler meistens Einzelpersonen gewidmet, bevorzugterweise Herrschern und Feldherren. Seit den Weltkriegen gedenkt man nicht mehr dem Einzelnen, sondern Denkmäler dienen der allgemeinen Erinnerung und Mahnung. Denkmäler stehen für die Verbindung der drei Ebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Aus der Gegenwart gedenkt man den Toten der Vergangenheit und erhält eine

Mahnung für die Zukunft. Des Weiteren gibt es Nationaldenkmäler, welche gebaut wurden, um eine nationale Identität zu entwickeln (vgl. ebd., S.174).

2.6.3 Die Zeitleiste, das Geschichtsfries

Unter dem Begriff der Zeitleiste versteht man eine grafische Darstellung des historischen Zeitverlaufs. Es handelt sich meistens um eine Gerade, auf welcher Jahreszahlen eingetragen werden. Ereignisse können durch Texte, Bilder oder Karten dargestellt und ihrem jeweiligen Zeitpunkt zugeordnet werden. Bei einer vorwiegend bildlichen Darstellung spricht man von einem Geschichtsfries. Aufgrund der unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten bietet die Zeitleiste unterschiedliche Komplexitätsstufen (vgl. Sauer 1999, S.197).

Besonders in der Geschichtsdidaktik der fünfziger und sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts fanden die Zeitleisten eine große Verwendung, danach verschwanden sie fast vollständig. In den letzten Jahren erleben sie eine Renaissance, da sie dazu beitragen, dass obwohl nur bestimmte Themenschwerpunkte im Geschichtsunterricht vermittelt werden, ein chronologisches Geschichtsbewusstsein entsteht. Die Schüler sehen den ganzen Ablauf der Geschichte und lernen, sich in diesem zu orientieren. (vgl. ebd., S.197).

Zeitleisten dienen unterschiedlichen Verwendungszwecken, an welchen sich auch die Darstellungsweise orientiert. So können sie genutzt werden, um den Schülern einen Überblick über die gesamte Erd- und Menschheitsgeschichte zu bieten. In diesem Fall finden sich große Darstellungen, welche ihren Anfang in Spiralen haben. Wichtig ist, dass egal wie groß die Zeitleiste wird, man immer mit dem gleichen Maßstab arbeiten sollte. Neben der erwähnten Überblickszeitleiste gibt es noch Epochenzeitleisten und Zeitleisten zu speziellen Themen oder Ereignissen, wie beispielsweise Kriege (vgl. ebd., S.200f.).

Wesentlicher Bestandteil der Zeitleiste ist eine Skala mit Jahreszahlen, bei der die Möglichkeit besteht, Zeitabschnitte unterschiedlich zu markieren, oder Zahlen hervorzuheben. Ein Problem der Zeitleiste besteht darin, dass meist nur punktuell gearbeitet wird. Um dies zu verhindern, können Epo-

chenbeschreibungen oder Schlüsselbegriffe in Textform an die Zeitleiste angeheftet werden (vgl. ebd., S.201).

Nicht nur um die Zeitleiste verständlicher zu machen, sondern auch aus ästhetischen Gründen, sollte mit Bildern gearbeitet werden. Außerdem kann man die Zeitleiste systematisieren, in dem man sie nach Gegenstandsbereichen, oder Geschichtsgebieten unterteilt. Dabei sollte man aber darauf achten, dass die Zeitleiste nicht mit Informationen überladen wird, da sonst der Übersichtscharakter verloren geht (vgl. ebd., S.204). Des Weiteren sollte man darauf achten, dass die Zeitleiste so aufgehängt wird, dass sie zur Weiterarbeit abgenommen werden kann. Außerdem sollten die Eintragungen aus der Ferne erkennbar sein (vgl. ebd., S.208).

Zeitleisten können zu einem fächerübergreifenden Lernen beitragen, wenn man die Entwicklung der Kunst und der Lyrik in die Zeitleiste einarbeitet. Die Schüler können an der Zeitleiste erkennen, welche unterschiedlichen Entwicklungen es auch in diesen Bereichen gab. Durch die unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten eignet sich die Zeitleiste bis in die Sekundarstufe II (vgl. ebd., S.205).

Die Zeitleiste kann je nach Lerngruppe und Unterrichtsthema entweder von der Gegenwart oder vom Unterrichtsinhalt her entwickelt werden. Die Gegenwart bietet den Vorteil, dass die Schüler über ihre Lebensgeschichte und die ihrer Familie aktiv in den Entstehungsprozess mit einbezogen werden können. Egal, welche Vorgehensweise man wählt, wichtig ist, dass die Zeitleiste dem Unterricht folgend weiterentwickelt wird. Die fertige Zeitleiste bietet die Möglichkeit der Wiederholung oder Zusammenfassung (vgl. ebd., S.207).

3. Geschichtsunterricht an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung

Betrachtet man die bisherigen Ausführungen, so lag der Fokus auf dem Unterrichtsfach Geschichte mit seinen Zielen, Voraussetzungen und Methoden. Nun möchte ich diese Ausführungen auf die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung übertragen. Kernfrage in diesem Kapitel ist daher, ob Geschichtsunterricht überhaupt an dieser Schule möglich ist.

Ich möchte mich zunächst mit dem Begriff ‚geistige Behinderung‘ bezogen auf den Bildungsbegriff beschäftigen. Darauf folgt die Betrachtung des Bildungsverständnisses, welches Schulen mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung zugrunde liegt. Diese Erkenntnisse werde ich abschließend mit den Überlegungen zu den Aspekten des Faches Geschichte kombinieren, um eine Aussage über die Bedeutung des Geschichtsunterrichts an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung treffen zu können.

3.1 „Recht auf Leben – Recht auf Bildung“ (Antor; Bleidick)

In der Bundesrepublik Deutschland ist das Bildungsrecht ein Grundrecht (vgl. Fornefeld 2004, S.101). In ihrem Buch „Recht auf Leben – Recht auf Bildung“ stellen die beiden Autoren Georg Antor und Ulrich Bleidick eine unüberwindbare Verbindung zwischen beiden Forderungen fest. Wer für alle das Lebensrecht fordert, muss auch allen Bildung gewähren. Hierbei gibt es keine untere Grenze bezogen auf die Bildungsfähigkeit (vgl. Antor; Bleidick 1995, S.11). Das Bildungsrecht wird aus dem Lebensrecht abgeleitet, wobei es aufgrund dieser Tatsache zu einer Verstärkung des Lebensrechts kommt (vgl. Antor; Bleidick 2001, S.13).

Was bedeutet dieses Verständnis für das Verhältnis von geistiger Behinderung und Bildung, wie muss man den Begriff ‚geistige Behinderung‘ bezogen auf Bildung verstehen?

3.1.1 Der Begriff ‚geistige Behinderung‘ bezogen auf Bildung

Um den Begriff ‚geistige Behinderung‘ bezogen auf Bildung klären zu können, muss man sich erst bewusst werden, was Bildung bedeutet. Da es

keine eindeutige Definition gibt, die alle unterschiedlichen Meinungen aufgreift, muss man mit unterschiedlichen Beschreibungen arbeiten.

Der Begriff Bildung beschreibt zwei unterschiedliche Vorgänge. Zum einen das Ergebnis und die Inhalte eines Prozesses und zum anderen den individuellen Bildungsprozess, welcher von jedem Individuum zur Aneignung von Bildungsgütern durchlaufen wird (vgl. Klauß 2006, S.116). Ein ähnliches Verständnis findet man auch bei Antor und Bleidick, wobei sie Bildung auch noch als Teil der Sozialisation bezeichnen, da Bildung ihrer Meinung nach in die Kultur einführt (vgl. Antor; Bleidick 2001, S.6). „Bildung ist die Ausstattung von Heranwachsenden mit Einsichten, Erfahrungen und Erlebnissen zum Zwecke der Bewältigung von Lebenssituationen“ (Straßmeier 2000, S.171). Daraus kann man schließen, dass Bildung die Schüler befähigen soll, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden und ihnen ermöglichen soll, ihr Leben eigenständig zu führen. Da jeder Mensch Verantwortung lernen kann bzw. soll und zur Selbst- und Mitverantwortung in der Gesellschaft fähig ist, darf niemandem, auch nicht Menschen mit geistiger oder schwerer Behinderung, die Bildungsfähigkeit abgesprochen werden (vgl. Seifert 1995, S. 300f.). Vergleichbares findet man bei Antor und Bleidick, wobei sie „Bildung für Alle“ anthropologisch begründen. Denn da es eine gattungsspezifische Lernfähigkeit gibt, kann niemand von Bildung ausgeschlossen werden unabhängig von seiner Begabung oder Herkunft (vgl. Antor; Bleidick 2001, S.10). In Klauß' Verständnis ist Bildung für den Menschen unumgänglich. Der Mensch kann erst zu einer Persönlichkeit werden, wenn er sich die Welt aneignet und sich mit ihr auseinandersetzt (vgl. Klauß 2006, S.117). Ähnlich sehen dies auch Antor und Bleidick, wenn sie davon ausgehen, dass der Mensch sich nur durch Lernen entwickeln kann (vgl. Antor; Bleidick1995, S.12).

Bildung ist ein lebenslanger Prozess, welcher der Entfaltung der Persönlichkeit dient. Der Prozess wird durch die Person selbst ausgelöst und nicht alleine durch die Gesellschaft (vgl. Fornefeld 2004, S.103). Dies entspricht den konstruktivistischen Vorstellungen vom aktiven Aneignungsprozess. Die Umwelt kann nur Anregungen geben, die Entwicklung bzw. Aneignung muss vom Subjekt selber kommen. Ohne Anregungen kann aber kein Aneignungsprozess stattfinden (vgl. Heinen; Lamers 2006,

S.166). Diese Tatsache macht meiner Meinung nach die besondere Situation und Abhängigkeit von Menschen mit Behinderung deutlich. Oftmals bleiben ihnen Anregungen verwehrt, wodurch es nicht zu einem Aneignungsprozess kommen kann.

Klafki versteht unter Bildung eine Kombination aus formaler² und materialer³ Bildung. Er spricht daher von der kategorialen Bildung. Durch kategoriale Bildung findet eine „doppelseitige Erschließung“ (Klafki zitiert nach Heinen; Lamers 2006, S.155) statt. Dies bedeutet, dass sich der Schüler die Welt erschließt und gleichzeitig wird der Schüler für die Welt erschlossen. Er wird zugänglicher und öffnet sich. Es besteht die Möglichkeit des beidseitigen Verstehens (vgl. ebd., S.155). Daraus ergibt sich meiner Meinung nach folgende These:

Bietet man dem Schüler mit geistiger Behinderung keine oder nur ausgewählte kulturelle Güter an, so findet keine Erschließung statt. Der Schüler bleibt für die Gesellschaft verschlossen und damit fremd. Als Folge der Verschlossenheit wird er nicht in die Gesellschaft integriert.

Die Schüler mit geistiger Behinderung unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Behinderungsbilder, sondern auch aufgrund ihrer Lernmöglichkeiten und Zugangsebenen (vgl. Fornefeld 2004, S.67). Daher fällt schwer von der Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung zu sprechen (vgl. Fröhlich 1999, S.91). Die Hirnschädigungen führen dazu, dass Lernerfahrungen erschwert stattfinden und es zu Verzögerungen bei der Entwicklung kommen kann. Jedoch bleibt festzuhalten, dass nicht die Schädigung an sich zur geistigen Behinderung führt, sondern der durch die Schädigung beeinflusste (vgl. Fornefeld 2004, S.67f.) „personal – soziale Prozess“ (ebd., S.68). Trotz der Unterschiede unter den sogenannten „Menschen mit geistiger Behinderung“, werde ich in meiner Arbeit die Bezeichnung „Mensch mit geistiger Behinderung“ nutzen, denn obgleich aller Diskussionen findet man ihn noch immer am häufigsten in der Litera-

² Formale Bildungsinhalte = Bildungsinhalte zur Entfaltung der Persönlichkeit (vgl. Lamers 2000, S.192).

³ Materiale Bildungsinhalte = Bildungsinhalte zur Erwerbung von Wissen (vgl. Lamers 2000, S.192).

tur vertreten. Darüber hinaus stellt sich in dieser Arbeit nicht die Frage nach der Begrifflichkeit einer Menschengruppe, sondern nach der Zugänglichkeit von Bildung für eben diese Gruppe und Unterstützung bei ihrem Lernprozess, unabhängig von ihrer Bezeichnung.

Die Schädigung führt aus pädagogischer Sicht zu einer Behinderung des Lernens, der Sozialisation und der Erziehung. Die pädagogische Arbeit muss sich daher ganz besonders an den individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen orientieren (vgl. Antor; Bleidick 2001, S.9). Aufgrund des beeinträchtigten Lernverhaltens wurde die Schule für Menschen mit geistiger Behinderung gegründet, welche heute in Rheinland – Pfalz als Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung bekannt ist. In dieser Schulform soll individuelles Lernen und Fördern ermöglicht werden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein – Westfalen 2005, S.7). Bei Menschen mit geistiger Behinderung lässt sich das Maß der erreichten Bildung nicht an standardisierten Bildungsabschlüssen festmachen, sondern es handelt sich um eine individuelle Größe, welche abhängig ist von Lernvoraussetzungen, Lernmöglichkeiten und Lernangeboten (vgl. Antor; Bleidick 2001, S.11).

Die Lernmöglichkeiten der Schüler mit geistiger Behinderung sind abhängig vom Grad der Hirnschädigung und von weiteren Beeinträchtigungen oder Schädigungen (vgl. Fornefeld 2004, S.70). Man kann daher die Gruppe der Schüler mit geistiger Behinderung unterteilen in Menschen mit geistiger Behinderung und Menschen mit schwerer bzw. mehrfacher Behinderung. Schüler mit schwerer bzw. mehrfacher Behinderung haben zusätzlich zur geistigen Behinderung noch andere Behinderungsbilder, wie z.B. körperliche oder sinnliche Beeinträchtigungen (vgl. Lamers 2000, S.187). In diesem Zusammenhang stelle ich mir die Frage, ob auf diese Unterteilung verzichtet werden sollte, da sie mir aufgrund des Bildungsrechts für alle als unerheblich erscheint. Wichtiger ist für mich, dass man bei der Planung unterschiedliche Zugangsweisen und Lernmöglichkeiten der Schüler berücksichtigt. Diese unterscheiden sich aber individuell und nicht nach unterschiedlichen Gruppen. Von daher hilft eine Unterteilung meiner Meinung nach nicht bei der Planungsarbeit. Es kommt lediglich zu einer erneuten Selektierung. Da die meisten Autoren aber den Begriff der

„Menschen mit schwerer Behinderung“ verwenden, wird der Verzicht auf diesen Begriff kaum möglich sein. Daher wird dieser auch in meiner Arbeit verwendet werden.

3.1.2 Unterschiedliche Positionen zur Bildung bei Menschen mit geistiger Behinderung

Im vorangehenden Kapitel habe ich gezeigt, was man unter dem Begriff Bildung versteht und in welcher Verbindung Bildung und geistige Behinderung stehen. Zusammenfassend stelle ich fest, dass alle Menschen bildbar sind und damit ein Recht auf Bildung haben. Inwieweit sich die Vorstellungen der Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung unterscheiden, möchte ich in diesem Kapitel aufzeigen. Passend hierzu findet sich im Text von Antor und Bleidick ein Zitat: „Aus der Lernfähigkeit des Menschen und aus der erwiesenen Lernfähigkeit selbst schwerstbehinderter Menschen kann noch nicht geschlossen werden, daß sie lernen sollen und was sie lernen sollen“ (Antor; Bleidick 1995, S.13). Den unterschiedlichen Vorstellungen über die Inhalte möchte ich nun nachgehen. Bei meiner Literaturrecherche war auffallend, dass in den Überlegungen der Schwerpunkt meist auf Menschen mit schwerer Behinderung gelegt wird. Dadurch besteht die Gefahr, dass Menschen mit geistiger Behinderung aus dem Blickfeld geraten. Auch für sie müssen meiner Meinung nach die Bildungsinhalte überdacht werden.

Seitdem 1965 die Schule für Menschen mit geistiger Behinderung gegründet wurde und 1978 die Schulpflicht auch auf Menschen mit schwerer Behinderung ausgedehnt wurde, ist das Bildungsrecht zumindest institutionell umgesetzt (vgl. Heinen; Lamers 2006, S.146ff.). Jedoch gibt es unterschiedliche Vorstellungen bei der konkreten Umsetzung des Bildungsanspruchs. Die Bandbreite reicht von Förderung (A. Fröhlich, G. und J. Kane, M. Breitingen und D. Fischer, W. Mall, u.a.) und formaler Bildung (B. Fornefeld, H. Bach), wobei die Förderkonzepte auch auf „formale Bildung“ (Klafki) abzielen, bis hin zur „materialen Bildung“ (Klafki) und der Forderung nach „Alle Alles lehren“ (Comenius). Hier wären als Beispiele zu nennen W. Lamers, G. Feuser, N. Heinen, Th. Klauß u.a.. Bei den genannten Autoren handelt es sich um Autoren, die mir bei der Recherche

zu dieser Arbeit begegnet sind. Die Aufzählungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Betrachtet man Aussagen von Heinz Bach, so kann man feststellen, dass in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts die Meinung vorherrschte, dass sich die Erziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung auf basale Bildungsinhalte konzentrieren sollte. Die aufgezählten Erziehungszielbereiche richten sich fast alle auf „formale Bildungsinhalte“ (Klafki). Nur im Bereich der „Anbahnung einfacher Denkvollzüge“ (Bach 1976, S.65) kann man „materiale Bildungsinhalte“ (Klafki) erkennen, wobei diese sich auf Grundlagen beschränken, da er von der „sensumotorischen Intelligenz“⁴ (Piaget zitiert nach Bach 1976, S.65) bei Menschen mit geistiger Behinderung ausgeht (vgl. ebd., S.65). In seinem Werk von 1979 spricht er an gleicher Stelle von „kognitiver Erziehung“ (Bach 1979, S.27), die Inhalte bleiben aber gleich, er begrenzt die Schüler weiterhin auf die „sensumotorische Intelligenz“. Dies bedeutet, dass die Schüler hinsichtlich ihrer Entwicklungsmöglichkeiten von vornherein festgelegt sind (vgl. ebd., S.27).

Genau wie Bach betont auch Barbara Fornefeld die enorme Bedeutung von Erziehung für Menschen mit geistiger Behinderung. Beide gehen von einer grundsätzlichen Bildungsfähigkeit und einem Bildungsrecht bei allen Menschen aus (vgl. Bach 1979, S.6; Fornefeld 1995, S.14). Fornefeld kritisiert in ihren Ausführungen jedoch Bachs Vorstellungen von extrem eingeschränkten Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten bei Menschen mit geistiger Behinderung. Sie sieht in diesen Überlegungen die Gefahr, dass man schnell von den verringerten Entwicklungsmöglichkeiten überleitet auf das weniger wertvolle Leben und so eine erneute Lebenswertdebatte auslöst (vgl. Fornefeld 1995, S.50). Des Weiteren sieht sie es als problematisch an, dass sich bis heute das Verständnis gehalten hat, den Menschen mit schwerer Behinderung bis ins Erwachsenenalter mit nichtbehinderten

⁴ Das sensumotorische Stadium Piagets dauert von der Geburt bis zum Ende des 2. Lebensjahrs. Der Säugling sucht Stimulation und kann sich selbst von der Umgebung unterscheiden. Es entwickelt sich das Gegenstands – Schema (vgl. Nolting; Paulus 2004, S.111).

Kleinkindern zu vergleichen. Dies wird ihrer Meinung nach den Menschen und ihren Lebenserfahrungen nicht gerecht (vgl. ebd., S.100).

Dieses Verständnis wird auch von Wolfgang Lamers und Norbert Heinen kritisiert. Jedoch sehen sie die Problematik darin, dass solche Vorstellungen zu einer Entwicklungsförderung führen, die sich auf Bildungsinhalte der ersten Jahre der kindlichen Entwicklung konzentrieren, daher werden ihrer Meinung nach „materiale Bildungsinhalte“ (Klafki) ausgeschlossen und es findet keine wechselseitige Öffnung nach Klafki statt (vgl. Heinen; Lamers 2006, S.156). Dies ist auch der Hauptvorwurf, den sie den Förderkonzepten für Menschen mit schwerer Behinderung machen. Es findet ihrer Meinung nach eine Reduktion der Bildungsinhalte statt (vgl. Lamers 2000, S.178). Durch diese Reduktion kommt es zu keiner kulturellen Partizipation von Menschen mit geistiger Behinderung. Sie werden aufgrund von fehlender Bildung ausgeschlossen, weshalb keine wechselseitige Erneuerung stattfindet (vgl. Heinen; Lamers 2006, S.156). Ähnliches findet man auch bei Largo, welcher feststellt, dass der Entwicklungsrückstand bei Menschen mit Behinderung durch fehlende Erfahrungsangebote verstärkt wird (vgl. Largo 1997, S.144). Provokant stellt Lamers in seinem Text die These auf, dass bei Menschen mit geistiger Behinderung die Schulbildung in Frage gestellt werden kann, wenn die Bildungsinhalte reduziert werden. Dadurch kommt es seiner Meinung nach zu einer reinen Übermacht von „formalen Bildungsinhalten“ (Klafki). Gerade in Zeiten leerer Kassen ist es seiner Meinung nach schwer zu begründen, warum diese Kinder durch akademisch gebildete Lehrkräfte betreut werden sollen, wenn es günstigere Lösungen gibt (vgl. Lamers 2000, S.193 ff.). Die gleiche Gefahr sieht auch Barbara Fornefeld. Jedoch betont sie nicht als Voraussetzung für schulische Bildung die „materiale Bildung“ (Klafki) sondern Erziehung. Wird Erziehung und Unterricht nicht für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung realisiert, kann es zu einer Aberkennung des Rechts auf schulische Erziehung kommen. Schuld an diesem Zustand wäre dann die Pädagogik selber, da sie kein schlüssiges bildungsorientiertes Konzept vorlegen kann (vgl. Fornefeld 1995, S.14).

In ihrer Darstellung kritisiert sie die Übermacht vom Förderdenken an Schulen für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung. Erziehung

wurde ihrer Meinung nach durch Förderung ersetzt und Bildung durch Sozialisation. Der Mensch muss ihrer Meinung nach wieder mehr zum Subjekt der Arbeit werden (vgl. ebd., S.14). Um die Wichtigkeit von Erziehung zu begründen, nutzt sie Langeveld, welcher davon ausgeht, dass der Mensch nicht an sich Mensch ist, sondern erst durch Erziehung zum Menschen wird (vgl. ebd., S.11). Therapie kann den Menschen zwar fördern, ihm aber nicht Selbstentfaltung ermöglichen. Dafür braucht er Erziehung. Die alleinige Annahme des Gegenübers reicht hierfür nicht aus (vgl. ebd., S.30). Es geht Barbara Fornefeld nicht um die Abschaffung von Therapien in der Sonderpädagogik, sondern darum, sie wieder aus der Pädagogik auszulagern. Sie möchte der Erziehung wieder den Platz zukommen lassen, der ihr ihrer Meinung nach zusteht. Pädagogen sollen sich wieder ihrem Handwerkszeug zuwenden (vgl. ebd., S.116). Sie sieht eine ungünstige Entwicklung des Unterrichts, wenn sich alleine auf therapeutische Inhalte konzentriert wird (vgl. ebd., S.115).

Auffallend bei Barbara Fornefeld ist, dass sie Bildung als Schwerpunkt in der Arbeit der Pädagogik sieht (vgl. ebd., S.117), in ihren Ausführungen aber immer wieder auf den Begriff der Erziehung zurückgreift. Gibt es einen Unterschied zwischen Erziehung und Bildung oder kann man mit beiden Begriffen das Gleiche meinen?

3.1.2.1 Erziehung versus Bildung?

Unter Erziehung versteht man die menschliche Einwirkung auf ein Subjekt mit dem Ziel der Erhaltung oder Verbesserung von Einstellungen (vgl. Winkler 2001, S.20). Ziel von Erziehung ist, der nachwachsenden Generation Normen, Werte und Fähigkeiten zu vermitteln, welche in der Gesellschaft als wichtig angesehen werden (vgl. Fornefeld 2004, S.72). Man kann jedoch nicht von einer einheitlichen Erziehung über Generationen hinweg ausgehen, denn Werte und Normen sind abhängig von politischen Verhältnissen und gesellschaftlichen Ordnungen (vgl. Winkler 2001, S.21). Im Gegensatz zur Bildung ist Erziehung ein interpersonaler Prozess. Es wird im Erziehungsprozess ein Partner benötigt. Zwischen den Partnern besteht meist ein Ungleichgewicht, welches durch die gesellschaftlichen Vorstellungen von Erziehung hervorgerufen wird (vgl. Fornefeld 2004, S.73). Bezogen auf Menschen mit geistiger Behinderung ändert sich das

Ziel von Erziehung nicht, es muss jedoch beim Erziehungsprozess die Beeinträchtigung berücksichtigt werden (vgl. Winkler 2001, S.23). Erziehung ist die Hinführung zu einer Haltung, wohingegen es bei Bildung um geistige Aneignung geht (vgl. Antor; Bleidick 2001, S. 6). Erziehung kann man als Voraussetzung von Bildung sehen. Sie zielt darauf ab, Bildung vorzubereiten, indem sie einen zielorientierten Vorgang darstellt (vgl. Seifert 1995, S.297).

Betrachtet man diese Ausführungen, so erkennt man Unterschiede zwischen beiden Begriffen. Von daher ist es nicht möglich, Erziehung mit Bildung gleichzusetzen. Beide sind zwar Teile der Sozialisation unterscheiden sich aber hinsichtlich ihrer Ziele. Aufgrund dieser Betrachtungen gehe ich davon aus, dass Barbara Fornefeld ein stärkeres Gewicht auf die Erziehung legt, als auf die Bildung im engeren Sinne. Diese Auffassung wird meiner Meinung nach zusätzlich dadurch bestätigt, dass sie als Grundlage und Schwerpunkt von Erziehung die „elementare Beziehung“ (Fornefeld 1995, S. 109) sieht (vgl. ebd., S.109). Das Kind wendet sich ihrer Meinung nach erst dann Bildungsinhalten zu, wenn die Beziehungsstörung zwischen Lehrer und Schüler überwunden ist. Daher steht zu Beginn der Förderung die Entwicklung einer gefestigten Beziehung im Mittelpunkt (vgl. Fornefeld 1989, S.294). Sie macht diese Problematik aber nicht nur an Bildungsinhalten fest, sondern an der gesamten materiellen Welt. Eine Auseinandersetzung mit dieser ist aufgrund der Beziehungsstörung mit den wichtigsten Bezugspersonen nicht möglich (vgl. ebd., S.240). Dass eine Beziehungsstörung oftmals besteht, muss nicht in Frage gestellt werden, dass aber eine Auseinandersetzung mit der materiellen Welt nicht stattfindet, ist fragwürdig. Meiner Meinung nach setzen sich Kinder, unabhängig von ihrer Behinderung, mit Dingen ihrer Umwelt auseinander. Diese These wird auch von Klauß unterstrichen. Er verdeutlicht am Beispiel des Menschen mit Autismus, dass man auch ohne Beziehung alleine für sich lernen kann, gesteht aber gleichzeitig ein, dass die auf diesem Wege erworbene Bildung lückenhaft bleibt (vgl. Klauß 2006, S.121). Auch bei Largo findet man diese Einschätzung. Er sieht den Drang nach der Auseinandersetzung mit der materiellen Welt nicht als von der Behinderung abhängig an (vgl. Largo 1997, S.144). Vor allem findet man bei Barbara For-

nefeld selber die Feststellung, dass Entwicklung immer individuell abläuft, von daher kann man meiner Meinung nach nicht von einem bestimmten Verhaltensschema bei Menschen mit schwerer Behinderung ausgehen (vgl. Fornefeld 1995, S.51). Diese Auffassung wird auch von Remo H. Largo gestützt (vgl. Largo 1997, S.141).

Jedoch führt Largo in seinen Überlegungen auf, dass es zu einer positiven Entwicklung und damit zu einem positiven Lernen nur kommen kann, wenn die Grundbedürfnisse befriedigt sind. Hierbei spielen sowohl die emotionalen Bedürfnisse, als auch die körperlichen Bedürfnisse eine Rolle (vgl. ebd., S.141). Ähnliches findet man auch bei Klauß, welcher davon ausgeht, dass unbefriedigte körperliche Bedürfnisse dazu führen, dass pädagogische Angebote nicht wahrgenommen werden können. Von daher gehören für ihn diese Bereiche zur allgemeinen Bildung dazu (vgl. Klauß 2006, S.114). Zusätzlich muss Bildung aber auch außerhalb der Bedürfnisbefriedigung stattfinden (vgl. ebd., S.122). Diesen Aussagen entnehme ich, dass die Bedürfnisbefriedigung eine wichtige Rolle spielt, es aber nicht um ein entweder oder geht, sondern um ein Miteinander. Ein Grundbedürfnis des Menschen besteht auch in seinem Bedürfnis nach Lernen (vgl. Antor; Bleidick 1995, S.12).

Auffallend ist, dass Barbara Fornefeld in ihren Ausführungen den Begriff Förderung wählt. Dies unterstreicht ihre Nähe zu den Förderkonzepten, welche auch Lamers sieht. Zumindest kommt bei ihr Bildung ebenso nur „formal“ (Klafki) vor, wie bei den Förderkonzepten. In erster Linie geht es ihr um den Beziehungsaufbau, der auf die Entwicklung von inneren Kräften angewiesen ist. Erst darauf folgen angebotene Bildungsgüter. Inwieweit diese aber der „kategorialen Bildung“ (Klafki) entsprechen, bleibt unklar (vgl. Lamers 2000, S.193). Sie unterstreicht dies, indem sie davon spricht, dass im heutigen Bildungsverständnis zwischenmenschliche Beziehungen keine große Rolle mehr spielen, sondern es nur noch um die Anhäufung von Wissen gehe. Dies sei jedoch ein Fehler, da an erster Stelle die Beziehung stehen muss (vgl. Fornefeld 2000, S.42).

Durch die bisherigen Ausführungen könnte der Eindruck entstehen, dass es entweder nur „formale“ oder „materiale Bildung“ (Klafki) gibt. Dies würde aber den Ausführungen von Lamers und Heinen nicht gerecht werden.

Sie wollen die „formale Bildung“ (Klafki) nicht verurteilen oder verdrängen, sondern vielmehr darauf hinweisen, dass Bildung nur mit beiden Inhalten erfolgreich sein kann. Sie wollen, dass „formale“ und „materiale Bildung“ (Klafki) den Schülern gleichermaßen ermöglicht wird (vgl. Heinen; Lamers 2006, S.157). In diesen Überlegungen kommt den Förderkonzepten eine große Bedeutung zu. So ist es ihrer Meinung nach nur Andreas Fröhlich zu verdanken, dass Menschen mit schwerer Behinderung Erziehung und Bildung ermöglicht wurden. Er rückte sie in den pädagogischen Fokus und forderte das Recht auf Erziehung für alle. Problematisch finden sie, dass in den Förderkonzepten Inhalte reduziert werden und es damit zu einem verengten Verständnis von Bildung kommt (vgl. Lamers 2000, S.188f., Heinen; Lamers 2006, S.152). Aus diesen Überlegungen zieht Lamers folgende Schlussfolgerung: Je schwerer ein Mensch behindert ist, desto weniger Inhalte mit Fremdwissen, also „materiale Bildungsinhalte“ (Klafki), werden ihm angeboten (vgl. Lamers 2000, S.192). Aus diesem Zustand entwickelt er die Forderung nach anspruchsvollen Inhalten, welche sich dadurch auszeichnen, dass sie „Menschen an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen teilhaben lassen“ (ebd., S.197). Und sie sollen den Inhalten von Menschen ohne Behinderung weitestgehend entsprechen (vgl. ebd., S.197). Ähnliches findet man auch in dem Aufsatz von Heinen und Lamers. Bildungsinhalte sind demnach entscheidend für die Partizipation in der Gesellschaft (vgl. Heinen; Lamers 2006, S.157). Barbara Fornefeld widerspricht dieser Ansicht, indem sie davon ausgeht, dass sich die Bildungsinhalte nicht an denen für Menschen ohne Behinderung orientieren dürfen. Vielmehr soll ihrer Meinung nach die Lebenserfahrungen der jeweiligen Person berücksichtigt werden, da sich die beiden Gruppen in ihren Lebensrealitäten unterscheiden und daher diese Bildungsinhalte nicht der Identitätsentwicklung des Menschen mit Behinderung nützen (vgl. Fornefeld 1995, S.123). Die normierten Erwartungen dürfen bei Menschen mit Behinderung nicht den Maßstab darstellen (Fornefeld 2000, S.50).

Doch wer setzt fest, dass sich die Personengruppen in ihren Lebenswirklichkeiten unterscheiden? Liegt es nicht viel eher daran, dass von außen unterschiedliche Lebenswirklichkeiten erzeugt werden? Vom Prinzip her

sind wir meiner Meinung nach eine Gesellschaft, in der es kulturelle Güter gibt, die für die Sozialisation und das Verstehen der Gesellschaft von Bedeutung sind. Von daher sollte man Menschen nicht von vornherein von diesen Gütern ausschließen, nur weil wir ihnen deren Erwerb nicht zutrauen. Ähnliches findet man auch bei Antor und Bleidick, die davon überzeugt sind, dass Schüler mit Behinderung teilweise Leistungen bringen können, die man ihnen nicht zugetraut hat. Dies bedeutet, dass man als Lehrer eine höhere Zielsetzung haben muss, damit diese Überraschungen möglich werden können (vgl. Antor; Bleidick 2001, S.11f.).

Berücksichtigt man an dieser Stelle von Hentig, welcher zur Begründung von Bildung von Feuser herangezogen wird, dann sollen durch Bildung alle Kräfte und Potentiale eines Individuums ausgebildet werden. Dies kann seiner Meinung nach nur durch Interaktion mit der Welt geschehen. Kommt es jedoch zu einer Einschränkung von Bildungsinhalten, so wird das gleiche Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung gegenüber Menschen ohne Behinderung missachtet. Des Weiteren kommt es zu einer Spaltung der Gesellschaft und die Persönlichkeit von Menschen mit geistiger Behinderung wird in ihrer Entwicklung eingegrenzt. Dadurch kann es nicht zur Erreichung des Bildungsziels, einer Entwicklung von selbstbestimmten Individuen, kommen (vgl. Feuser 1999, S.39). So sehen dies auch Antor und Bleidick. Die menschliche Entwicklung ist demnach abhängig vom erfolgreichen Bildungserwerb, welcher Angebote und förderliche Voraussetzungen braucht (vgl. Antor; Bleidick 1995, S.12). Auch Lamers sieht das Bildungsziel durch einseitige Bildung gefährdet (vgl. Lamers 2000, S.195).

Es bleibt also festzuhalten: Durch die Einschränkung von Bildungsinhalten wird nicht nur das Individuum behindert, sondern die gesamte Gesellschaft. Es kommt nicht nur zu einer Teilung, sondern der Gesellschaft wird auch die Möglichkeit der Erneuerung genommen, denn diese ist nur durch eine ausgebildete nachwachsende Generation möglich (vgl. Seifert 1995, S. 298). Vergleichbar sehen dies auch Heinen und Lamers. Ein Ausschluss aus der Kultur schadet ihrer Meinung nach nicht nur dem Individuum, sondern auch der Kultur selber. Dadurch, dass jeder Mensch die Kultur und Gesellschaft mitgestaltet, geht der Gesellschaft ein wichtiger

Teil verloren (vgl. Heinen; Lamers 2006, S. 156). Greifen wir noch mal den Gedanken von Klafki auf, dass es in der „doppelseitigen Erschließung“ (Klafki zitiert nach Lamers 2000, S.192) zu einem wechselseitigen Verständnis von Schüler und Welt kommt, so verschenken wir durch die Reduktion der Bildung meiner Meinung nach eine Möglichkeit den Menschen mit Behinderung verstehen zu können. Verweigern wir ihm durch die Verringerung der Bildung nicht den Zugang zur Gesellschaft und zwingen ihn dadurch in seine eigene Welt? Doch wie lassen sich „anspruchsvolle Inhalte“ (Lamers) umsetzen, die eine „doppelte Erschließung“ (Klafki) ermöglichen? Dieser Frage möchte ich im Folgenden nachgehen.

3.1.2.2 Die Vermittlung von Bildungsinhalten

An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass die Lösung nicht darin bestehen kann, ein Ungleichgewicht zugunsten der „materialen Bildung“ (Klafki) zu schaffen. Es käme dann zu einer Vernachlässigung der „formalen Bildung“ (Klafki), was die gleichen gravierenden Folgen hätte, wie das Vorhandensein „materialer Bildungsinhalte“ (Klafki). Es geht um ein ausgeglichenes Verhältnis von beiden Seiten zueinander (vgl. Heinen; Lamers 2006, S.157). Diese Gefahr sieht auch Klauß, wenn er davon spricht, dass kognitives Lernen in der Schulpolitik und Öffentlichkeit als wichtiger angesehen wird als das körperliche und seelische Wohlbefinden (vgl. Klauß 2006, S.115).

Nicht das Finden „anspruchsvoller Bildungsinhalte“ (vgl. Lamers 2000, S.197) gestaltet sich schwierig, sondern vielmehr deren Vermittlung. Daher muss sich der Lehrer zunächst selber mit dem Gegenstand auseinandersetzen, seine Bedeutung und unterschiedlichen Zugangsweisen herausfinden. Inhalte müssen auf ihre elementaren Strukturen zurückgeführt werden, ohne dass Inhalte reduziert oder verändert werden. Daher spricht Lamers von Elementarisierung (vgl. ebd., S.199). Bei der Elementarisierung geht es darum, dem Gegenstand gerecht zu werden, sie aber gleichzeitig dem Schüler zugänglich zu machen, damit dieser mit der Sache umgehen kann (vgl. Böing; Kriwet – Silkenbeumer 2003, S.80). Man muss den Schülern die Möglichkeit geben, die Inhalte auf der Handlungs- und Erlebensebene zu erfahren. Aber auch die anderen Ebenen sollten berücksichtigt werden, damit alle Schüler einen Zugang finden können (vgl.

Lamers 2000, 201). Deshalb sollte man die Schüler nicht vorschnell auf eine Zugangsweise festlegen, wie dies bei Bach geschieht, wenn er von „praktisch bildbaren“ spricht (vgl. Bach 1979, S.4). Denn wie bereits aufgeführt (s. Kapitel 3.1.1) unterscheiden sich die Schüler nicht nur hinsichtlich ihrer Behinderungsbilder, sondern auch in ihren Lernmöglichkeiten und –weisen.

Geht man vom handelnd - erlebenden Lernen aus, so kann man sich vorstellen, dass gerade die basale Stimulation mit ihren Reizangeboten eine erlebende Auseinandersetzung möglich macht (vgl. Lamers 2000, S.201). Deshalb sollte man sie und die anderen Förderkonzepte nicht aus der Schule verbannen. Sie führen zur „formalen Bildung“ (Klafki) und, wenn man sie als Lernweg nutzt, können sie zur Vermittlung von „materialen Bildungsinhalten“ (Klafki) dienen. Dafür müssen sie mit Inhalten gefüllt werden. Dann tragen sie zur „kategorialen Bildung“ (Klafki) bei und erfüllen somit den Bildungsanspruch der Schüler (vgl. ebd., S.196). Besonders nützlich erscheinen sie dann, wenn man bedenkt, dass Gelerntes besser in Erinnerung bleibt, wenn es sowohl kognitiv, als auch emotional verarbeitet wird. Es muss versucht werden das limbische System positiv anzusprechen. Dies kann durch ansprechend gestaltete Lernsituationen geschehen, bei denen die Förderkonzepte als Methode zum Einsatz kommen (vgl. Lamers; Heinen 2006, S.167f.). Betrachtet man die Ausführungen von Ursula Böing und Diana Kriwet – Silkenbeumer so kann man feststellen, dass es viele unterschiedliche Möglichkeiten gibt, die Förderkonzepte zur Vermittlung von „materialen Bildungsinhalten“ (Klafki) zu nutzen. Jedoch stellt sich die Frage, ob bei ihrem Vorgehen wirklich immer der Inhalt vermittelt wird, oder ob die Vorgehensweisen am Ziel vorbeigehen. Betrachtet man das Unterrichtsbeispiel Mathematik, bei welchem geometrische Formen gemeinsam mit Gerüchen, Geräuschen, Farben, Tastflächen und einer Geschichte eingeführt wurden, so stellt sich mir die Frage, ob die Schüler wirklich die geometrischen Formen kennenlernen, oder ob sich die Schüler nicht eher die sinnlichen Erfahrungen merken (vgl. Böing; Kriwet – Silkenbeumer 2003, S.84 – 87). Dies würde nach meinem Empfinden nicht zum angestrebten Ziel führen, sondern zur Förderung der Persönlichkeit und damit zur Vermittlung von „formalen Bildungsinhalten“

(Klafki). Von daher muss man sich meiner Meinung nach gerade beim Nutzen der Förderkonzepte als Methode über Sinn und Zweck des Vorhabens Gedanken machen.

Wichtig ist, dass egal welche Methoden zur Vermittlung der Bildungsinhalte verwendet werden, man darauf achten muss, dass den Schülern möglichst unterschiedliche Zugangsweisen ermöglicht werden. Ähnlich sieht dies auch Feuser, der in seinem Konzept vom gemeinsamen Gegenstand davon ausgeht, dass neben der Analyse des Gegenstands auch die „Tätigkeitsstruktur“ der einzelnen Schüler analysiert werden muss. Man muss also als Lehrperson darauf achten, auf welche Weise sich Schüler mit Sachen auseinandersetzen. Daraus folgt die „Handlungsstruktur“, welche sich aus beiden Analysen ergibt. Demnach wird bei diesem Konzept jedem Schüler ein individueller Zugang gewährt (vgl. Feuser 2002, S.286f.). Abschließend bleibt festzuhalten, dass in den letzten Jahren die Diskussion zwischen „formaler“, „materialer“ und „kategorialer Bildung“ (Klafki) zugenommen hat. Aufgrund der neueren Literatur kann man ein Übergewicht auf Seiten der „kategorialen Bildung“ (Klafki) erkennen. Dies entspringt der Tatsache, dass das Vorenthalten von Bildungsinhalten zu einer erneuten Selektierung führt (vgl. Heinen; Lamers 2006, S.156). Was bedeuten diese Überlegungen für das historische Lernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung? Hat es eine Bedeutung oder ist historisches Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung bedeutungslos? Diesen Fragen werde ich im folgenden Kapitel nachgehen.

3.2 Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung

Würde man die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung aufgrund der Literaturlage beurteilen, so müsste man feststellen, dass der Geschichtsunterricht so gut wie keine Bedeutung hat. Bisher wurde speziell zu diesem Thema lediglich ein Artikel von Sebastian Barsch aus dem Jahr 2001 veröffentlicht.

Betrachtet man andererseits jedoch die Bedeutung des historischen Lernens aufgrund der theoretischen Aspekte des Faches, so muss man fest-

stellen, dass Geschichtsunterricht eine große Rolle spielen sollte (s. Kapitel 2.).

Auch Menschen mit geistiger Behinderung werden in Alltagssituationen mit Geschichte konfrontiert. Doch fehlen ihnen meiner Meinung nach Vorerfahrungen und -wissen, um solche Situationen verstehen zu können. Daher brauchen sie Interaktionspartner, die mit ihnen zusammen Ereignisse kritisch hinterfragen (vgl. Bergmann 1997, S.26). Geschichtsunterricht kann nach Schmitts Meinung zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins, zu einer Verbesserung der Frustrationstoleranz und zur Steigerung der schöpferischen Kreativität führen (vgl. Schmitt 1990, S.9). Durch die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins fällt es den Schülern zudem leichter, sich in der zeitlichen Abfolge zurechtzufinden (vgl. Sauer 2005, S.10). Geht man davon aus, dass die Leitidee an den Schulen für Menschen mit geistiger Behinderung darin besteht, „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ zu erreichen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein – Westfalen 2005, S. 25), so müsste man meiner Meinung nach den bisherigen Ausführungen folgend, dem Geschichtsunterricht an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung eine wesentliche Bedeutung einräumen. Ähnlich wird dies auch von Sebastian Barsch beurteilt. Er sieht im Geschichtsunterricht eine Möglichkeit der Integration und der Persönlichkeitsentwicklung. Aber genau diese Leitidee ist seiner Meinung nach auch dafür verantwortlich, dass Geschichte bisher kaum berücksichtigt wird. An Schulen mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung geht man bisher davon aus, soziale Integration durch Bildungsinhalte des lebenspraktischen Bereichs zu erreichen (vgl. Barsch 2001, S.515 und S.518). Meiner Meinung nach gehört zur Integration aber mehr, als das alltägliche Leben bewältigen zu können. Integration kann meiner Meinung nach nur gelingen, wenn man sich mit einer Gruppe identifiziert. Die Schüler sollten daher zum ‚wir‘ erzogen werden. Genau diesen Beitrag kann Geschichte leisten. Das Identitätsbewusstsein (s. Kapitel 2.2.2) kann sich nach Pandel entwickeln, wenn sich die Schüler mit einer Gruppe über deren Geschichte identifizieren (vgl. Pandel 1991, S.13). Am Beispiel von Andrea Platte (vgl. Platte 2007, S.2) möchte ich daher dem Geschichtsunterricht an der Schule mit dem Förderschwer-

punkt ganzheitliche Entwicklung zwei Funktionen zuordnen. Zum einen die Funktion der Persönlichkeitsentwicklung, zu dieser gehört für mich sowohl die Identitätsentwicklung, als auch der Wissensgewinn und zum anderen die Funktion der Eingliederung in die Gesellschaft. Die Schüler erhalten durch den Geschichtsunterricht die Möglichkeit die Welt besser zu verstehen und können sich daher besser in ihr zurechtfinden. Aufgrund dieser Leitidee und der Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung begründet sich der Geschichtsunterricht an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung von meinem Verständnis her von selbst; entsprechend dem Artikel 2.1 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit ...“ (Parlamentarischer Rat 2006). Das Grundrecht zur freien Entfaltung der Persönlichkeit schließt auch an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung das Fragen nach den historischen Dimensionen der eigenen Herkunft, des Landes und der Menschheit ein. Sieht man die Forderung von Johann Amos Comenius „omnes omnia omnino docere“ (Comenius zitiert nach Janz; Lamers 2003, S.17), so stellt man fest, dass er schon vor über 300 Jahren von etwas sprach, was bis heute nicht überall eingelöst ist. Zwar ist seine Forderung nach ‚Alle lehren‘ inzwischen weitestgehend institutionell umgesetzt, doch bezogen auf die Inhalte gibt es noch große Unterschiede (vgl. Janz, Lamers 2003, S.18f.). Ähnlich sieht dies Andrea Platte. Auch sie sieht die Forderung von Comenius als nicht erfüllt an. Aufgrund der unterschiedlichen Bildungsinhalte werden ihrer Meinung nach durch die Curricula Menschen in Gruppen eingeteilt. Es kommt zu einer Teilung der Gesellschaft (vgl. Platte 2007, S.5 und 7). Ähnliches findet sich bei Georg Feuser (vgl. Feuser 1999, S.39).

Gerade das Beispiel Geschichte zeigt, dass wir noch weitentfernt sind von der Erfüllung der Forderung. Bis heute findet Geschichtsunterricht oder das Befassen mit geschichtlichen Themen kaum an Schulen mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung statt (vgl. Barsch 2001, S.515). Woran mag dies neben der lebenspraktischen Ausrichtung der Schule liegen? Kann es sein, dass man die Wichtigkeit bisher nicht erkannt hat, oder traut man den Schülern den Erwerb von Geschichtswissen nicht zu?

Wie ich bereits in Kapitel 2.4.1 beschrieben habe, gibt es bis heute Unklarheit über die psychologischen Voraussetzungen. Von daher kann man aufgrund dieser auch niemanden vom Geschichtsunterricht ausschließen. Wichtig ist für einen erfolgreichen Geschichtsunterricht das Interesse der Schüler. Deshalb sollte man als Lehrer die Interessen der Schüler berücksichtigen, damit das Interesse im Laufe der Schulzeit nicht verloren geht (vgl. Sauer 2005, S.27). Das Interesse für Unterrichtsthemen ist meiner Meinung nach nicht abhängig von Beeinträchtigungen, sondern vielmehr von einer anschaulichen Gestaltung und einer entwicklungsentsprechenden Themenvermittlung. Berücksichtigt man die veränderte Schülerschaft an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung und die daraus resultierenden großen Unterschiede zwischen den einzelnen Schülergruppen, so muss man auf diese mit Hilfe von neuen Angeboten und didaktischen Überlegungen reagieren (vgl. Fornefeld 2004, S.104). Zu den neuen Angeboten kann meiner Meinung nach auch das Fach Geschichte gehören.

Auch die Methoden, welche im Geschichtsunterricht verwendet werden, schließen die Schüler mit geistiger Behinderung nicht aus. Es handelt sich um Methoden, welche jedem Schüler einen ihm angemessenen Zugang gewähren. Aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit bieten die Methoden sowohl abstrakte als auch handelnd – erfahrbare Zugänge (s. Kapitel 2.5). Von daher muss man meiner Meinung nach für Menschen mit geistiger Behinderung keine neuen Methoden entwickeln, es reicht aus die bestehenden anzupassen. Ähnlich sieht dies auch Christoph Ratz, der davon ausgeht, dass die allgemeine Didaktik die Grundlage der Arbeit sein sollte, aus der sich dann ggf. speziellere Richtungen ergeben können (vgl. Ratz 2005, S.209). Betrachtet man die Geschichtsbegegnung im Museum, so empfehlen auch Annika Ehrlich und Bettina Lindmeier das Museum als Bildungsort für Menschen mit geistiger Behinderung. Barrieren sehen sie wenn überhaupt, auf Seiten der Lehrer und Museumspädagogen. Ehrlich und Lindmeier sehen das Museum zwar als Bildungsort für alle Menschen, machen jedoch gleichzeitig deutlich, dass bei Menschen mit geistiger Behinderung die Vorerfahrungen und ihre Lebenswelt eine größere Rolle spielen. Beachtet man jedoch diese Besonderheiten und sorgt für Zugän-

ge über die Sinne, so bietet das Museum viele Lernmöglichkeiten auch für Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Ehrlich; Lindmeier 2005, S.312f.). Außerdem bietet das Museum ihrer Meinung nach die Möglichkeit, sich den Menschen mit geistiger Behinderung als Bildungsart der Freizeit vorzustellen. Somit dient es dann nicht nur dem schulischen Wissenserwerb, sondern bereitet auch auf das Leben außerhalb der Schule vor (vgl. ebd., S.319). Bei der Auswahl der Themen sollte man den Fokus auf epochal – regionale Ereignisse legen. Diese sind meist anschaulicher darzustellen und bieten die Möglichkeit einer handlungsorientierten Auseinandersetzung (vgl. Barsch 2001, S.517). Egal für welches Thema man sich entscheidet oder welche Methoden man auswählt, wichtig ist, dass die Schüler die Möglichkeit erhalten, Dinge zu wiederholen. Außerdem sollte den Schülern die Möglichkeit gegeben werden, Dinge von früher mit Gegenständen von heute zu vergleichen. Dieser Vergleich macht es den Schülern leichter, Inhalte zu verstehen und gibt ihnen die Möglichkeit, Verknüpfungen zur Gegenwart herzustellen (vgl. Ehrlich; Lindmeier 2005, S.313f.).

Betrachtet man die nicht vorhandene Einschränkung des Geschichtsunterrichts an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung aufgrund der Lernvoraussetzungen und der Methoden, so bleibt meiner Meinung nach weiterhin offen, warum Geschichtsunterricht bisher eine so geringe Rolle in dieser Schulform spielt. Besonders wenn man Sebastian Barsch glaubt, welcher sagt: „Geschichte ist zu bedeutend, für jeden Einzelnen sowie für uns alle, um vergessen zu werden“ (Barsch 2001, S.518).

Abschließend möchte ich zusammenfassend festhalten, dass Geschichtsunterricht aufgrund seiner Auswirkungen auf die Schüler eine Bedeutung an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung haben sollte. Der Geschichtsunterricht sollte nicht aufgrund der Tatsache abgelehnt werden, dass man Menschen mit geistiger Behinderung den Erwerb eines vollständigen Geschichtsbewusstseins nicht zutraut, sondern Ziel sollte es vielmehr sein, dass jeder Schüler seinen individuellen Möglichkeiten entsprechend die Möglichkeit erhält sich mit Geschichte auseinander zusetzen (vgl. ebd., S.518). Ähnlich sieht dies auch von Reeken (s.

Kapitel 2.4.3). Durch die Auseinandersetzung und den Umgang mit unterschiedlichen Bildungsinhalten aus allen Lebens- und Wissensbereichen, erhalten die Schüler meiner Meinung nach die Möglichkeit, ihre Persönlichkeit im Rahmen unterschiedlicher Einflüsse weiterzuentwickeln.

Doch der Geschichtsunterricht spielt meiner Meinung nach nicht nur eine Rolle für die Persönlichkeitsentwicklung (1. Funktion), sondern auch für die Integration in die Gesellschaft (2.Funktion). Gleichartiges findet man auch bei Heinen und Lamers, wenn sie die Partizipation in die Gesellschaft als abhängig von den Bildungsinhalten darstellen (vgl. Heinen; Lamers 2006, S.157). Inwieweit diese Rolle bereits in den Lehrplänen und Richtlinien für die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung aufgegriffen wurde, wird im folgenden Kapitel beleuchtet.

4. Der Geschichtsunterricht im Spiegel der Lehrpläne für die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung

Die Auswahl der Lehrpläne richtet sich nach unterschiedlichen Faktoren. Der nordrhein - westfälische Lehrplan wird berücksichtigt, da mein Praxisprojekt in Nordrhein – Westfalen stattfindet. Rheinland - Pfalz wird aufgrund der Lage des Universitätsstandortes und der bayrische Lehrplan aufgrund seiner zahlreichen Beschreibungen in der Literatur als vorbildlicher Lehrplan berücksichtigt. Hierbei werden die Lehrpläne ihrem Erscheinungsjahr nach betrachtet, um evtl. eine Entwicklung aufzeigen zu können und festzustellen, ob die Lehrpläne schon die neueren Diskussionschwerpunkte bezogen auf ein neues Bildungsverständnis aufgreifen.

4.1 Nordrhein - Westfalen

Der Lehrplan des Landes Nordrhein - Westfalen stammt aus dem Jahr 1980 und wurde 2005 unverändert nachgedruckt. In ihm finden sich neben den Unterrichts- und Erziehungszielen, grundlagen- und fachorientierte Lehrgänge. Zu diesen fachorientierten Lehrgängen gehören die Fächer „evangelische und katholische Religionslehre“, „Sport“, „Musik“, „Lesen und Schreiben“, „Umgang mit Mengen“, „Zahlen und Größen“ sowie „Arbeitslehre“. In diesen Bereichen findet sich nicht das Schulfach Geschichte. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein – Westfalen 2005, S.5). Betrachtet man die Unterrichts- und Erziehungsziele, so stellt man fest, dass sie alle dem Leitgedanken „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ (ebd., S. 25) dienen. Da auch das Unterrichtsfach Geschichte meiner Meinung nach diesem Leitgedanken dient, muss auch in den Unterrichtszielen ein Bezug bestehen, den es aufzudecken gilt. Betrachtet man die Ziele, so findet sich im Bereich „Fähigkeit, sich in der Umwelt zurechtzufinden und sie angemessen zu erleben“ der Aspekt „Fähigkeit, Zeitabläufe zu erfahren, sich in ihnen auszukennen und sich auf sie einzustellen“. In diesem Aspekt geht es um das Erreichen des Zeitbewusstseins. Hierbei soll der Schüler die Begriffe „Heute“, „Morgen“, „Jetzt“, „Nachher“ verwenden lernen. In Teilen entspricht dieses Verständnis dem Temporalbewusstsein nach Pandel. Jedoch wird der Schwerpunkt auf

Gegenwart und Zukunft gelegt. In den Bereichen „Tages- und Wochenablauf“ kennen lernen werden die Schüler jedoch angehalten über Vergangenes zu berichten. Daher kann man davon ausgehen, dass das Temporalbewusstsein durch den Lehrplan ganzheitlich gefördert wird (vgl. ebd., S. 88f.).

Der Lehrplan lässt erkennen, dass er zum Teil von sehr begrenzten Lernmöglichkeiten bei Schülern mit geistiger Behinderung ausgeht. So findet sich im Lehrplan folgendes Zitat: „Die objektive Messung der Zeit als Abfolge von Abschnitten verschiedener Dauer setzt die Verfügbarkeit über logische Zahl – und Zeitbegriffe voraus. Diese Voraussetzungen haben Geistigbehinderte nicht.“ (ebd., S. 90). Aus dem Zitat geht ganz deutlich hervor, dass man nicht von individuellen Unterschieden zwischen den Schülern ausgeht, sondern die Schüler als homogene Gruppe betrachtet. Daher wird in diesem Lehrplan meistens auf „anspruchsvolle Bildungsinhalte“ (vgl. Lamers 2000, S.197) verzichtet. Der Schwerpunkt der Bildungsinhalte liegt auf Seiten der „formalen Bildung“ (Klafki). Aufgrund dieser Feststellungen kann man davon ausgehen, dass im Rahmen der Lehrplankommission nicht an den Unterrichtsinhalt Geschichte gedacht wurde. Es besteht aufgrund des Lehrplans nicht die Notwendigkeit die Schüler der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung in Nordrhein – Westfalen im Bereich Geschichte zu unterrichten.

4.2 Rheinland – Pfalz

Die Richtlinien für die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung stammen aus dem Jahr 2001. Sie lassen sich in zwei Teile unterteilen. Im ersten Teil werden die Richtlinien für die Arbeit an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung beschrieben. Hierbei handelt es sich um Leitideen, welche dem Lehrplan zugrunde liegen und Aspekte der schulischen Arbeit und des schulischen Umfelds beinhalten. Der zweite Teil umfasst den eigentlichen Lehrplan. Dieser teilt sich auf in die Bereiche: Arbeit und Beruf, Ästhetik, Freizeit und Lebensgestaltung, Haushalt, Ich und Andere, Kommunikation, Wahrnehmung und Bewegung, Spiel und Sport und Welterschließung (vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland – Pfalz 2001, s. Inhaltsverzeichnis).

Diesen aufgeführten Bereichen ist auf dem ersten Blick nicht der Bildungsbereich Geschichte zu entnehmen.

Unter den Leitideen findet sich der Aspekt „Grundfragen des menschlichen Lebens“. Hierbei wird aufgeführt, dass es durchaus Schüler mit geistiger Behinderung geben kann, zu deren Wissensbereich die unter den Nationalsozialisten durchgeführte Euthanasie und Eugenik gehört. Diesen Schülern wird das Recht zuerkannt, mehr über dieses Thema zu erfahren (vgl. ebd., S.10). Aus diesen Aussagen kann man schließen, dass Geschichtsunterricht durchaus möglich ist, da er die Schüler interessiert und sie mit Geschichtsthemen außerhalb der Schule konfrontiert werden. Des Weiteren ist unter diesem Punkt Folgendes zu finden: Die Schule möchte die „Möglichkeit eröffnen, über das bisherige Angebot hinaus sich mit Fragen zu beschäftigen, für die Menschen aller Zeiten und Kulturen – ebenso wie heute – eine elementare Sehnsucht spürten bzw. spüren“ (ebd., S.11). Um sich mit solchen Fragen beschäftigen zu können, muss man erst etwas über sie erfahren. Diese Möglichkeit bietet meiner Meinung nach der Geschichtsunterricht. In den einzelnen Aktivitätsbereichen des Lehrplans findet sich der Geschichtsunterricht nicht explizit. Jedoch findet sich im Bereich 6 „Ich und Andere“ die Aufforderung, wesentliche Faktoren, welche das Leben der Schüler beeinflussen, mit den Schülern zu bearbeiten (vgl. ebd., S. 211). Aus dieser Bereichsbeschreibung kann man entnehmen, dass man ggf. mit den Schülern ihre individuelle Persönlichkeitsgeschichte erarbeiten muss. Von daher finden sich hier Ansätze zum Geschichtsunterricht. Im Aktivitätsbereich 9 „Welterschließung“ finden sich Möglichkeiten zur Anbahnung von Zeitbewusstsein, welche teilweise zur Anbahnung eines Geschichtsbewusstseins führen. So geht es in diesem Bereich zum Beispiel um die Anbahnung des Zeitbegriffs, welcher sich in den Begriffen „Jetzt“, „Später“, „Bald“ ausdrückt (vgl. ebd., S.411). Festzustellen ist, dass wie im nordrhein – westfälischen Lehrplan, der Schwerpunkt auf die Zeitebenen Gegenwart und Zukunft gelegt wird. Trotzdem kann dies wieder zu einem bruchstückhaften Temporalbewusstsein führen. Des Weiteren gehört zu dem Bereich der Aspekt „Zeiträume“. Hierbei sollen die Schüler über vergangene Ereignisse berichten und auf die richtige Reihenfolge achten (vgl. ebd., S.413). Im Gegensatz zum Lehrplan

aus Nordrhein – Westfalen bieten die rheinland – pfälzischen Richtlinien mehr Möglichkeiten, Geschichte im Unterricht zu berücksichtigen. Trotzdem geht es auch hier eher um das Zeitbewusstsein oder die Persönlichkeitsgeschichte der Schüler. Im Allgemeinen ist festzustellen, dass in den Richtlinien der Aspekt der „formalen Bildung“ (Klafki) stark betont wird. So findet sich folgendes Zitat: „Gesten, Gebärden, Mimik, ja selbst das Atmen kann Ausdruck werden, kann beim Gegenüber Verstehen erzeugen und widergespiegelt werden. Dies sind Bildungsprozesse ...“ (ebd., S.5).

4.3 Bayern

Der Lehrplan des Landes Bayern für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stammt aus dem Jahr 2003. Es handelt sich daher um den jüngsten Vertreter, der hier aufgeführten Lehrpläne. Der Lehrplan gliedert sich, genauso wie die bisher aufgeführten Richtlinien, in zwei Teile. Zunächst wird der Umgang mit dem Lehrplan erklärt und die ihm zugrunde liegenden Richtlinien aufgezeigt. Danach werden im Einzelnen 21 Arbeitsbereiche und Unterrichtsfächer dargestellt. Diese sind: „Persönlichkeit und soziale Beziehung“, „Wahrnehmung und Bewegung“, „Denken und Lernen“, „Kommunikation und Sprache“, „Selbstversorgung“, „Katholische Religion“, „Evangelische Religion“, „Deutsch“, „Mathematik“, „Natur“, „Heimat“, „Verkehr“, „Medien“, „Zeit und Freizeit“, „Spiel“, „Bewegung und Sport“, „Kunst“, „Musik“, „Werken“, „Textiles Gestalten“ und „Hauswirtschaft“ (vgl. Bayerische Staatsministerin für Unterricht und Kultus 2003, S.1). Auf den ersten Blick ist auch im bayerischen Lehrplan nicht das Fach Geschichte zu entdecken. Auch in diesen Richtlinien gibt es keinen Bereich, der sich alleine mit diesem Unterrichtsfach beschäftigt. Von daher muss überprüft werden, ob Inhalte von Geschichte in den übrigen Bereichen aufgegriffen werden. Dem Lehrplan liegt folgender Grundgedanke zugrunde: „Bildung für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig vom Schweregrad ihrer Beeinträchtigung“ (ebd., S.2). Zudem wird im Lehrplan darauf hingewiesen, dass alle Lebensbereiche im Unterricht berücksichtigt werden sollen (vgl. ebd., S. 15). Daher wird durch diesen Lehrplan kein Bereich von vornherein ausgeschlossen und es scheint auch Geschichtsunterricht prinzipiell möglich zu sein.

Im Bereich „Persönlichkeit und soziale Beziehungen“ gibt es den Lerninhalt „Lebensgeschichte“. Hierbei sollen die Schüler ihre eigene Lebensgeschichte aufarbeiten. Dabei werden einzelne Ereignisse und Phasen ihres Lebens besprochen (vgl. ebd., S.43f.). Genauso wie im rheinland – pfälzischen, findet sich auch im bayerischen Lehrplan die Möglichkeit zur Persönlichkeitsgeschichte. Im Bereich „Zeit und Freizeit“ erhalten die Schüler die Möglichkeit die drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kennenzulernen. Zur Verdeutlichung der Vergangenheit empfiehlt der bayerische Lehrplan mit einem Zeitstrahl zu arbeiten (vgl. ebd., S.239). Im bayrischen Lehrplan werden nicht nur alle Zeitebenen berücksichtigt, weshalb es zur Ausbildung des vollständigen Temporalbewusstseins kommen kann, sondern auch der Rückgriff auf den Zeitstrahl zeigt, dass auch Methoden der Geschichtsdidaktik berücksichtigt werden. Unterthemen in diesem Bereich sind die „individuelle Lebensgeschichte“, „Erd- und Menschheitsgeschichte“, „Gesellschaftliche Veränderungen“ und „Technische Entwicklungen“. Diese Bereiche zeigen ganz deutlich, dass Geschichte in diesem Lehrplan eine Rolle spielt. Es wird nicht nur die persönliche Geschichte behandelt, sondern auch die Menschheitsgeschichte (vgl. ebd., S.239ff.). Der Lernbereich „Heimat“ hat den Unterpunkt „Heimat und Geschichte“. In diesem Bereich geht es um die Geschichte am Heimatort. Hierfür sollen Personen, Orte und Ereignisse betrachtet werden. Dies soll sowohl in ihrer gegenwärtigen Rolle und Funktion geschehen, als auch mit Blick auf die Vergangenheit. Auch in diesem Bereich soll zur Verdeutlichung mit einem Zeitstrahl gearbeitet werden (vgl. ebd., S.203f.). „Die Verknüpfung von aktuellem Zeitgeschehen mit historischen Ereignissen trägt entscheidend zum Verständnis für gegenwärtige Entwicklungen bei“ (ebd., S. 203). Aufgrund dieses Zitates kann man meiner Meinung nach davon ausgehen, dass der Unterricht nicht nur auf das Temporalbewusstsein abzielt, sondern auch auf weitere Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, wie zum Beispiel das politische Bewusstsein.

Abschließend kann man festhalten, dass im bayerischen Lehrplan verschiedene Faktoren des Geschichtsunterrichts aufgegriffen werden. Neben der Persönlichkeitsgeschichte liegen hier die Schwerpunkte auf Welt- und Heimatgeschichte. Anhand der drei Lehrpläne kann man eine Ent-

wicklung hin zu mehr „kategorialen Bildungsinhalten“ (Klafki) und damit zu mehr Geschichte feststellen. Der bayerische Lehrplan zeigt deutlich, dass Geschichte eine Bedeutung hat, die aufgrund ihrer Vielseitigkeit in vielen Bereichen der Schule berücksichtigt werden kann.

5. Zusammenfassung

Am Ende des theoretischen Teils dieser Arbeit möchte ich nun noch einmal alle Ergebnisse zusammen tragen, um mögliche offene Fragen evtl. mit Hilfe des Praxisteils beantworten zu können.

Unter Bildung versteht man die Erschließung der Welt. Es handelt sich um einen lebenslangen Prozess, von dem sowohl das Individuum als auch die Gesellschaft beeinflusst werden. Klafki spricht in diesem Zusammenhang von kategorialer Bildung. Menschen mit geistiger Behinderung unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Lernmöglichkeiten und Handlungsweisen. Daher brauchen sie eine individuelle Planung, welche ihre Voraussetzungen berücksichtigt. Bezogen auf den Geschichtsunterricht gibt es keine bekannten psychologischen Voraussetzungen, welche Menschen mit geistiger Behinderung ausschließen würden.

In den letzten Jahren ist es immer mehr zu einer Diskussion zwischen Anhängern der „formalen“ und „materialen Bildung“ (Klafki) gekommen. In der neueren Literatur zeigt sich, dass man auch für Menschen mit geistiger Behinderung von der „kategorialen Bildung“ (Klafki) ausgeht. Dies spricht dann auch für historisches Lernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung.

Als Ziele soll der Geschichtsunterricht bei den Schülern Methoden- und Sachkompetenz, reflektiertes Denken und Geschichtsbewusstsein anlegen. Letzteres ist in den vergangenen Jahren zur obersten Zielkategorie des Geschichtsunterrichts geworden. Unter Geschichtsbewusstsein versteht man die Fähigkeit eines Menschen, sich über seinen Standpunkt in der zeitlichen Entwicklung im Klaren zu sein. Deswegen sind die drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wichtig.

Geschichte ist wichtig für die Sozialisation, besonders wenn man bedenkt, dass man das eigene Leben nur dann verstehen kann, wenn man über Hintergründe Bescheid weiß, welche dieses beeinflussen und geprägt haben. Doch auch wenn uns Geschichte an jedem Ort begegnet so reicht dies für Menschen mit geistiger Behinderung nicht aus. Die Schüler sehen etwas oder schnappen etwas auf, können aber mit diesen neuen Erfahrungen nicht umgehen. Dies zeigt mir der Spruch des Schülers: „Hitler unser Freund“. Diesen Überforderungen muss der Unterricht entgegen wir-

ken. Natürlich sind auch die Schülerinteressen entscheidend für die Themenwahl.

Auch die Lehrpläne für die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung greifen das Thema historisches Lernen auf. Es ist eindeutig eine Entwicklung zu einer Mischung von „materialer“ und „formaler Bildung“ (Klafki) zu erkennen.

Abschließend kann man feststellen, dass Geschichte ein sehr vielfältiges Fach ist, welches in mehreren Unterrichtsfächern aufgegriffen werden kann. Aufgrund der theoretischen Aspekte des Fachs und der Vorstellungen von Bildung und Bildungsinhalten für Menschen mit geistiger Behinderung kann historisches Lernen nicht bzw. nicht länger Menschen mit geistiger Behinderung vorenthalten werden. Eine Gesellschaft definiert sich meiner Meinung nach zu Teilen über ihre Geschichte. Schließen wir Menschen mit geistiger Behinderung vom Geschichtsunterricht aus, so schließen wir sie auch von der Gesellschaft aus; und das in Zeiten, in denen wir von Integration, ja sogar von Inklusion reden.

Für das Projekt ergeben sich daraus folgende Fragen:

- Werden durch die praktische Umsetzung des Geschichtsprojekts Voraussetzungen deutlich, welche Menschen mit geistiger Behinderung vom historischen Lernen ausschließen?
- Ist es den Schülern der Projektgruppe möglich, verschiedene Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zu erreichen?
- Eignen sich die aufgeführten geschichtsdidaktischen Methoden auch in der praktischen Umsetzung für Menschen mit geistiger Behinderung, oder müsste ggf. doch eine eigene Geschichtsdidaktik entwickelt werden?
- Welche Interessen, bezogen auf historisches Lernen, haben die Schüler der Projektgruppe? Bestehen Unterschiede zwischen ihren Interessen und denen anderer Jugendlicher?

6. Projekt an einer Förderschule in Mönchengladbach

Die Förderschule in Mönchengladbach kenne ich aus meinem letzten Blockpraktikum. Aufgrund der guten Zusammenarbeit während dieser Zeit und aufgrund ihrer Lage in meiner Heimatstadt habe ich mich zu einer Zusammenarbeit mit dieser Schule entschieden.

In diesem Kapitel werde ich das von mir durchgeführte Geschichtsprojekt an der Schule aufzeigen, um Aussagen oder Vermutungen über den Nutzen und die Bedeutung des historischen Lernens an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung treffen zu können. Dafür werde ich im Folgenden zunächst die Schule beschreiben, um dann anschließend die Schüler meiner Projektgruppe näher vorzustellen. Beides erscheint mir sinnvoll, um den Projekttablauf und die verwendeten Medien und Methoden begründen zu können.

Vorweg möchte ich festhalten, dass die Förderschule eine Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist. Dieser Förderschwerpunkt entspricht dem rheinland - pfälzischen Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung.

Aufgrund von Datenschutzgründen sind die Namen der Schüler in dieser Arbeit geändert worden.

6.1 Beschreibung der Schule

Die Förderschule befindet sich in städtischer Trägerschaft und wird als Ganztagschule geführt. Sie wurde am 1. April 1975 gegründet.

Zurzeit wird die Schule von ca. 145 Schülern besucht. Die Schüler sind auf 10 Klassen aufgeteilt, welche sich in 5 Stufen gliedern. Dies stellt eine Überbelegung von etwa 80% dar. Die Klassen werden von mindestens zwei Sonderpädagogen betreut. Unterstützt wird ihre Arbeit durch Fachlehrer und Zivildienstleistende. Die Kompetenz und Qualifikation der Lehrpersonen wird durch regelmäßige Fortbildungen aktualisiert und erweitert.

Aufgrund der Schülerzahl ist die Raumsituation beengt. Die Klassenräume sind für Klassen mit 14 bis 15 Schülern meistens zu klein. In den nächsten Jahren soll durch einen Neubau diese Situation entspannt werden.

Die Förderschule ist in Mönchengladbach nicht die einzige Förderschule, die eine stetig steigende Schülerzahl zu verzeichnen hat. Um diese Situa-

tion meistern zu können, werden von der Schule nur noch Schulanfänger und Umzugskinder aufgenommen. Schulwechsler müssen abgelehnt werden. Diese Ablehnung wurde besonders durch den häufigen Wechsel von Schülern der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen zur Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung notwendig.

In diesem Schuljahr wurden jedoch Ausnahmen zugelassen, welche auch Auswirkungen auf meine Projektgruppe hatten (s. Kapitel 6.2).

Die Lage der Schule im Zentrum des Stadtteils Rheydt ermöglicht das Lernen an realen Lebenssituationen. Die gute Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr macht es möglich, dass ein Drittel der Schüler selbständig zur Schule kommt. Die Lage der Schule und die daraus resultierenden lebensnahen Lernmöglichkeiten bestimmen das Konzept der Schule. Gerade in der Lage der Schule liegt auch der Vorteil für das Geschichtsprojekt. Es ist möglich, mit den Schülern historische Stätten zu Fuß oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen.

Großer Wert wird an der Förderschule auf die Gemeinschaft gelegt. Es wird sowohl auf heterogene Klassengemeinschaften geachtet, als auch die Kooperation zwischen den einzelnen Stufen wird betont. Die Klassen bestehen aus Schülern jeglicher Schichten, jeglicher Herkunft und jeglicher Behinderung.

6.2 Beschreibung der Projektgruppe

Im Folgenden möchte ich die Schüler meiner Projektgruppe näher vorstellen. Es handelt sich bei den Jugendlichen, um Schüler der Oberstufe 2. Die Oberstufe 2 wird in diesem Schuljahr von 14 Schülern besucht, welche von zwei Vollzeit- und einer Teilzeitlehrkraft betreut werden. Aufgrund der Klassengröße habe ich mich in Absprache mit den Lehrkräften dazu entschieden, mit einer gleichbleibenden Kleingruppe zu arbeiten.

In dieser Gruppe befinden sich sechs Schüler, zwei Mädchen und vier Jungen, welche zwischen 14 und 17 Jahren alt sind. Die Auswahl der Schüler erfolgte nach ihrem unterschiedlichen Leistungsstand. Für mich war es wichtig darauf zu achten, dass es sich um eine heterogene Gruppe handelt, um keine Personengruppe auszuschließen und um ein umfassendes Bild, über die Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts zu erhalten. Ziel des Projektes ist die Feststellung, ob in dieser heterogenen Gruppe

Geschichtsunterricht möglich ist und ob damit die Forderung nach „Alle Alles lehren“ (Comenius) erfüllt werden kann. Aussagen und Ausblicke können daher nur getroffen werden, wenn es sich um eine heterogene Gruppe handelt.

Zur Zeit befindet sich in der Oberstufe 2 kein Schüler, der im Rollstuhl sitzt, daher können alle Schüler meiner Projektgruppe laufen. In ihren Fähigkeiten sind sie ansonsten sehr unterschiedlich.

In der Gruppe befindet sich Sven. Sven ist 15;3 Jahre alt und besucht seit diesem Schuljahr die Oberstufe. Seine ersten vier Schuljahre verbrachte er auf einer Regelgrundschule im Stadtbezirk. Er wurde dort immer wieder als schlechtesten Schüler vor der Klasse vorgeführt. Diese Maßnahmen führen bis heute dazu, dass er sich wenig zutraut und aus Angst vor Versagen Arbeiten verweigert. Bei Sven liegt eine geistige Behinderung mit anhaltend hochgradigen Erziehungsschwierigkeiten vor. Daher wird er zur Gruppe der Menschen mit schwerer Behinderung gezählt. Besondere Probleme hat er bei der kognitiven Entwicklung und im sozial – emotionalen Bereich. Sven verfügt nur über eine geringe Frustrationstoleranz und Konfliktfähigkeit. In Konfliktsituationen fühlt er sich oftmals überfordert und schreit laut herum. Außerdem hat er Probleme mit der Ausdauer. Nach etwa einer Viertelstunde bricht seine Konzentrationsfähigkeit ab. Im Bereich Mathematik beherrscht er die Subtraktion und Addition im Zahlenraum bis 100. Außerdem hat er Kenntnisse im kleinen 1x1. Es ist ihm möglich im Bereich Deutsch kleine Sachtexte zu verstehen und zu bearbeiten, wobei er beim Schreiben oftmals verweigert, da er Angst hat zu versagen. Im Bereich Geschichte hat er bisher keinerlei Erfahrungen und weiß auch nicht, was unter dem Begriff zu verstehen ist. Besonderes Interesse zeigt er bei allem, was mit Borussia Mönchengladbach zu tun hat, auch sonst steht er Neuem offen gegenüber.

Gut befreundet ist Sven mit Markus. Markus ist 16;3 Jahre alt und besucht im zweiten Jahr die Oberstufe. Markus kam zusammen mit seinem Zwilingsbruder, welcher die parallele Oberstufe besucht, zum Schuljahr 1999/2000 an die Förderschule. Beide waren vorher auf der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Auch bei Markus liegt eine geistige Behinderung mit anhaltend hochgradigen Erziehungsschwierigkeiten vor.

Von daher wird auch er zur Gruppe der Menschen mit schwerer Behinderung gezählt. Markus hat ein sehr wechselhaftes Arbeitsverhalten, welches innerhalb kürzester Zeit umschlagen kann. Bei Aufgaben und Themen, die ihn besonders interessieren, arbeitet er gut mit. Markus ist in der Lage fließend zu lesen und Inhalte zu erfassen, außerdem kann er in Schreibrift schreiben. Im Bereich Mathematik kann er im Zahlenraum bis zu einer Million rechnen, dabei bewegt er sich sowohl sicher bei der schriftlichen Subtraktion und Addition, als auch bei der schriftlichen Multiplikation. Macht er Fehler, oder funktionieren Sachen nicht so, wie er es sich vorstellt, verfügt er nur über eine geringe Frustrationstoleranz. Hierbei hilft ihm intensive Lehrerzuwendung, welche er auch einfordert. Jedoch kann es im Aggressionsrausch passieren, dass er Lehrpersonen und Mitschüler beschimpft oder angreift. Probleme bereitet ihm auch die Kommunikation. Er traut sich oftmals nicht genug zu und spricht daher sehr leise und undeutlich. Behindert wird seine Entwicklung durch das geringe Interesse auf Seiten der Eltern und sein schwieriges Verhältnis zu ihnen. Auch Markus ist bisher nicht mit dem Fach Geschichte in Berührung gekommen. Er weiß aber, dass es die drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gibt. Inwieweit man von einem Geschichtsbewusstsein bei ihm ausgehen kann, soll mein Projekt zeigen.

Maria wechselte zu diesem Schuljahr von der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen an die Förderschule. Sie gehört daher zu den oben erwähnten Ausnahmen. Maria ist 14;10 Jahre alt und besuchte in ihren ersten vier Schuljahren als Integrationskind eine Regelschule. Die folgenden vier Schuljahre verbrachte sie auf der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen, von welcher sie zu diesem Schuljahr auf die Förderschule wechselte. Bei ihr liegt keine klar diagnostizierte geistige Behinderung vor. Ihre Umschulung beruht auf Vermutungen und wurde daher vorerst auf Probe veranlasst. Maria wurde von ihrer alten Lehrerin als ausdauernd und sorgfältig beschrieben und verfügt über eine hohe Frustrationstoleranz. Laut Aussage der Lehrerin hat Maria kein eindeutiges Lieblingsfach und zeigt keine Emotionen, wenn ihr etwas Freude macht. Das Begreifen neuer Lerninhalte fällt ihr schwer. Daher braucht sie viele Wiederholungs- und Übungsphasen. Ihre Entwicklung scheint gerade im sozial – emotio-

nalen Bereich nicht altersgemäß zu sein. Sie redet nicht gerne laut vor der Klasse. Sie leidet an Kontaktschwierigkeiten und sucht Anschluss. Da sie diesen nicht findet, klammert sie sich an ihre Lehrkräfte und umarmt die Lehrerinnen. Betrachtet man ihre Zeugnisse, so erkennt man, dass sie fleißig ist und bereits einige Erfahrungen im Bereich Geschichte hat. Ihr Wissen erscheint aber auswendig gelernt und nicht verstanden. Inwieweit bei ihr das Geschichtsbewusstsein ausgebildet ist, wird sich während des Projekts herausstellen.

Saskia ist 17;1 Jahre alt und besucht seit dem vierten Schuljahr die Förderschule in Mönchengladbach. Vorher besuchte sie zusammen mit ihrer Schwester die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Ihre Schwester besucht zur Zeit die Berufspraxisstufe der Förderschule. Saskia zählt auf Grund ihrer Probleme im sprachlichen und sozial – emotionalen Bereich und ihrer kognitiven Entwicklung zur Gruppe der Menschen mit schwerer Behinderung. Aus ihren Gutachten wird deutlich, dass eine erhebliche geistige Behinderung vorliegt, welche über die üblichen Erscheinungsformen hinausgeht. An manchen Tagen wirkt sie sehr bedrückt und scheint in ihrer eigenen Welt zu leben. Sie äußert von sich aus nur selten Wünsche und stellt ihre Wünsche gegenüber Anderen zurück. Dies kann auch an ihren Problemen im sprachlichen Bereich liegen. Saskia traut sich sehr wenig zu und spricht nur sehr leise in Ein- oder Zweiwortsätzen, dabei vermeidet sie Blickkontakt mit ihren Gesprächspartnern. In Einzelsituationen wirkt sie gelöst und öffnet sich. Gerne kümmert sie sich um schwächere Schüler, dabei zeigt sie große Ausdauer und sucht von sich aus den Kontakt. Saskia verfügt nur über eine geringe Frustrationstoleranz, gelingt ihr etwas nicht oder fühlt sie sich ungerecht behandelt verschließt sie sich und zieht sich in ihre eigene Welt zurück. Saskia kann daher als ruhiges und teilweise verschlossenes Mädchen beschrieben werden. Sie beherrscht das Rechnen im Zahlenraum bis 10. Lesen und Schreiben gelingt ihr mit Hilfe in Ansätzen. Bisher hat Saskia keinerlei Erfahrungen mit Geschichte gemacht. Aufgrund ihrer Sprachprobleme ist es jedoch teilweise schwer zu erkennen, inwieweit sie Sachen oder Sachverhalte verstanden hat.

Peter ist 15;5 Jahre alt und besucht seit diesem Schuljahr die Oberstufe 2. Er ist ein sehr offener, kontaktfreudiger und lebhafter Schüler. Dies gilt sowohl für Mitschüler oder Lehrer als auch für neue Unterrichtsinhalte. Seine gute Laune kann jedoch sehr leicht in „Clownerie“ oder Übermut umschlagen. Während seiner Schulzeit hat sich Peter sehr positiv entwickelt. Zu Beginn seiner Schulzeit wurde er als erziehungsschwierig eingestuft, davon merkt man heute nichts mehr. Er kann sich sehr gut an Regeln halten, wenn diese klar formuliert sind. Probleme bereiten ihm seine Ausdauer und seine Frustrationstoleranz. Dauert ihm eine Arbeit zu lange oder erreicht er das von ihm angestrebte Ziel nicht, beendet er die Arbeit mit der Begründung, dass etwas langweilig ist. Außerdem lässt er sich sehr leicht von seinen Mitschülern oder anderen Ereignissen ablenken und muss dann von den Lehrkräften an seine Aufgabe erinnert werden. Es gelingt ihm im mathematischen Bereich im Zahlenraum bis 5 zu rechnen. Gelegentlich kann es vorkommen, dass er sich nicht an Rechenwege erinnert, oder sein Wissen aufgefrischt werden muss. Im Bereich Deutsch kann Peter einfache Texte lesen und mit Hilfe von Aufgaben den Sinn des Textes erschließen. Ansonsten hat er Schwierigkeiten beim sprachlichen Ausdruck. Es fällt ihm teilweise schwer, Sätze zu bilden und diese klar auszusprechen. Außerdem bereitet es ihm Probleme, Ereignisse in eine zeitliche Abfolge zu bringen. Von daher bin ich sehr gespannt darauf, inwieweit es ihm möglich ist, Ereignisse den Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu zuordnen und die zeitliche Entwicklung der Stadt Mönchengladbach zu begreifen. Beides sind Grundvoraussetzungen für die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins. Auch Peter hat bisher keinerlei Erfahrungen mit dem Fach Geschichte gemacht.

Dirk ist der jüngste Schüler der Gruppe. Er ist 14;3 Jahre alt und besucht seit diesem Schuljahr die Oberstufe 2. Dirk fühlt sich zur Zeit nicht richtig wohl in der Klasse und wünscht sich regelmäßig zurück in seine alte Klasse. Probleme hat er besonders mit Lärm in der Klasse. Diesem Lärm begegnet er mit Schreien, was zu noch mehr Lärm führt. Außerdem fühlt sich Dirk sehr schnell angegriffen, auch wenn man ihn lediglich etwas fragt. Er reagiert dann mit Aggressionen, die sich in Schimpfen, Toben, Zerstören von Gegenständen und Weinen entladen können. Solchen Situationen

kann er nur mit Hilfe der Lehrkräfte entkommen. Dirk hat klar autistisch geprägte Verhaltensweisen und erhebliche sozial – emotionale Auffälligkeiten. Er sucht von sich aus kaum Kontakt zu seinen Mitschülern und empfindet die Kontaktsuche seiner Mitschüler als störend. Er beschäftigt sich lieber alleine, wobei seine Interessen bei Computerspielen und Zeichnungen von Fantasieautos liegen. Neben seinen kognitiven Auffälligkeiten hat Dirk erhebliche Verhaltensauffälligkeiten und gehört damit zur Gruppe der Menschen mit schwerer Behinderung. Mit Hilfe von Lehrpersonen, die ihm einen angemessenen Rahmen bieten, ist Dirk sehr am Unterricht interessiert. Er kann sinnentnehmend Texte lesen, wobei ihm die Zusammenfassung mit eigenen Worten schwerfällt. Außerdem rechnet er im Zahlenraum bis 100 und übt sich zur Zeit am kleinen 1x1. Besonders gerne mag er den Musikunterricht. Dirk singt gerne, wobei Texte nicht spontan geändert werden dürfen. Bisher hat Dirk keine Erfahrungen mit Geschichtsunterricht gemacht. Er stellt aber gelegentlich Fragen zu Häusern, Personen und Ereignissen, so dass man von einem Interesse für historische Ereignisse ausgehen kann.

6.3 Ziele des Projekts

Nach vorangegangener Beschreibung der Schüler meiner Projektgruppe soll es nun um die angestrebten Lernziele und Lernmöglichkeiten der Schüler gehen. Die Lernziele ergeben sich zum einen aus den Möglichkeiten der Schüler, andererseits wird auch der theoretische Hintergrund des Schulfaches Geschichte berücksichtigt, welchen ich im 2. Kapitel näher aufgezeigt habe. Wie aus Kapitel 2.1 hervorgeht, besteht das Hauptziel des Geschichtsunterrichts darin, bei den Schülern ein Geschichtsbewusstsein zu entwickeln. Diesem Hauptziel der Geschichtsdidaktik sollen die Lernintentionen und -möglichkeiten des Projektes dienen. Jedoch ist vorab festzustellen, dass nicht alle Dimensionen des Geschichtsbewusstseins gefördert werden, da sich dies in diesem Projekt nicht anbietet und ansonsten der Rahmen des Projekts gesprengt würde. Laut Schreiber ist dies aber kein Problem, denn es können im Geschichtsunterricht auch nur einzelne Dimensionen betrachtet werden (vgl. Schreiber 1999, S.35). Im Projekt wird besonders die Förderung des Temporalbewusstseins, des

Wirklichkeitsbewusstseins, des Historizitätsbewusstseins und des Identitätsbewusstseins im Mittelpunkt stehen (s. Kapitel 2.2.2).

Bei den aufgezeigten Lernintentionen und –möglichkeiten handelt es sich lediglich um eine grobe Skizzierung.

Hauptintention des Projekts:

- Die Schüler sollen die Entstehungsgeschichte und Entwicklung von Mönchengladbach kennenlernen und lernen, unterschiedliche Ereignisse in die Entwicklung einzuordnen.

Lernmöglichkeiten der Schüler, während des Projekts:

- Die Schüler erhalten die Möglichkeit, verschiedene Methoden der Geschichtswissenschaft kennenzulernen.
- Die Schüler erhalten die Möglichkeit, sich in verschiedenen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zu schulen.
- Die Schüler erhalten die Möglichkeit, Unterschiede zwischen den Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kennenzulernen.
- Die Schüler erhalten die Möglichkeit, etwas über die Geschichte von Borussia Mönchengladbach zu lernen.
- Die Schüler erhalten die Möglichkeit, Spielzeug der Nachkriegszeit zu erleben.
- Die Schüler erhalten die Möglichkeit, an historischen Orten zu lernen.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich hier nur um eine grobe Skizzierung der Lernintentionen und –möglichkeiten. Die genauere Formulierung hängt vom jeweiligen Stundenthema ab. Der nun folgende kurze Überblick über den Verlauf des Projekts wird durch genauere Planungen ergänzt.

6.4 Verlauf des Projekts

Datum	Zeit	Thema	Intention	Verlauf
20.08.08	11:00 – 12:00	Entstehung von Mönchengladbach	Die Schüler sollen die Entstehungsgeschichte von Mönchengladbach kennenlernen.	<ul style="list-style-type: none"> • Spiel: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft • Stellen der Figuren und Häuser auf dem Modell
21.08.08	10:45 – 12:00	Entstehung und Entwicklung von Mönchengladbach	Die Schüler sollen den Umgang mit einem Geschichtsfries lernen.	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der vorherigen Stunde • Entwicklung eines Geschichtsfrieses
25.08.08	09:00 – 10:00	Borussia Mönchengladbach	Die Schüler sollen lernen, was es mit dem Maskottchen und dem Pfostenbruch auf sich hat.	<ul style="list-style-type: none"> • Spiel: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft • Bearbeitung der Frage: „Was haben ein zerbrochenes Holzstück und ein Fohlen mit Borussia zu tun?“
27.08.08	11:00 – 12:00	Spielzeug der Nachkriegszeit	Die Schüler sollen erfahren, wie die Kinder nach dem Krieg ihr Spielzeug selber hergestellt haben.	<ul style="list-style-type: none"> • Spiel: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft • Nachstellen der Zerstörung am Modell • Herstellen von Spielzeug
02.09.08	11:15 – 11:45	Erkundung des Münsters	Die Schüler sollen den Gründungsort von Mönchengladbach kennenlernen.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkundung
05.09.08	9:00 – 10:00	Quiz	Die Schüler sollen ihr erworbenes Wissen anwenden.	<ul style="list-style-type: none"> • Spiel: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft • Quiz

Tab. 1: Verlauf des Projekts

Während des Projekts konnten nur einzelne Schwerpunkte gesetzt werden. Die Stadtgeschichte von Mönchengladbach ist damit keineswegs in ihrem vollen Umfang abgedeckt. Die Auswahl der Schwerpunkte knüpft an den Interessen der Schüler an. So stellt gerade Borussia Mönchenglad-

bach für die Schüler eine große Bedeutung in ihrem Leben dar. Da das Projekt bisher nur grob aufgezeigt wurde, möchte ich nun exemplarisch eine Stunde etwas näher darstellen, damit ein genauerer Einblick in das Projekt und seine Umsetzung möglich wird.

6.4.1 Ausführliche Darstellung einer Stunde

Die Stunde vom 27.08.2008 zum Thema „Spielzeug der Nachkriegszeit“ soll hier näher vorgestellt werden. In dieser Stunde ging es darum, den Schülern zu vermitteln, dass es nicht immer so viel Spielzeug gab wie heutzutage und man früher kreativ sein musste, um Spielzeug zu erhalten. Daher bestand die Intention der Unterrichtsstunde darin, dass die Schüler erfahren sollten, wie die Kinder nach dem Krieg ihr Spielzeug selber hergestellt haben.

Dabei hatten die Schüler unterschiedliche Lernmöglichkeiten. Sie hatten die Möglichkeit zu erfahren, dass es nicht immer alles gab, was man haben wollte, und dass man aus Resten Spielzeug herstellen kann. Damit bestand eine weitere Lernmöglichkeit darin, dass die Schüler neue Spiele kennenlernen konnten. Hinzu kam die Lernmöglichkeit, zusammen etwas herzustellen und zusammen ein Ziel zu erreichen. Des Weiteren hatten die Schüler die Möglichkeit ihr Geschichtsbewusstsein weiter zu schulen und Nachkriegsspielzeug zu erleben.

Um einen besseren Überblick über die Stunde zu erhalten, füge ich den geplanten Verlauf der Stunde ein.

Zeit	Unterrichtsphasen	Aktivitäten von		Sozialform	Medien
		Lehrerin	Schülern		
11:00	Begrüßung	L. begrüßt die Schüler.	S. begrüßen L.	Großgruppe	
11:02	Einstieg	L. verteilt Blätter mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. L. nennt Beispiele.	S. ordnen sich den Beispielen entsprechend	Großgruppe	Blätter mit Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft

			zu. S. entwickeln selbst Beispiele.		
11:10	Erarbeitungsphase	L. legt den Stadtplan auf den Tisch. L. erklärt den S., was 1943 passiert ist. (Bombardierung der Stadt Mönchengladbach) L. zeigt den S. Bilder der Zerstörung und von heute.	S. beginnen den Stadtplan zu gestalten. S. nehmen Häuser vom Stadtplan. Schüler betrachten die Bilder.	Großgruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Stadtplan • Häuser • Mönche • Bilder
11:25	Erarbeitungsphase	L. fragt die S., womit sie heute spielen. L. fragt die S., womit die Kinder damals gespielt haben könnten. L. legt Zeitung, Fahrrad-schlauch, Streichhölzer, Papier, Kordel und Zahnstocher auf den Tisch. Was könnte man daraus bauen?	S. erzählen von ihren Spielen. S. überlegen sich Spielmöglichkeiten. S. überlegen sich, was man daraus machen könnte: Flugzeuge ...	Großgruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitung • Fahrrad-schlauch • Streichhölzer • Papier • Kordel • Zahnstocher
11:30	Arbeitsphase	L. schlägt den Schülern Spielzeuge vor.	S. basteln Spielzeuge.	Einzelarbeit Partnerarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Bastelanleitungen
11:50	Anwendungs-		S. probieren die	Gruppen	

	phase		Spielzeuge aus.		
12:00	Schluss	L. verabschiedet die S.	S. verabschieden die L.	Großgruppe	

Tab. 2: Verlaufsplanung der Unterrichtsstunde vom 27.08.2008

Wie jede Stunde des Projekts begann auch diese Stunde mit dem Spiel „Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft“. Dieses Spiel baut auf der Idee von „Eins, Zwei, oder Drei“ auf, bei welcher man sich bestimmten Lösungen zuordnen muss. In diesem Fall ging es darum, dass die Schüler sich den drei Komponenten „Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft“ zuordnen sollten. Dabei wurden verschiedene Sachverhalte von mir oder einzelnen Schülern vorgetragen. So zum Beispiel: „Gestern war ich einkaufen.“ Dieses Spiel haben wir während des Projekts immer zum Einstieg gespielt. Zum einen sind Rituale wichtig, da sie den Schülern Sicherheit geben, andererseits diente dieses Ritual zur Anbahnung vom Geschichtsbewusstsein. Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, ist eine wichtige Fähigkeit beim Geschichtsbewusstsein das Erkennen von Zusammenhängen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Dafür war es meiner Meinung nach wichtig, den Schülern zunächst die Unterschiede zu erklären. Nur wenn man die Unterschiede kennt, kann man auch Zusammenhänge erkennen. Außerdem ist das Wissen über die Unterschiede Grundvoraussetzung für das Einordnen von Ereignissen (s. Kapitel 2.2.2). Daher haben wir zu Beginn jeder Stunde geübt, um das Temporalbewusstsein anzulegen.

Nach dem Spiel stellten wir auf unserem Stadtmodell die Entwicklung von Mönchengladbach von ihren Anfängen bis ins Jahr 1943 dar. In diesem Jahr wurde Mönchengladbach zu $\frac{3}{4}$ zerstört (vgl. Erckens 1980, S.42). Um diese Zerstörung anschaulich zu gestalten, entfernten wir Häuser von unserem Brett. In Zusammenhang mit dieser Verdeutlichung am Modell schauten wir uns auch Bilder der Zerstörung an und verglichen diese mit heute. Die Schüler waren sehr erschrocken darüber, wie ihre Stadt nach dem Krieg aussah. Die Bilder dienten neben der Verdeutlichung der Kriegsschäden auch der Schulung des Historizitätsbewusstseins, außerdem wird durch die Bildbeschreibung und Betrachtung die Methode der Bildinterpretation angebahnt (s. Kapitel 2.5.1). Die Schüler sollten den Wandel anhand der Bilder erkennen und sich bewusst werden, dass Mön-

chengladbach nicht immer so ausgesehen hat wie heute. Daher haben wir sehr oft während des Projekts Bilder miteinander verglichen.

Anhand der Trümmerbilder und unseres Modells versuchten wir uns vorzustellen, womit die Kinder damals gespielt haben könnten. Die Schüler wirkten ratlos, denn alles, was sie heute kennen, gab es entweder noch nicht, oder es war damals zerstört und nicht auffindbar. Von daher versuchten wir gemeinsam Spielzeug aus Streichhölzern, Zahnstochern, Zeitungen und einem Fahrradschlauch herzustellen. Gerade das Herstellen und Spielen mit diesen Gegenständen zeigte den Schülern, wie schwer es die Kinder damals hatten, aber wie viel Spaß es ihnen auch gemacht haben muss, diese Spielsachen herzustellen. Wir entschieden uns für das Herstellen eines Fußballs und das Basteln von Wurf Pfeilen. Die Schüler ordneten sich nach ihren Interessen und Möglichkeiten den unterschiedlichen Spielzeugen zu. Von daher eignete sich die Stunde ideal zur Differenzierung.

Die Schüler waren in dieser Stunde sehr motiviert. Sie arbeiteten, auch wenn es manchmal etwas schwieriger war, ohne aufzugeben an ihren Spielzeugen. Gerade die Gruppe, welche aus Zeitungen und einem Fahrradschlauch einen Fußball herstellte, bewies großes Durchhaltevermögen. Egal ob der Fahrradschlauch riss, oder ihre Finger Blessuren abkriegt, sie arbeiteten, bis der Ball fertig war. Am Ende der Stunde waren sich gerade diese Schüler einig, dass es heute leichter ist, Fußball zu spielen. Gerade der Einsatz der handlungsorientierten Methode (s. Kapitel 2.5.5) führte bei den Schülern zu einem intensiven Auseinandersetzen mit der Vergangenheit. Ihnen wurde durch das Beispiel des Nachkriegsspielzeugs erst deutlich, welche Kreativität damals gefordert war und in welcher Not gerade die Kinder lebten.

Die Bilder des zerstörten Mönchengladbach schockierten und faszinierten die Schüler. Es wäre evtl. jedoch sinnvoller gewesen die Fotos zu vergrößern, so dass alle Schüler aus der Ferne hätten erkennen können, was auf den Bildern abgebildet ist. Trotzdem haben die Bilder ihr Ziel erreicht. Sie haben den Schülern ein anschauliches und einprägsames Lernen ermöglicht (s. Kapitel 2.6.1). Durch die Stunde war es den Schülern möglich, in Teilen zu erleben, was es heißt, ohne Spielzeug zu leben und in wel-

chem Luxus sie heute im Vergleich zu damals leben. Besonders schön war zu beobachten, wie stolz sie auf ihre Werke waren und wie viel Spaß es ihnen macht mit ihren selbsthergestellten Spielsachen zu spielen.

Im Folgenden möchte ich nun alle Stunden einzeln rückblickend betrachten, um Aussagen über den Erfolg oder Misserfolg des Projekts treffen zu können.

6.4.2 Reflexion der restlichen Unterrichtsstunden

1. Stunde: Entstehung von Mönchengladbach

In der ersten Stunde ging es darum, den Einstieg in das Thema zu finden. Dafür begann die Stunde mit einem Spiel, welches wir zu Beginn jeder Stunde spielten. Bei dem Spiel „Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft“ bereitete es den Schülern Schwierigkeiten, die drei Ebenen zu unterscheiden. Außerdem fielen ihnen selber keine Beispiele ein. Das Spiel muss in den nächsten Stunden wiederholt werden, um den Schülern die Aneignung des Temporalbewusstseins zu ermöglichen.

Im nächsten Schritt folgte das Vorstellen des Stadtplans. Hierbei äußerten die Schüler wilde Vermutungen, was es mit dem Holzbrett auf sich haben könnte. Einige sahen eine Landkarte oder Deutschland in dem Umriss des Bretts. Als ich ihnen erklärte, dass es sich um den Umriss von Mönchengladbach handeln würde, waren die Schüler sehr erstaunt und glaubten dies erst, als wir das Holzbrett mit dem Stadtplan von Mönchengladbach verglichen. Im Folgenden erzählte ich den Schülern die Entwicklung von Mönchengladbach, dazu stellten sie auf das Holzbrett Figuren und Häuser. Die Arbeit mit dem Holzbrett sollte der Veranschaulichung und der Ausbildung des Historizitätsbewusstseins dienen. Problematisch war, dass es keine Fotos oder Bilder von dem Fluss gibt, an welchem die Mönche siedelten. Dieser Fluss fließt heute kanalisiert, was für die Schüler aber teilweise zu abstrakt war. Deshalb muss der Fluss beim Besuch der Gründungskirche in Mönchengladbach noch mal thematisiert werden. Anhand des Straßenverlaufs kann man sein Bett erahnen. Ansonsten konnten die Schüler der Entwicklung der Stadt gut folgen. Um ihnen das Gefühl zu geben, selbst Teil dieser Geschichte zu sein, konnte sich jeder Schüler ein eigenes Holzhaus gestalten. Es diente daher der Ausbildung des Identitätsbewusstseins (s. Kapitel 2.2.2) und sollte den Schülern die zeitliche

Relation der Entwicklung deutlich machen. Die Häuser sollen jede Stunde bei der Entwicklung der Stadt genutzt werden. Durch das Stellen der Stadtdien auf den Stadtplan kam bei den Schülern der Wunsch auf, mehr über die Geschichte von Borussia Mönchengladbach zu erfahren. Da das Interesse der Schüler eine wichtige Voraussetzung ist (s. Kapitel 2.4.2), wird es daher eine Stunde zum Thema Borussia geben.

Die gesamte Stunde wurde leider geprägt durch ein ungeplant parallel laufendes Projekt einer Lehrerin, bei welchem Markus, Maria und Peter teilnahmen. Bei diesem Projekt ging es um die Vergasung der Juden zur Zeit des Nationalsozialismus. Aus Gesprächen mit der Lehrerin erfuhr ich, dass es ihr nicht um den geschichtlichen Aspekt dabei ging, sondern um ein Gemeinschaftsprojekt mit einer anderen Schule. An diesem Tag zeigte sie den Schülern einen Film, bei welchem Menschen erschossen und vergast wurden. Am Ende der Stunde entließ sie die Schüler, ohne über diesen Film zu sprechen. Die Schüler waren danach sehr in Sorge, dass so etwas heute auch noch passieren könnte, und befürchteten, dass alle Menschen umgebracht werden. Dieses Missverständnis musste ich zunächst einmal mit den Schülern aufklären. Dieses Beispiel zeigt mir ganz deutlich, dass die alleinige Konfrontation mit Themen nicht reicht, sondern dass die Themen mit den Schülern reflektiert werden müssen. Daraus ergibt sich für mich als Schlussfolgerung, dass auch die Begegnung mit Geschichte im Alltag die Schüler überfordern kann, und dass dieser Überforderung durch den Unterricht vorgebeugt werden muss.

2. Stunde: Entstehung und Entwicklung von Mönchengladbach

Bei dem Einstiegsspiel „Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft“ wurden die Schüler bezogen auf die drei Ebenen sicherer. Die Zuordnung zu einem der drei Felder fiel ihnen leichter. Wenn sich ein Schüler falsch zu ordnete, erklärten die Schüler untereinander, warum diese Zuordnung falsch war. Auch in dieser Stunde bestand der zweite Schritt darin, den Stadtplan gemeinsam mit den Schülern zu stellen. Zum einen sind Wiederholungen wichtig, damit sich die Entwicklung der Stadt bei den Schülern festigen kann, zum anderen dient der Stadtplan zur Verdeutlichung der Stunden-

themen. In diesem Fall diente der Plan als Grundlage für das nun zu entwickelnde Geschichtsfries (s. Kapitel 2.6.3). Aufgrund der unterschiedlichen Lesefähigkeiten der Schüler entschied ich mich für das Geschichtsfries, bei welchem mehr mit Bildern gearbeitet wird, als bei der Zeitleiste. Diese Bilder wurden durch Texte unterstützt. Dadurch, dass zunächst die Bilder besprochen wurden, konnten die Schüler diese ohne Hilfe selbständig in die richtige Reihenfolge bringen. Schwieriger wurde es beim Anbringen der Zettel auf dem Geschichtsfries, da jeder Schüler Hilfe und Unterstützung einforderte. Einfacher wäre es, wenn man Unterstützung durch eine weitere Lehrperson hätte, da man so den Schülern mehr erklären könnte und nicht an allen Stellen gleichzeitig helfen müsste. Dadurch könnte man alle Schüler gleichzeitig einbeziehen. Für die nächste Stunde muss ich mir gerade für Sven differenzierendes Material überlegen, um die Zeit zu überbrücken, während die anderen Schüler noch arbeiten. Das Geschichtsfries sollte der Verdeutlichung der Entwicklung dienen und unterstützt dadurch die Bildung des Historizitätsbewusstseins (s. Kapitel 2.2.2). Die Schüler konnten am Ende der Stunde die Entwicklung von Mönchengladbach erzählen oder zeigen. Von daher eignet sich das Geschichtsfries auch für die Arbeit mit Schülern, welche nicht gerne reden oder nicht reden können.

3. Stunde: Borussia Mönchengladbach

Auch diese Stunde begann mit dem Spiel „Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft“. Die Schüler waren zunächst in der Zuordnung zu den einzelnen Ebenen unsicher. Doch nach einigen Runden legte sich die Unsicherheit. Dieses Mal trauten sie sich auch zum Teil selbst Beispiele zu überlegen. Hierbei konnten ich gerade bei Maria und Markus erkennen, dass sich zu mindestens in Ansätzen ein Verständnis für die Verbindung der drei Ebenen entwickelt hat. Beide haben verstanden, dass die Gegenwart durch die Vergangenheit beeinflusst wird. Auf die genauen Fortschritte und Lernerfolge der einzelnen Schüler werde ich im folgenden Kapitel näher eingehen. Auf die Frage, was ein Holzstück und ein Fohlen mit Borussia zu tun haben, reagierten die Schüler irritiert und äußerten verschiedenste

Vermutungen. So zum Beispiel steht „das ganze Holzstück für die Stärke der Borussia“ und „das zerbrochene“ für den Abstieg“. Bezogen auf das Fohlen fielen den Schülern keine Ideen ein. Sie erarbeiteten sich die Antwort mit Hilfe von Texten, wobei es Texte zum Pfostenbruch und zum Maskottchen gab. Zudem unterschieden sich die Texte in ihrem Schweregrad. Die Schüler konnten sich daher die Texte nach ihren Fähigkeiten und ihren Interessen aussuchen. Dabei war es jedem einzelnen Schüler wichtig den für ihn geeigneten Text zu finden. Wenn Probleme auftraten, halfen sich die Schüler teilweise selber. Mit Saskia habe ich den Text gelesen, da sie die Einzige ist, die nur in Ansätzen lesen kann. Aufgrund dieser Erfahrungen würde ich evtl. bei einem weiteren Geschichtsprojekt auch auf vereinfachte schriftliche Quellen zurückgreifen, da die Schüler durchaus in der Lage waren, aus den Texten Informationen zu entnehmen. Natürlich muss man gerade bei schriftlichen Quellen auf differenzierte Angebote achten. Durch die von den Schülern erarbeiteten Texte konnten wir gemeinsam im Gespräch klären, was das Holzstück und das Fohlen mit Borussia zutun haben. Lediglich Dirk hatte Probleme den Textinhalt in seinen eigenen Worten wiederzugeben. Hierbei wäre es vielleicht noch möglich gewesen, dass die Schüler mit Hilfe von Bildern erklären, welche Zusammenhänge bestehen. Zur Festigung bestand für die Schüler die Möglichkeit ihr Gelerntes durch Malen oder Schreiben festzuhalten. Dies führte bei Sven zu einer Abwehrhaltung, da er Angst hatte zu versagen. Gerade bei Schülern mit negativen Schulerfahrungen muss man auf positive Erlebnisse achten. Von daher bestand für ihn die Möglichkeit mit mir zusammen einen Satz zu formulieren und dann zusammen mit Markus Trikots der vergangenen Jahre in die richtige Reihenfolge zu bringen. Dabei achteten die Zwei auf die Gestaltungsweise der Trikots und entwickelten daraus die Reihenfolge. Sie erkannten also, dass es Unterschiede in der Gestaltung gab. Dies lässt ein Verständnis für den Wandel erkennen, da sie auf Farben, Formen und Sponsoren achteten, und zeugt von einem beginnenden Historizitätsbewusstsein.

4. Stunde: Spielzeug der Nachkriegszeit

Eine genauere Betrachtung dieser Stunde fand im Rahmen von Kapitel 6.4.1 statt.

5. Stunde: Erkundung des Münsters

Eigentlich hätte diese Stunde schon als dritte Stunde des Projekts stattfinden sollen, um die Entstehungsgeschichte zu festigen und abzuschließen. Doch leider ist eine Lehrerin der Klasse krank geworden, weshalb wir den Ausflug verschieben mussten. Von daher diente die Stunde der Wiederholung und um zu sehen, ob die Schüler sich noch an bestimmte Inhalte der Gründungsgeschichte erinnern konnten. Zu dem sollte natürlich das abstrakt gelernte Wissen in der Wirklichkeit vertieft werden. Gerade hierdurch wird das Wirklichkeitsbewusstsein (s. Kapitel 2.2.2) der Schüler geschult. Wie bereits erwähnt war es besonders wichtig auf den Fluss „Gladbach“ noch mal näher einzugehen. Gemeinsam mit den Schülern betrachtete ich von oben den Straßenverlauf und erklärte ihnen, dass unter der Straße der Fluss verläuft. Die Schüler waren darüber sehr überrascht. Inwieweit sie sich dies vorstellen konnten und verstanden haben, bin ich mir allerdings unsicher. Wahrscheinlich wäre es besser gewesen anhand eines Modells den Schülern die Lage des Flusses zu zeigen. Die Übertragung des Gelernten in die Wirklichkeit ist den Schülern sehr gut gelungen. Sie waren überrascht, dass das Münster die Gründungskirche ist, denn sie haben sie schon mehrmals in ihrer Schulzeit besucht, aber nicht gewusst, welche Funktion sie hatte. Aufgrund dieser Aussagen der Schüler stellt sich mir die Frage, ob es sinnvoll ist Bauwerke aufzusuchen und zu zeigen, aber die Geschichte, welche hinter ihnen steht, zu vernachlässigen. Den Schülern wurde durch den Besuch bewusst, dass wir vorher über Tatsachen geredet haben, von daher hat der Besuch eindeutig zur Bildung des Wirklichkeitsbewusstseins beigetragen. Für mich war interessant zu beobachten, dass sich die Schüler tatsächlich eher für die gegenständliche Geschichte interessieren, als für die Abstrakte. Dies habe ich zwar bei den Schülerinteressen (s. Kapitel 2.4.2) aufgeführt, jedoch war es fraglich, ob dies auch bei meiner Projektgruppe zutrifft. Festzustellen war aber, dass die Schüler sehr aufmerksam durch die Kirche liefen und viele Fragen stellten. Dadurch, dass es ihnen möglich war, Steine der Kirche zu berühren, den Geruch der Kirche zu riechen, Farben wahrzunehmen, konnten sie diesem Bauwerk mit vielen Sinnen begegnen. Dies hat den

Schülern den Zugang zum Bauwerk und das Lernen erleichtert. Gerade die angebrachten Grabsteine und Fensterbilder stießen auf großes Interesse. Interessant war, dass gerade Sven durch das Gebäude beruhigt wurde. Er lief andächtig durch die Kirche und bestaunte alles ruhig und ohne Hektik. Jedoch bleibt auch festzustellen, dass es schwer ist spontan auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Damit Teile der Kirche geöffnet wurden, hätten wir uns mindestens eine Woche vorher anmelden müssen. Diese genaue Planung erschwert aber das individuelle Eingehen auf die Schüler. Außerdem findet man in vielen Orten, auch im Münster, Hindernisse, die von Menschen mit einer Gehbehinderung oder Menschen, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind nicht überwunden werden können. Diese baulichen Hindernisse führen zu einem Ausschluss, welcher so meiner Meinung nach nicht existieren dürfte.

6. Stunde: Quiz

Diese Stunde stellte die Abschlussstunde des Projekts dar. Sie diente für die Schüler dazu, das Projekt abzuschließen und für mich festzustellen, inwieweit die Schüler etwas während des Projekts gelernt haben. Dies erschien mir wichtig, um Aussagen über die Möglichkeiten von Geschichte an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung treffen zu können. Das Quiz orientierte sich an der Idee vom Spiel „Der große Preis“. Die Fragen sind hierbei in vier Kategorien eingeteilt worden. Es gab die Kategorien „Mönchengladbach“, „Borussia“, „Nachkriegszeit“ und „Gegeneinander“. Natürlich war die Kategorie „Borussia“ bei den Schülern besonders beliebt. In dem Quiz gab es Wissensfragen, Fragen zu Methoden und Fragen, die mir zeigen sollten, inwieweit die einzelnen Schüler ein Geschichtsbewusstsein entwickelt haben. Die Fragen versuchten daher, das Erreichen der geschichtsdidaktischen Ziele zu überprüfen.

Das Quiz hat den Schülern sehr viel Spaß gemacht, vor allem weil sie sich nicht überprüft fühlten. Es entwickelte sich zwischen den Mannschaften ein ehrgeiziger Wettkampf. Markus und Sven wollten alleine in einer Gruppe sein. Bei beiden ist festzustellen, dass sie sich oft von ihren Klas-

senkameraden abgrenzen. Teilweise hat man das Gefühl, dass ihnen der Umgang mit ihren Mitschülern unangenehm ist. Während der Stunde wurden alle Fragen von den beiden Teams beantwortet. Dabei ist festzustellen, dass alle mitgemacht haben und alle die Möglichkeit hatten zu antworten. Inwieweit die einzelnen Schüler Fortschritte gemacht haben, werde ich versuchen im nächsten Kapitel aufzuzeigen. Nach dem Quiz füllte ich mit den Schülern noch einen Fragebogen aus, wobei es mir darum ging zu erfahren, wie es den Schülern gefallen hat und ob sie weiteres Interesse an Geschichte haben. Alle Schüler äußerten Interesse, hierbei nannten sie die Themen Ritter, Römer und Kriege. Bei der Projektgruppe wäre es daher aufgrund der Interessenslage möglich weitere Geschichtsthemen zu behandeln.

Betrachtet man abschließend das gesamte Projekt, so kann man feststellen, dass die Schüler einiges über die Geschichte der Stadt Mönchengladbach gelernt haben, es aber auch einige Dinge gibt, was man anders machen sollte. Was die einzelnen Schüler genau gelernt haben und in welchen Bereichen sie Probleme hatten, möchte ich im Folgenden versuchen aufzuzeigen.

6.5 Ergebnisse der Projektgruppe

Da ich mit den Schülern keinen Test durchgeführt habe, stützen sich die folgenden Aussagen auf meine Beobachtungen und die Ergebnisse des Quizes. Festzuhalten ist zu Beginn, dass alle Schüler sich während des Projekts im Bereich Geschichte entwickelt haben. In welcher Intensität dies geschehen ist, möchte ich nun darstellen. Die Reihenfolge der Schüler sagt nichts über ihren Lernerfolg aus.

Bei Markus ist festzustellen, dass er am Ende des Projekts sowohl über Datenwissen, als auch über Wissen über Zusammenhänge verfügt. Zudem ist es ihm möglich, sich auf dem Zeitstrahl zu orientieren und diesen zu erklären. Bezogen auf diese Methode besitzt er also Methodenkompetenz. Bei Markus ist zusätzlich festzustellen, dass er über ein sich entwickelndes Geschichtsbewusstsein verfügt. Er kennt die drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und kann diese zum Teil auch in Beziehung zueinander setzen. Von daher kann man von einem sich entwickelnden Temporalbewusstsein ausgehen. Zudem ist bei ihm ein Wirk-

lichkeitsbewusstsein zu erkennen. Er ist in der Lage zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden. Außerdem weiß er, dass sich Dinge entwickeln müssen und damit bestimmten Veränderungen unterliegen. Man kann bei ihm also vom Historizitätsbewusstsein ausgehen. Probleme bereitet ihm die Zuordnung der Bilder. Er erkennt zwar bei welchen es sich um alte Bilder handelt, kann diese aber nicht mit den neueren Bildern kombinieren. Markus äußerte weiteres Interesse an Geschichte. Ihn würden besonders Kriege interessieren. Dies entspricht auch der Feststellung über die Schülerinteressen bei Jugendlichen von Borries (s. Kapitel 2.4.2).

Bei Sven ist festzustellen, dass er Zusammenhänge kennt, jedoch bei Jahreszahlen Hilfe braucht. Er kann diese aber eingrenzen und einordnen. Bezogen auf das Geschichtsfries ist er zuweilen unsicher und findet nicht direkt Ereignisse. Es ist aber zu erkennen, dass sich seine Kompetenz mit der Zeit immer mehr verbessert hat. Würde man jetzt noch mehr mit dem Geschichtsfries arbeiten und den Umgang üben, so wäre zu erwarten, dass Sven den Umgang sicher beherrschen würde. Bezogen auf das Geschichtsbewusstsein hat sich bei Sven ein Temporalbewusstsein entwickelt, er ist in der Lage die drei Zeitebenen zu unterscheiden. Bezogen auf das Historizitätsbewusstsein ist er in der Lage die Entwicklung der Stadt wiederzugeben. Er kann Veränderungen erkennen und diese in die richtige Reihenfolge bringen. Auch Sven verfügt über das Wirklichkeitsbewusstsein. Er unterscheidet zwischen der Entstehungssage und der realen Entstehungsgeschichte von Mönchengladbach. Bezogen auf Geschichte würde ihn als neues Thema das Leben der Ritter interessieren.

Maria hatte schon vor Beginn des Projekts Geschichtswissen, von daher ist es schwierig festzustellen, welches Wissen sie neu erworben hat. Sie zeigt eine gute Orientierung auf dem Geschichtsfries. Daher kann man von einer sich entwickelnden Methodenkompetenz ausgehen. Zu dem kennt sie die drei Zeitebenen und kann Geschichtsdaten nennen. Sie verfügt also über das Temporalbewusstsein. Maria ist in ihrem Wissen aber nicht nur auf Daten beschränkt, sondern kennt Zusammenhänge der Entwicklung und Geschichte von Mönchengladbach. Sie kann die Entwicklung in der richtigen Reihenfolge wiedergeben und Ereignisse in die Entwicklung einordnen. Von daher kann man bei ihr auch vom Historizitäts-

bewusstsein ausgehen. Zudem ist sich Maria bewusst, dass sie ein geschichtliches Wesen ist. Sie weiß, dass Geschichte sie beeinflusst. Auch Maria hätte weiterhin Interesse an Geschichte. Ihr Interessenschwerpunkt liegt hierbei auch bei den Rittern.

Saskia hatte zunächst Probleme sich in den drei Zeitebenen zurechtzufinden. Am Ende des Projekts konnte sie sich sicher den Zeitebenen zuordnen. Inwieweit sie jedoch die Verbindung zwischen den drei Zeitebenen erkannt hat, ist mir unklar. Sie kennt aber auf jeden Fall die Reihenfolge der drei Ebenen. Von daher kann man zumindest von einem sich entwickelnden Temporalbewusstsein ausgehen. Zudem verfügt sie über ein in Ansätzen vorhandenes Historizitätsbewusstsein. Sie weiß, dass sich Mönchengladbach entwickelt hat, braucht aber bei der genauen Reihenfolge Hilfe. Saskia nutzt beim Erklären der Entwicklung die Stadtkarte, auch wenn ihr diese nach eigener Aussage nicht gefallen hat. Trotzdem konnte man daran gut erkennen, dass ihr bewusst war, wie die Entwicklung verlaufen ist. Auch Saskia kann unterscheiden zwischen Realität und Fiktion. Sie glaubt nicht an die Teufelssage, welche man sich über das Münster erzählt. Von daher kann man bei ihr Wirklichkeitsbewusstsein erkennen. Auch Saskia würde gerne mehr über Geschichte erfahren. Sie interessiert sich besonders für die Römer.

Dirk hat sich im Verlauf des Projekts immer besser in die Thematik eingefunden. Zunächst war unser Stadtplan für ihn lediglich ein Brett, am Ende stand es für Mönchengladbach. Dirk kennt die Zusammenhänge der Entwicklung und kann die Entwicklung mit Lücken wiedergeben. Bei den Lücken handelt es sich um Interessenslücken. Was ihn nicht interessiert, weiß er nicht. Er ist sich jedoch über Veränderungen und den Wandel bewusst. Von daher kann man auch bei ihm von einem Historizitätsbewusstsein ausgehen. Außerdem kennt er die drei Ebenen und kennt auch in Ansätzen ihre Verbindungen. Dirk war auch ab der zweiten Stunde bereit dazu, sich selbstständig Beispiele zu überlegen und konnte dann auch den Mitschülern erklären, warum sie sich ggf. falsch zugeordnet haben. Er verfügt daher über das Temporalbewusstsein. Auffallend ist bei Dirk, dass er teilweise in einer Fantasiewelt lebt und diese Figuren dann in sein Geschichtsbild mit einfließen lässt. Die Verbindung zwischen sich und Ge-

schichte ist ihm noch unklar. Er sieht die Verbindung erst ab dem Moment seiner Geburt. Auch Dirk hätte weiteres Interesse an Geschichte. Ihn würden wie Saskia die Römer interessieren.

Peter fällt die Orientierung auf dem Geschichtsfries schwer. Er findet sich ohne Hilfe nicht auf ihm zurecht. Erst, wenn man ihm Anhaltspunkte gibt, wonach und wo er suchen muss, kann er das gesuchte Ereignis finden. Von daher kann man bei ihm nicht von einer Methodenkompetenz ausgehen. Er kann aber erklären, wozu man das Geschichtsfries nutzen kann. Ebenso hat er auch Probleme die Entwicklung der Stadt eigenständig wiederzugeben. Er kennt einzelne Ereignisse, kann diese aber nur bedingt in ihren Kontext setzen. Es ist bei ihm aber auf jeden Fall ein Ansatz zu erkennen, welcher durch Üben und Wiederholen ausgebaut werden kann. Zudem war es für ihn durch die Teilnahme an dem anderen Projekt schwierig, Inhalte nicht zu vermischen. Einfacher wäre es für ihn gewesen, nur an einem Projekt teilzunehmen. Bezogen auf die einzelnen Ereignisse, kennt er sehr ausführlich einzelne Zusammenhänge. Peter sieht keine Verbindung zwischen sich und der Vergangenheit. Für ihn hat nur die Gegenwart Einfluss auf sein Leben. Auch Peter äußerte weiteres Interesse an Geschichte. Ihn würden auch die Ritter interessieren.

Wie bereits erwähnt wurden das ökonomisch – soziale Bewusstsein, das politische Bewusstsein und das moralische Bewusstsein im Rahmen des Projekts vernachlässigt. Da die Schüler aber auch bei Alltagssituationen Probleme haben, diese moralisch und ethisch korrekt zu beurteilen, vermute ich, dass es den Schülern schwer fallen würde ein moralisches Bewusstsein auszubilden.

Bezogen auf das Identitätsbewusstsein fühlen die Schüler sich als Gruppe. Sobald sie von der Entwicklung von Mönchengladbach erzählen, sprechen sie von „Wir“. Daraus lässt sich ableiten, dass die Schüler über ein Identitätsbewusstsein verfügen.

Abschließend kann ich feststellen, dass alle Schüler viel gelernt haben. Welche Rückschlüsse und Ausblicke dies in Verbindung mit den theoretischen Ergebnissen auf die Bedeutung und die Möglichkeiten des historischen Lernens an der Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung hat, möchte ich im abschließenden Kapitel betrachten.

7. Zusammenfassung – Ausblick – Schlussfolgerung

Bei Barsch und in der übrigen Literatur werden vorrangig zwei Aufgaben des Geschichtsunterrichts an der Förderschule mit dem Schwerpunkt ganzheitliche Entwicklung genannt:

1. Integration in die Gesellschaft,
2. Ausbildung des Zeitverständnisses.

Nach Abschluss des praktischen Teils meiner Arbeit komme ich zu folgenden Schlussfolgerungen. Ich bin mir hierbei bewusst, dass diese nur bedingt Gültigkeit haben und der längerfristigen Evaluation bedürfen. Dies ist jedoch im Rahmen dieser Arbeit wegen der Terminsetzung 23. Oktober nicht möglich.

Bei der Durchführung des Projekts und in der Abschlussbesprechung mit den Schülern zeigte es sich, dass sie ihre Heimatstadt nun mit anderen Augen sahen: Das Münster war nicht mehr nur eine alte Kirche sondern der Ursprung der Stadt. Die Straßen und heutigen Häuser sahen sie als Ergebnis eines historischen Prozesses (alte Häuser, Zerstörung im Krieg, Neuaufbau). Borussia früher und heute, all dies gehörte zu ihrer Welt. Sie waren Teil der Stadt und fühlten sich dazugehörig.

Die Schüler unterschieden am Ende deutlich zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und kannten ihre Positionen in diesem Zeitgefüge. Betrachtet man diese Ergebnisse, so wurde hier ein wichtiger Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler geleistet.

Aus dieser punktuellen Erfahrung leite ich ab, dass Geschichte für Menschen mit geistiger Behinderung eine Bedeutung hat und wichtiger ist, als der Stellenwert in der Literatur vermuten lässt.

Aufgrund meiner Erfahrungen werde ich auch weiterhin historisches Lernen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung anbieten.

Betrachtet man die Ausführungen zum Begriff der Menschen mit geistiger Behinderung (s. Kapitel 3.1.1) so stellt man fast, dass es sich nicht um eine homogene Gruppe handelt. Daher darf ich auch nicht aufgrund einer Gruppe von 6 Schülern schlussfolgern, dass alle Menschen mit geistiger Behinderung historische Themen lernen können, oder dass die gewählten Methoden bei allen Menschen mit geistiger Behinderung ihrem Hand-

lungsmuster entsprechen. Um diese Fragen zu klären, sind weiter gefasste Forschungsprojekte notwendig, die den Rahmen dieser Examensarbeit zeitlich und umfangsmäßig sprengen würden. Von daher muss ich mich auf Ansätze und Anregungen zur Weiterführung beschränken.

Aufgrund der Arbeit mit meiner Projektgruppe verallgemeinere ich, dass die Vermittlung von historischen Themen prinzipiell möglich ist und es keinen Grund gibt, Menschen mit geistiger Behinderung davon auszuschließen. Wichtig ist, dass man die individuellen Voraussetzungen der Schüler betrachtet, um für jeden Schüler die passende didaktische und methodische Herangehensweise zu finden.

- Interessant wäre es zu erforschen, inwieweit die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein möglich ist. Betrachtet man die Ergebnisse meiner Projektgruppe, so stelle ich fest, dass alle Schüler in Ansätzen Geschichtsbewusstsein erworben haben. Ich kann also bei der Projektgruppe davon ausgehen, dass alle in der Lage sind, zumindest teilweise das Hauptziel des Geschichtsunterrichts zu erreichen.
- Hinsichtlich der verwendeten Methoden kann ich feststellen, dass die Schüler gut zurechtkamen und vermutlich sogar die Möglichkeit bestanden hätte mit vereinfachten schriftlichen Quellen zu arbeiten.

Aufgrund meiner Erfahrungen gehe ich davon aus, dass für Menschen mit geistiger Behinderung keine eigene Geschichtsdidaktik entwickelt werden muss, da die Methoden jedem Schüler individuelle Zugangsweisen ermöglichen.

Für mich bleibt jedoch am Ende dieser Arbeit die Erfahrung, dass es nicht ausreicht zu sagen: „Die können das nicht“. Ich sehe die Aufgaben von Förderschullehrern darin, Themen auszuprobieren und jedem Schüler einen individuellen Zugang zu ermöglichen. Erst aus solchen Erfahrungen kann man entnehmen, ob ein Schüler in der Lage ist, bestimmte Lerninhalte zu lernen.

Dieses Ausprobieren verbunden mit wissenschaftlicher Forschung würde die Förderschule mit dem Schwerpunkt ganzheitliche Entwicklung der Forderung des Johann Amos Comenius

„Alle alles lehren!“

einen oder mehrere Schritte näher bringen.

8. Literaturverzeichnis

- **Antor**, Georg; **Bleidick**, Ulrich (1995): Recht auf Leben – Recht auf Bildung. In: Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, S.11 – 14.
- **Antor**, Georg; **Bleidick**, Ulrich (2001): Bildung, Bildungsrecht. In: Handlexikon der Behinderten Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 6 – 14.
- **Bach**, Heinz (1976): Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. In: Sonderpädagogik 3. Stuttgart: Klett, S.58 – 68.
- **Bach**, Heinz (1979): Personenkreis Geistigbehinderter. In: Pädagogik bei Geistigbehinderten. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, S.3 – 18.
- **Bach**, Heinz (1979): Pädagogische Aufgabenstellung. In: Bach, Heinz: Pädagogik bei Geistigbehinderten. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, S.19 – 31.
- **Barsch**, Sebastian (2001): Geschichtsunterricht an der Schule für Geistigbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2000, Dezember, S.515 – 518.
- **Bayerische Staatsministerin für Unterricht und Kultus** (2003): Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, München: Hintermaier Verlag.
- **Beilner**, Helmut (1998): Zum Geschichtsbegriff bei Grundschulabgängern. In: Geschichte lernen Heft 62, 1998, S.4 – 7.
- **Beilner**, Helmut (1999): Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschule. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erst Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Bd. 1, Neuried: ars una, S.117 – 151.
- **Bergmann**, Klaus (1997): Identität. In: Bergmann; Fröhlich; Kuhn; Rüsen; Schneider (Hrsg.):Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl., Seelze – Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S.23 – 29.
- **Böing**, Ursula; **Kriwet – Silkenbeumer**, Diana (2003): Mathe, Deutsch, Musik – Bildungsinhalte für schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler!? In: Lamers, Wolfgang; Klauß, Theo (Hrsg.): ...alle Kinder

alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben, S.79 – 92.

- von **Borries**, Bodo (1995): Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim und München: Juventa Verlag.
- von **Borries**, Bodo (1997): Geschichtsbewußtsein – Empirie. In: Bergmann; Fröhlich; Kuhn; Rüsen; Schneider (Hrsg.):Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl., Seelze – Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S.45 – 51.
- **Ehrlich**, Annika; **Lindmeier**, Bettina (2005): Das Museum als Bildungsort. Angebote im Museum für Natur und Mensch in Oldenburg für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung. In: Geistige Behinderung Nr. 4, 2005, S. 309 – 320.
- **Erckens**, Günter (1980): Rheydt, so wie es war, Düsseldorf: Droste.
- **Feuser**, Georg (1999). „Die Würde des Menschen ist antastbar“. In: „Gemeinsam leben“ Nr. 7, 1999, S.35 – 40.
- **Feuser**, Georg (2002): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik, 6. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz, S.280 – 294.
- **Fornefeld**, Barbara (1989): „Elementare Beziehung“ und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexion im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik, Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz.
- **Fornefeld**, Barbara (1995): Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung, Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- **Fornefeld**, Barbara (2000): „Worte öffnen – Worte verschließen“ (Bodenheimer). Oder: Skizzen zur Könnerschaft von Erziehung im Kontext heilpädagogischer Begegnung. In: Heinen; Lamers: Geistigbehinderten

Pädagogik als Begegnung. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes Leben, S.37 – 52.

- **Fornefeld**, Barbara (2004): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik, 3.Aufl., München: Rheinhardt.
- **Fröhlich**, Andreas (1999): Personenkreis eingekreist. In: Sturny - Bossart, G.; Fröhlich, A.; Büchner, Chr.: Zukunft Heilpädagogik. Luzern: Edition SZH/SPC, S. 91 – 99.
- **Heinen**, Norbert; **Lamers**, Wolfgang (2006): ‚Bildung mit ForMat‘ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Heinen; Lamers; Laubenstein (Hrsg.): Basale Stimulation. kritisch – konstruktiv. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, S. 141 – 205.
- **Klafki**, Wolfgang (1964): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H.; Blumenthal, A.: Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift die deutsche Schule. 9. Aufl., Hannover: Schroedel Verlag, S. 5 – 34.
- **Klauß**, Theo; **Lamers**, Wolfgang (2003): Alle Kinder alles lehren... brauchen sie wirklich alle Bildung? In: Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 13 – 28.
- **Klauß**, Theo (2006): Ernährung und Bildung – zur Bedeutung der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Heinen; Lamers; Laubenstein (Hrsg.): Basale Stimulation. Kritisch – konstruktiv. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, S.113 – 128.
- **Janz**, Frauke; **Lamers**, Wolfgang (2003): Alle Kinder alles lehren! – Aber wie? In: Klauß, T.; Lamers, W.: ... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes Leben, S.17 – 36.
- **Lamers**, Wolfgang (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung – Begegnung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten. In: Heinen; Lamers: Geistigbehinderten Pädagogik als Begegnung. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes Leben, S.177 – 206.
- **Largo**, Remo H. (1997): Wie entwickeln sich behinderte Kinder? In: Kinderärztliche Praxis 3, 1997, S.140 – 147.

- **Mayer**, Ulrich (2004): Historische Orte als Lernorte. In: Mayer; Pandel; Schneider; Schönemann (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S.389 – 407.
- **Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland - Pfalz** (2001): Richtlinien für die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung und Lehrplan zur sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf ganzheitliche Entwicklung, Grünstadt: Sommer Verlag.
- **Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein – Westfalen** (2005): Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein – Westfalen, unveränderter Nachdruck, Frechen: Ritterbach Verlag.
- **Nolting**, Hans – Peter; **Paulus**, Peter (2004): Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung, 5. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- **Pandel**, Hans – Jürgen (1991): Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewußtsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen. In: Borries; Pandel; Rüsen: Geschichtsbewußtsein empirisch. Pfaffenweiler: Centaurus – Verlagsgesellschaft, S. 1 – 23.
- **Pandel**, Hans – Jürgen (1997). Sozialisation. In: Bergmann; Fröhlich; Kuhn; Rüsen; Schneider (Hrsg.):Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl., Seelze – Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S.15 – 22.
- **Pandel**, Hans Jürgen (2004): Bildinterpretation. In: Mayer; Pandel; Schneider; Schönemann (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S.172 – 187.
- **Parlamentarischer Rat** (2006): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Im Internet: http://www.bundestag.de/parlament/funktion/gesetze/grundgesetz/gg_01.html (Stand: 22.09.2008).
- **Platte**, Andrea (2007): „Alle Kinder lernen lesen...?!“ Inklusive Didaktik und Schriftspracherwerb. Im Internet: www.inklusion-online.net/index.php?menuid=30&reporeid=33 (Stand: 02.07.2008).

- **Ratz**, Christoph (2005): Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Ellinger, S.; Stein, R.: Grundstudium Sonderpädagogik. Oberhausen: Athena – Verlag, S. 209 – 231.
- von **Reeken**, Dietmar (2004): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- **Sauer**, Michael (1999): Die Zeitleiste. In: Pandel; Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S.197 – 208.
- **Sauer**, Michael (2005): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 4. Aufl., Seelze – Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- **Schaub**, Horst (1999): Entwicklungspsychologische Grundlagen für historisches Lernen in der Grundschule. In: Schreiber, W. (Hrsg.): Erst Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Bd. 1, Neuried: ars una, S.215 – 251.
- **Schmitt**, Rudolf (1990): Zeitbewußtsein und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Entwicklungspsychologische Aspekte. In: Die Grundschulzeitschrift Heft 34, 1990, S.6 – 9.
- **Schneider**, Gerhard (2004): Sachüberreste und gegenständliche Unterrichtsmedien. In: Mayer; Pandel; Schneider; Schönemann (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 188 – 207.
- **Schreiber**, Waltraud (1999): Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des Historischen Lernens mit Grundschulern. In: Erst Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Bd. 1, Neuried: ars una, S. 15 – 75.
- **Schreiber**, Waltraud (2000): Grundschulkindern gehen reflektiert mit Geschichte um! In: Grundschule Heft 9, 2000, S.9 – 11.
- **Seifert**, Rainer (1995): Schwerbehinderte Menschen und das Recht auf Bildung. In: Antor, G.; Bleidick, U.: Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, S.293 – 310.

- **Straßmeier**, Walter (2000): Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern, 2. Aufl., München: Reinhardt Verlag.
- **Thurn**, Susanne (1997): Geschlechtssozialisation und Geschichtssozialisation. In: Fröhlich; Kuhn; Rösen; Schneider (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl., Seelze – Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S.351 - 356.
- **Urban**, Andreas (2004): Geschichtsvermittlung im Museum. In: Bergmann; Mayer; Pandel; Schneider; Schönemann (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S.370 – 388.
- **Winkler**, Michael (2001): Erziehung. In: Antor; Bleidick: Handlexikon der Behinderten Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 20 - 24.