

Sebastian Barsch & Myrle Dziak-Mahler

## Problemorientierung inklusive – Historisches Lernen im inklusiven Unterricht

### Abstract

*Der Artikel geht auf theoretischer Ebene der Frage nach, wie das im Kontext des historischen Lernens an Schulen dominante Konzept des „Problemorientierten Geschichtsunterrichts“ für den inklusiven Unterricht angepasst werden muss. Dazu werden zunächst geschichtsdidaktische Grundpositionen dargestellt und diese anschließend hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit unter den Bedingungen der Inklusion reflektiert. Abschließend wird das Modell eines inklusiven problemorientierten Geschichtsunterrichts präsentiert und zur Diskussion gestellt.*

Die Geschichtsdidaktik hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einer ausgesprochen theorielastigen und elaborierten Fachdidaktik entwickelt. Dafür gibt es verschiedene Gründe, die vor allem in der Geschichte dieses Faches zu suchen sind. Wurde historisches *Wissen* lange Zeit als unabdingbarer Bestandteil einer humanistischen Bildung betrachtet, entwickelte sich seit den 1970er Jahren die Erkenntnis, dass es *Wissen* über die Geschichte im eigentlichen Sinne nicht geben kann. Vielmehr wurde nun die Ansicht vertreten, dass die Deutung von Geschichte immer standortabhängig ist, dass die deutenden Subjekte durchaus zu außerordentlich verschiedenen, aber dennoch in sich stimmigen Interpretationen kommen können über das, was in der Vergangenheit geschehen ist und was die Vergangenheit überhaupt ausmacht. Diese Sichtweise ist keine der Geschichtsdidaktik eigenen. Sie entwuchs vielmehr aus einem geschichtswissenschaftlichen Diskurs, welcher in Folge des *Linguistic Turn* und damit verbundener theoretischer Arbeiten Geschichte nicht mehr im positivistischen Sinne (= „so war es“), sondern in einem konstruktivistischen Sinne (= „so könnte es gewesen sein“) betrachtete. Mit den Worten des Historikers Reinhart Koselleck: „Die Theorie der Geschichtswissenschaft fragt nach den Bedingungen möglicher Geschichte“ (Koselleck, 1986, S. 1). Für die Geschichtsdidaktik und somit für den Geschichtsunterricht an Schulen waren neben diesen geschichtstheoretischen Überlegungen noch andere Gründe zwingend, warum das historische Lernen nicht mehr primär auf die Vermittlung von einheitlichem Geschichtswissen beschränkt werden sollte. Gerade die Erfahrungen der Vergangenheit, insbesondere aus der Zeit des Nationalsozialismus, zeigten, dass Geschichtsunterricht auch immer von politisch Herrschenden genutzt wurde, um bestimmte Gesinnungen und politische Haltungen bei Schülerinnen und Schülern zu prägen, die nicht mit dem demokratischen Verständnis der bundesrepublikanischen Nachkriegsgesellschaft kompatibel waren. „Die Geschichtsdidaktik entdeckte, dass der Geschichtsunterricht [...] den Interessen der Lernenden und nicht den Inter-

essen des Staates dienen solle“ (Bergmann, 2000, S. 22). Historisches Denken beinhaltet nunmehr auch die Fähigkeit, ideologiekritisch zu denken. Gleichzeitig wurde dem Geschichtsunterricht ein starker politischer Auftrag zugeschrieben, denn durch ihn sollte die Bereitschaft zur politischen Partizipation gefördert werden. In gewisser Weise sollten und sollen die Schülerinnen und Schüler durch die Geschichte lernen, welchen Wert jeder einzelne Mensch in einer Gesellschaft hat, in der Teilhabe nicht von sozialer Herkunft, dem Geschlecht oder einer bestimmten politischen Gesinnung abhängig ist. Historisches Denken heißt heute auch, Deutungshoheiten über die Geschichte und Autoritäten historischer Narrative kritisch hinterfragen zu können. Somit ist die geschichtsdidaktische Theorie in gewisser Weise vielleicht bereits seit längerem an einem Punkt, der dem Grundgedanken der Inklusion recht nahe kommt, nämlich Diversität – hier freilich als Diversität historischer Erzählungen – positiv wahrzunehmen. Der Geschichtsdidaktiker Martin Lücke umfasst dies so:

„Geschichtsunterricht findet in Deutschland – und vermutlich auch überall sonst auf der Welt – in Gesellschaften statt, die durch Heterogenität und soziale Ungleichheiten geprägt sind. [...] ‚Gesellschaft‘ mit ihren machtvollen Mechanismen von Ausgrenzung, Integration und Teilhabe ist dabei weit mehr als eine bloße Kulisse für Geschichtsunterricht, vor deren Hintergrund auf beliebige Weise historisch gelernt werden kann. [...] Gesellschaft ist also der konkrete soziale Raum, in dem individuelle historische Identitäten entstehen und Geschichtsbewusstsein entwickelt wird“ (Lücke, 2012, S. 136).

## 1. Geschichtsbewusstsein, Historisches Denken und der Umgang mit Vergangenheit

*Geschichtsbewusstsein* ist die Art und Weise, wie jeder einzelne Mensch mit Geschichte umgeht und diese verarbeitet. Es bezieht sich nicht nur auf die Vergangenheit, sondern hat dadurch, dass es ein subjektiver mentaler Prozess ist, die Funktion der Gegenwartorientierung und Zukunftserwartung (Schreiber, 2002). Anders ausgedrückt: Jeder Mensch deutet Geschichte auf Basis seiner eigenen Erfahrungen und Sichtweisen. Die Deutung von Vergangenheit findet also in der jeweiligen Gegenwart statt. Gleichzeitig – so wird angenommen – bezieht jeder Mensch Geschichte auf sein eigenes Dasein, welches auch in die Zukunft hineinragt. Somit hat die Beschäftigung mit Geschichte auch Einfluss auf die eigene Zukunft. Wenn sich Schülerinnen und Schüler etwa mit der Ausgrenzung von Andersdenkenden im Nationalsozialismus auseinandersetzen und zu der (subjektiven) Erkenntnis kommen, dass dies „schlecht“ war, könnten sie etwa versuchen, sich selbst zukünftig weniger ausgrenzend gegenüber anderen zu verhalten. In diesem Beispiel wären die drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander vereint. Dies ist eine eher pädagogische und pragmatische Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Die Definition des Geschichtsbewusstseins als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik geht indes tiefer, denn es gilt zwar einerseits subjektiv ausgeprägt, sollte im Ide-

allfall jedoch nicht durch Beliebigkeit gekennzeichnet sein. So sehr also mittlerweile auf der einen Seite die Individualität des Geschichtsbewusstseins betont wird, so sehr ist jedoch auch klar, dass eine wesentliche Aufgabe des historischen Denkens und Lernens darin besteht, nicht irgendetwas Akzidentelles, sondern historisch triftige Kenntnisse und Deutungen über die Vergangenheit zu entwickeln. Kenntnisse und Einsichten sollen über die eigenen Vorstellungen hinausgehen. Vergangenheit soll also nicht individuell „erfunden“, sondern die eigenen Erzählungen sollen kriteriengeleitet in ein fachliches Gesamtkonzept eingebettet werden. Hier greifen geschichtswissenschaftliche Standards und Methoden auf den Unterricht in Schulen über.

Letztlich unterscheidet sich die grundlegende Herangehensweise von Schülerinnen und Schülern nicht davon, wie Historikerinnen und Historiker Geschichte untersuchen. Das Arbeitsmaterial, mit dem beide arbeiten sind *Quellen*, also all die Dinge, die gewollt oder ungewollt von der Vergangenheit übrig geblieben sind und die es nun zu untersuchen gilt, um Geschichte zu schreiben, zu erzählen oder zu denken. Die *Rekonstruktion* ist dabei der Prozess, der beschreibt, wie aus Quellen historisches „Wissen“<sup>1</sup> wird. „Wenn Historiker Quellen [...] beschreiben, analysieren, interpretieren, [...] erzählen sie letztlich immer Geschichten. Diese sind selbstverständlich nicht beliebig gestaltbar, sondern folgen [...] bestimmten Kriterien der Triftigkeit [...]“ (Barricelli, 2008, S. 7). Ganz ähnlich sollen Schülerinnen und Schüler mit Geschichte umgehen. Aus den Quellen, mit denen sie im Unterricht konfrontiert werden, sollen sie „stimmige“ Geschichten auf der Ebene ihrer jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten *rekonstruieren*.

Darüber hinaus sollen sie sich jedoch auch kritisch mit den Geschichtsdarstellungen auseinandersetzen, mit denen sie in schulischen und außerschulischen Lebensbereichen konfrontiert werden. Möglicherweise kommt diesem Bereich historischen Denkens eine weitaus größere Bedeutung als dem der Rekonstruktion zu, denn Schülerinnen und Schüler werden in ihrem Alltag vor allem mit Geschichte(n) konfrontiert, die *andere* rekonstruiert haben: Sei es die Geschichtsdokumentation im Fernsehen, der historische Spielfilm, ein Comic (Asterix) oder ein Computerspiel, welches in vergangenen Zeiten spielt. Aber auch die Erzählungen von Lehrerinnen und Lehrern oder die Darstellungen in Schulbüchern sind letztlich Rekonstruktionen, die andere Menschen auf Basis ihres individuellen Geschichtsbewusstseins entworfen haben. Natürlich auch das, was Eltern, Verwandte oder Freunde über die Vergangenheit erzählen. Die Fähigkeit, die historischen Erzählungen anderer kritisch zu reflektieren, ist neben der Fähigkeit, Vergangenheit zu rekonstruieren, ein weiterer Bestandteil des *reflektierten* Geschichtsbewusstseins, welcher im Unterricht gefördert werden soll. Der Vorgang dieser kritischen Auseinandersetzung mit den Narrationen anderer wird als *Dekonstruktion* bezeichnet. Die beiden wesentlichen Merkmale eines reflektierten Geschichtsbewusstseins sind also die Fähigkeit und Fertigkeit, eigene Geschichten zu rekonstruieren und die Geschichten anderer zu dekonstruieren. Im Kontext der Kompetenzorientierung wären dies also die *Rekonst-*

---

1 Der Begriff „Wissen“ muss im Kontext historischen Denkens vorsichtig verwendet werden, da sich die Wissensbestände je nach Deutungshorizont ändern.

ruktionskompetenz und die *Dekonstruktionskompetenz* (Schreiber, 2008, S. 204). Im Folgenden werden diese beiden elementarischen Kompetenzen in ihnen übergeordnete Kompetenzmodelle eingebettet.

## 1.1 Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht

„Es ist [...] die Geschäftsgrundlage aller Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik, dass es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum Umgang mit Vergangenheit/Geschichte, um die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein gehen muss, nicht um Geschichtswissen, schon gar nicht um kanonisiertes Geschichtswissen.“ (Schreiber, 2008, S. 201)

Die Geschichtsdidaktik hat ähnlich wie alle anderen Fachdidaktiken eine Reform in Richtung Kompetenzorientierung durchlaufen. Basierend auf Weinert meint Kompetenz dabei

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.).

Im Kontext der Inklusion ist die Kompetenzorientierung in den einzelnen Fächern als durchaus positiv zu werten, denn diese schärft zunächst einmal den Blick für die Subjektivität der Schülerinnen und Schüler, wodurch auch die fachdidaktische Theoriebildung subjektbezogener wird. Sowohl die Kompetenzorientierung als auch die Inklusion kann als eine „Berücksichtigung der Subjektposition des Kindes“ verstanden werden (Giest, 2011, S. 13). Die Kompetenzmodelle, die in der Geschichtsdidaktik entworfen wurden, wurden jedoch zunächst theoretisch entworfen, ohne tatsächlich die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit all ihren Facetten zu berücksichtigen. Die „theoretischen Grundlagen“ der geschichtsdidaktischen Kompetenzmodelle basieren auf dem „Geschichtsbewusstsein von Erwachsenen“ und gehen „von den Kompetenzen professioneller Historiker/innen“ aus (Kübler, 2011, S. 183f.). So ist zu erklären, dass bislang für die Lehrpläne der meisten Bundesländer angepasste Modelle entwickelt wurden. In NRW etwa wurden vier Kompetenzbereiche für das Historische Lernen festgelegt (MSW NRW, 2013):

- *Sachkompetenz*  
Diese dient dem Aufbau eines strukturierten *Orientierungswissens*. Es ist auf historisch-politisches Verstehen ausgerichtet.
- *Methodenkompetenz*  
Diese dient dem Aufbau methodischer Fertigkeiten, um aus Quellen Geschichte zu rekonstruieren und Darstellungen zu dekonstruieren.

- *Urteilskompetenz*  
Diese dient der Beurteilung *und* Bewertung der erlernten Sachverhalte, *kognitiv-analytische* Aufgabenstellungen werden durch handlungsorientierte Fragestellungen gezielt ergänzt.
- *Handlungskompetenz*  
Diese Kompetenz soll dazu führen, gesellschaftlich und sozial *verantwortliches Handeln* einzuüben und erfahrbar zu machen.

Die Kompetenzen sind bewusst offen definiert, so dass sie der Individualität der Schülerschaft gerecht werden können. Graduierungen innerhalb der einzelnen Kompetenzbereiche sind möglich, auch wenn bislang niemand den Versuch unternommen hat, ausgefeilte Graduierungsstufen, die auch auf die erweiterte Schülerschaft im Lichte der Inklusion ausgerichtet sind, zu beschreiben. Im Folgenden soll nun versucht werden, ein generelles Prinzip des Geschichtsunterrichts – die Quellenorientierung – vorzustellen und kompetenzorientierte Zugriffsweisen auf eben diese Quellen zu umreißen.

### 1.1.1 Quellenorientierung

Historisches Lernen soll quellenorientiertes Lernen sein. Dadurch soll einerseits das Ziel verfolgt werden, dass der Unterricht einen wissenschaftsförmigen Charakter bekommt. Gleichzeitig kommt der Quellenorientierung ein emanzipatorisches Ziel zu: Die Schülerinnen und Schüler sollen in die Lage versetzt werden, sich ein eigenes Bild von der Vergangenheit zu „zeichnen“, um nicht nur von Geschichtsdeutungen anderer Personen abhängig zu sein. Es geht also auch um einen unmittelbaren und direkten Zugang zu Geschichte (Gautschi, 1999). Um wissenschaftsförmig mit Quellen umgehen zu können, müssen sich Schülerinnen und Schüler vor allem der Sach- und Methodenkompetenz bedienen: Sie müssen die Quelle historisch-politisch einordnen und über die Fähigkeit verfügen, aus der Quelle um die Basis historischer Methoden eine Geschichte zu „schreiben“ (zu rekonstruieren). Dafür werden vor allem kognitive Fähigkeiten beansprucht. Kompetenzen im Sinne Weinerts sind jedoch die bereits erwähnten „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Weinert, 2001, S. 27) – auf die z.B. aber bei näherer Betrachtung in den Kernlehrplänen des Landes NRW kaum eingegangen wird. Die intrinsische Motivation aber mag im inklusiven Unterricht – dies sei als eine These dahingestellt – ein wesentlicher Gelingensfaktor von Lernprozessen sein. Hier lohnt sich der Blick auf ein Kompetenzmodell, welches genuin dem geschichtsdidaktischen Diskurs entspringt.

## 1.1.2 Das FUER-Modell

Es gibt bislang nur wenige Versuche, historische Kompetenzen für den Unterricht in inklusiven Settings bzw. für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf theoretisch zu schärfen. Von den vorhandenen Modellen ist möglicherweise das Modell der FUER-Gruppe für diesen Zweck am erfolgversprechendsten, da es bereits eine Graduierungslogik enthält und zumindest in Teilen auf bereits vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern auch mit Förderbedarf bezogen werden kann (Barsch, 2011). Das Modell selbst unterteilt die historischen Kompetenzen in vier Bereiche, die alle bislang erwähnten Aspekte beinhalten. Diese sind die Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz (Schreiber, 2008, S. 203). Die einzelnen Bereiche sollen im Weiteren nicht vertieft werden, insbesondere auch, da sie teilweise deckungsgleich sind mit dem bereits erwähnten Modell in Nordrhein-Westfalen. Für die Belange eines inklusiven Geschichtsunterrichts scheint dagegen ein Kompetenzbereich von großem Potential zu sein, der darüber hinaus auch den Bereich der Motivation abdeckt: die historische Fragekompetenz. Über diese heißt es grob zusammengefasst:

„Jeder historische Denkprozess basiert auf einer historischen Frage [...] Historisches Fragen setzt historische Denkprozesse in Gang und hält sie am Laufen. [...] Im Fragen verflüssigt sich Inhalts-, Verfahrens-, Theoriewissen und wird genutzt, um neue Denkprozesse zu initiieren“ (ebd., S. 204).

Jede Beschäftigung mit der Vergangenheit beginnt mit der Frage, wie das jeweilige historische Phänomen einzuordnen und zu deuten ist. Eine historische Frage, die Schülerinnen und Schüler bezogen auf eine unbekannte gegenständliche Quelle haben könnten – zum Beispiel eine VHS-Videokassette – wäre also auch: „Was ist das?“ In diesem grundlegenden Verständnis von historischer Fragekompetenz unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zunächst einmal nicht von anderen Schülerinnen und Schülern.

## 1.2 Der klassische Weg: Problemorientierter Geschichtsunterricht

Schulische Lernprozesse sollen Einfluss auf den subjektiven Umgang mit Geschichte nehmen, damit Schülerinnen und Schüler historische Kompetenzen erlangen, die im Sinne wissenschaftsförmigen Denkens Geschichte nicht als irgendetwas Beliebigen deuten, sondern sie in die Lage versetzen, auf der Basis fachlicher Standards triftige Fragen an die und Deutungen der Vergangenheit vorzunehmen. Ein Standard ist die *Historische Methode*, welche besagt, dass im Unterricht „Quellen und Texte nicht einfach nur gelesen, sondern *untersucht* [werden].“ Sie sollen also auf „Plausibilität“ befragt werden (Wunderer, 2013, S. 32). Damit ist nichts anderes als die Re- und

Dekonstruktionskompetenz gemeint. Der „klassische“ Weg, diese zu fördern, ist der *Problemorientierte Geschichtsunterricht*. Dabei handelt es sich sowohl um ein Strukturierungsprinzip einzelner Unterrichtsstunden und -reihen als auch um ein Prinzip des historischen Lernens generell. Es geht zurück auf Uwe Uffermann (2004) und ist ein Standard des Geschichtsunterrichts in Regelschulen. Einzelne Stunden oder Reihen werden auf Basis dieses Prinzips in verschiedene Phasen eingeteilt, die verschiedene Kompetenzbereiche beanspruchen und in der Regel in einer Teilrekonstruktion enden. Grob zusammengefasst sieht die Abfolge der Phasen derart aus:

1. Phase: Kognitive Problemwahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler
2. Phase: Hypothesenbildung der Schülerinnen und Schüler – auf der Basis ihres Vorwissens
3. Phase: Materialsammlung durch Schülerinnen und Schüler bzw. Materialbereitstellung durch Lehrkräfte
4. Phase: Quellenarbeit – einschließlich Einbettung in den historischen Kontext
5. Phase: Beurteilung/Bewertung

Bereits hier lässt sich erkennen, dass den selbstständigen Erkenntnisprozessen von Schülerinnen und Schülern ein großer Stellenwert eingeräumt wird. Gleichzeitig jedoch stellt sich in Hinblick auf Inklusion die Frage, ob dieser Ansatz schüler- und schülerinnengerecht, also subjektorientiert ist. Dies gilt insbesondere für die ersten beiden Phasen, denn hier wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler ein *Problem* überhaupt einmal erkennen und benennen können. Darauf aufbauend sollen sie zudem Hypothesen generieren, die jedoch den Kriterien historischer Triftigkeit entsprechen sollen. In der Realität – so unsere Erfahrung – werden diese Phasen vor allem durch Lehrkräfte gesteuert. Eigenständige Fragen und eine eigenständige Problemwahrnehmung finden nur in den seltensten Fällen statt und sind häufig der gymnasialen Oberstufe vorbehalten.

Idealtypischer Aufbau einer problemorientierten Unterrichtsreihe bzw. -stunde am Beispiel des Gegenstandes „Die Ära Willy Brandt“:

Phase	Ziel(e)	Beispiel – Material	Beispiel – Arbeitsaufträge
1. Einstieg und Problemaufriss	<p>Ins Zentrum der Fragestellung führen, die i.d.R. in der Erarbeitungsphase behandelt wird.</p> <p>Herstellung von Problembewusstsein Entwicklung einer Fragehaltung oder Hypothesenbildung</p>	Foto: Kniefall von Bundeskanzler Brandt vor dem Ehrenmal des jüdischen Ghettos in Warschau	<p>Beschreibung Interpretation (Personen, historische Ereignisse lassen sich identifizieren) Intention/Absicht (Wirkung der Perspektive; Absicht, Zweck)</p> <p>Welche Stellungnahme ist zu der abgebildeten Szene des Fotos möglich? Was ergibt sich aus einem Vergleich der Fotografie mit bekanntem Wissen? (Steht das Foto im Kontrast zur historischen Situation?)</p>
2. Erarbeitung	Bearbeitung der didaktisierten Fragestellung bzw. Überprüfung der Hypothese (idealerweise mittels einer Quelle)	Quellenauszug: Regierungserklärung von Bundeskanzler Brandt vor dem Deutschen Bundestag, 28. Oktober 1969	Brandt setzte in seiner Regierungserklärung (M 3.3) neue außenpolitische Maßstäbe. Formulieren Sie diese in prägnanten Thesen.
3. Vertiefung	Einordnung in den historischen Kontext	Chronologie: Außenpolitik in der Ära Brandt 1969–1974	Belegen Sie „das Neue“ mit Ereignissen aus der „Ära Brandt“ und begründen Sie, inwiefern man von „neuer“ Politik sprechen kann.
4. Beurteilung/ Bewertung	Urteilsbildung in Hinblick auf ein Sach- und/oder Werturteil	Foto: Kniefall von Bundeskanzler Brandt vor dem Ehrenmal des jüdischen Ghettos in Warschau	<p>1. Das Bild des knienden Brandt ging um die Welt und machte Geschichte. Beschreiben Sie das zur politischen Ikone gewordene Bild und erläutern Sie seine zeitgenössische Wirkung.</p> <p>2. Nehmen Sie Stellung zur außenpolitischen Leistung Willy Brandts aus heutiger Sicht.</p>

„Klassischer“ Problemorientierter Geschichtsunterricht

Bezogen auf den Einstieg in die Reihe bzw. Stunde lässt sich festhalten, dass diese Phase im Problemorientierten Geschichtsunterricht von besonderer Relevanz für den weiteren Verlauf der Stunde/Reihe ist; gleichzeitig ist aber festzuhalten, dass diese Phase a) durch die Lehrkraft determiniert wird und b) historisch-politisches Vorwissen bei den Schülerinnen und Schülern präsumiert.

1. Phase: Problemwahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler  
-> *Lehrerin/Lehrer weiß, welches Problem!*
2. Phase: Hypothesenbildung der Schülerinnen und Schüler  
-> *Historisch triftige Hypothesen!*



## 2. Quellen und Barrieren

Quellen sind für alle Menschen unabhängig von einem etwaigen sonderpädagogischen Förderbedarf mit Barrieren behaftet. Gleichzeitig, dies sollte deutlich geworden sein, sind sie wesentlicher Bestandteil eines emanzipatorisch ausgerichteten Geschichtsunterrichts, denn hier lässt sich Vergangenheit unmittelbar wahrnehmen, an Quellen können subjektive Fragen gestellt werden und durch sie Geschichte rekonstruiert werden.

Die Überwindung von Barrieren stellt eine Herausforderung für den Geschichtsunterricht dar. Wenn der Umgang mit Quellen als essentiell für die Förderung historischer Kompetenzen und den Aufbau eines reflektierten Geschichtsbewusstseins betrachtet wird, so stellt sich für die Geschichtsdidaktik die Herausforderung, Zugangsmöglichkeiten zu diesen auch für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zu schaffen.

### 2.1 Die Quelle – ein Beispiel voller Barrieren

Das ist eine Quelle:

„Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. Es soll eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich, Schmerzen muss sie ertragen ...!“

Die Quelle wurde einem Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I entnommen (Jacob-Leo & Paul, 2010) und ist eine Äußerung Adolf Hitlers bezüglich seiner Vorstellungen der Erziehung der Jugend. Im Kontext „klassischen“ Geschichtsunterrichts an Regelschulen würde es sich um eine verhältnismäßig niederschwellige Quelle handeln. Dennoch gibt es zahlreiche Hürden, die in Hinblick auf einen inklusiven Unterricht überwunden werden müssen – und auch können:

- Blinde oder stark sehbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler wären darauf angewiesen, dass die Quelle durch geeignete Geräte in Braille übersetzt oder vorgelesen wird.
- Schülerinnen und Schüler mit geringen oder nicht vorhandenen Lesefähigkeiten müssten die Quelle ebenfalls vorgelesen bekommen. Allerdings könnte die Quelle auch eingesprochen werden, so dass die Schülerinnen und Schüler sich die ganze oder Teile der Quelle so oft anhören könnten, wie es ihren Wünschen entspricht.
- Insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten müsste die Quelle ggf. in leichte Sprache übersetzt werden.
- Auf der Ebene der Aufgabenformate könnten Differenzierungen vorgenommen werden. So könnte die Bandbreite von Aufgaben wie „Wie will Hitler die Jugend haben?“ bis „Ordne den Text in die Ideologie des Nationalsozialismus ein: Gehe

hierbei auch auf Euthanasie und die ‚Rassenkunde‘ ein.“ reichen, um somit möglichst vielen Schülerinnen und Schülern einen aktiven Umgang mit dem Text möglich zu machen.

Andere Quellengattungen könnten durch geeignete Hilfsmittel ebenfalls barrierefrei werden: Audio- und Videoquellen könnten verschriftlicht, untertitelt oder durch Gebärdensprache ergänzt werden, Bildquellen beschrieben oder in dreidimensionale Fühlbilder umgewandelt werden. Dies ist alles möglich und sehr oft sicher auch pragmatisch. Es bleibt jedoch eine Frage: Wäre ein solcher Geschichtsunterricht, der quellenorientiert ist und die Quellen selbst unter Zuhilfenahme verschiedener Methoden zugänglich macht, wirklich ein *inklusive* Geschichtsunterricht?

## 2.2 Inklusiver Geschichtsunterricht: Mehr als nur Binnendifferenzierung

Die bislang dargestellten Möglichkeiten der Überwindung von Barrieren im quellenorientierten Geschichtsunterricht sind im Kontext von Inklusion zwar von großem Nutzen für die Durchführung und Planung von Geschichtsunterricht, gehen aber am Kerngedanken von Inklusion vorbei. Letztlich handelt es sich bei der hier kurz angerissenen Form von Barrierefreiheit um nicht mehr als die (klassische) Binnendifferenzierung. Wird Inklusion jedoch tatsächlich so verstanden, dass das Zusammenleben der Menschen mit ihren Verschiedenheiten und all den Widersprüchen, Ambivalenzen und Paradoxien, die daraus entstehen, ernst genommen wird (Reich, 2012), ergibt sich für den Unterricht an Schule daraus auch die Forderung, dass der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler bereits zu Beginn von Lehr-Lern-Prozessen Rechnung getragen werden muss. Die Verschiedenheit zeigt sich zunächst zu Beginn dieser Prozesse, d.h. bei den Ausgangsbedingungen von Lernen. Inklusion bedeutet ja vor allem auch, Mechanismen der Exklusion aufzuheben. Mechanismen der Exklusion im Geschichtsunterricht können aber auch die Erwartungshaltungen der Lehrerinnen und Lehrer sein. Um inklusives historisches Lernen zu ermöglichen, muss unserer Auffassung nach Geschichtsunterricht neu gedacht werden. Ein möglicher Weg dabei wäre, den Ausgangspunkt historischer Lernarrangements auf Basis der *Fragekompetenz*, oder genauer auf Basis der Schülerfragen zu setzen. Das Prinzip der Problemorientierung würde somit auch im inklusiven Geschichtsunterricht gelten, jedoch mit einer kleinen, aber wirkungsvollen Änderung, welche die Subjekte und ihre Fragen an die erste Stelle stellen. Die beiden oben dargestellten klassischen Phasen des problemorientierten Geschichtsunterrichts könnten also in inklusiven Settings derart aussehen:

1. Phase: Fragen der Schülerinnen und Schüler  
-> *Lehrerin/Lehrer weiß nicht, welche kommen (sollen)!*
2. Phase: Hypothesenbildung der Schülerinnen und Schüler  
-> *Subjektiv triftige Hypothesen!*

Eine solche Herangehensweise würde vor allem bedeuten, dass die Planung von Unterricht anderen Kriterien folgen müsste. Die Planung müsste derart offen sein, dass der Unterricht alle denkbaren Wege gehen könnte, nachdem die Schülerinnen und Schüler mit dem Phänomen konfrontiert wurden. Konkret würde dies heißen, dass etwa nach wie vor eine Quelle Ausgangspunkt von Unterricht sein kann, die Lehrkraft jedoch weder das Problem vorgeben noch die Hypothesengenerierung durch die Schülerinnen und Schüler gezielt lenken könnte. Unsere These ist, dass ein inklusiver Geschichtsunterricht die historische Fragekompetenz ins Zentrum rücken müsste, damit er konsequent subjektbezogen wird. Dies erfordert jedoch den Mut, Fragekompetenz in einem sehr weiten Sinne zuzulassen und auch den Wert *nichthistorischer* Fragen für das historische Denken anzuerkennen.

Welche Fragen etwa könnten Schülerinnen und Schüler bezogen auf die bereits erwähnte Quelle haben?

„Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. Es soll eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich, Schmerzen muss sie ertragen ...!“

Denkbar wären diese Fragen: „Was ist Pädagogik?“, „Wer ist Hitler?“ oder „Was steht da?“

Auch wenn solche Fragen nur sehr oberflächlich den theoretischen Anforderungen genügen, die an den Geschichtsunterricht gestellt werden, bieten sie doch wertvolle Hinweise darauf, wie der Unterricht geplant werden müsste, damit aus den subjektiven Fragen der Schülerinnen und Schüler wissenschaftsförmigere werden. Das von uns vorgestellte angepasste Modell des problemzentrierten Unterrichts bietet somit gegenüber dem herkömmlichen einen weiteren Vorteil, der im inklusiven Unterricht unabdingbar ist: In die Unterrichtsplanung wird automatisch ein diagnostisches Moment eingebaut, bzw. Unterricht lässt sich diesem Modell nach überhaupt nicht planen, wenn die subjektiven Fragen der Schülerinnen und Schüler nicht als wertvoll betrachtet werden, und zwar genau so, wie sie ungefiltert von ihnen geäußert werden.

Aus dem hier Geäußerten ergibt sich ein Modell des Geschichtsunterrichts, welches zwar nach wie vor eine Grundlage im bereits etablierten Problemorientierten Geschichtsunterricht findet, auf Basis des Konzepts der Fragekompetenz und unter der Berücksichtigung der an Bedeutung gewinnenden Subjektorientierung in inklusiven Settings jedoch variiert wird. Dieses Modell kann als Hilfe für die Planung und Strukturierung sowohl von einzelnen Unterrichtseinheiten als auch ganzen Unterrichtsvorhaben herangezogen werden. Allerdings wird die Planung einer Einzelstunde auf Basis dieses Modells schwierig, denn die Materialsammlung in Phase 5 kann erst erfolgen, wenn die subjektiven Schülerinnen- und Schülerfragen erhoben wurden. Es soll ja eben nicht vorausgesetzt werden, welche Fragen die Schülerinnen und Schüler haben könnten. Vorrangig dient das Modell also dazu, dynamisch verlaufenden Geschichtsunterricht zu strukturieren.

Phase	Unterrichtsgeschehen
1. Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit einem historischen Phänomen.	Setzung durch Lehrkraft.
2. Ermittlung der subjektiven Fragen der Schülerinnen und Schüler.	Ergebnisoffen. Auch „unhistorische“ Fragen werden zugelassen.
3. Hypothesenbildung der Schülerinnen und Schüler.	Ergebnisoffen. Auch „unhistorische“ Hypothesen werden zugelassen.
4. Clustern von Fragen und Hypothesen.	Kriterien: Auf Vergangenheit bezogen/auf Gegenwart bezogen.
5. Materialsammlung durch Lehrkraft/ Schülerinnen und Schüler.	Ziel: Welche weiteren Materialien können genutzt werden, um die Fragen und Hypothesen aus Phase 4 zu beantworten? Fokus: Vergangenheit!
6. Analyse der Materialien.	Historische Analyse.
7. Beantwortung der Fragen/Hypothesen.	Die Antworten müssen intersubjektiv prüfbar sein, d.h. Mitschülerinnen und Mitschüler müssen die Argumentation nachvollziehen können.
8. Gegenwartsgenetischer Bezug/ Handlungskompetenz.	Lassen sich die gegenwartsbezogenen Fragen mit den erarbeiteten Erkenntnissen auch beantworten? Was bedeuten die Ergebnisse für die einzelnen Schülerinnen und Schüler?

Modell eines inklusiv-problemorientierten Geschichtsunterrichts (Barsch & Dziak-Mahler)

### 3. Fazit und Ausblick

Grundgedanke des „Inklusiv-Problemorientierten Geschichtsunterrichts“ ist eine systematisch *subjektbezogene* Herangehensweise. Diese beinhaltet mehrere Ebenen bzw. bedarf verschiedener konzeptioneller Voraussetzungen:

1. Planung und Umsetzung des Unterrichts vollziehen sich unter der Prämisse, dass jede Schülerin und jeder Schüler ihre/seine je eigene Fragestellung entwickelt und daraus *subjektiv triftige* Hypothesen generiert.
2. Die Hypothesenprüfung mittels Materialanalyse erfolgt als ein sich *subjektiv vollziehender Prozess* im Rahmen eines Settings, das intrapersonelle Perspektiven zulässt. Damit ist gemeint, dass diejenigen Prozesse, die innerhalb der Geschichtsdidaktik als „Historische Sinnbildung“ bezeichnet werden, zunächst einmal einen subjektiven Charakter haben.
3. Die Überprüfung der Hypothesen anhand der zu erarbeitenden Ergebnisse unterliegt dem Prinzip der *Intersubjektivität*.
4. Der Gegenwartsbezug vollzieht sich im Sinne der Identitätsbildung als individuell-biografischer Prozess und ermöglicht, dass jede Schülerin und jeder Schüler ihre/seine Ich-Identität um den historischen Moment der Gewordenheit erweitert. Dies bedeutet, dass Gegenwartsbezüge ebenso subjektiv sind wie die zuvor erwähnte Historische Sinnbildung. Nicht der von der Lehrkraft suggerierte Ge-

genwartsbezug ist ausschlaggebend, sondern diejenigen der Schülerinnen und Schüler.

Aus dem hier vorgeschlagenen Ansatz ergeben sich nicht nur unterrichtsstrukturelle Konsequenzen, sondern auch solche, die direkten Einfluss auf das Rollenverständnis von Lehrerinnen und Lehrern haben. Auch dieses veränderte Rollenverständnis wirkt auf mehreren Ebenen:

1. Die Rolle der Lehrkraft verändert sich; sie wird stärker zur Prozessbegleiterin, Moderatorin, „Materialbeschafferin“. Ihre Rolle als „Wissende“ setzt sie der jeweiligen Situation nach adäquat ein.
2. Die Relevanz von fachbezogener wie überfachlicher Diagnose und Interventionskompetenz steigt beträchtlich.
3. Ein dem Setting des inklusiv-problemorientierten Geschichtsunterrichts adäquates *classroom management* wird als aktiv vollzogenes Handlungsmodell im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung der Lehrkraft, Kommunikation, Organisation und Regulation notwendig.

Die hier vorgetragenen Überlegungen sind ein erster Schritt auf dem noch lange währenden Weg zum inklusiven historischen Lernen an Schulen. Theoretische Positionen, wie sie hier vorgetragen werden, müssen in realen Unterrichtssituationen erprobt und wissenschaftlich evaluiert werden. Aber erste Schritte sind nötig, um überhaupt irgendwann einmal an ein Ziel zu gelangen. Dabei mag es lohnenswert sein, dass die Schritte leicht abseits gefestigter Pfade geschichtsdidaktischer Theorie erfolgen.

## Literatur

- Barricelli, M. (2008). Historisches Wissen ist narratives Wissen. In LISUM Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.), *Historisches Wissen ist narratives Wissen. Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II* (S. 7–12). Potsdam/Berlin: LISUM.
- Barsch, S. (2011). Geschichtsdidaktik und Sonderpädagogik – Historische Kompetenzen im Fokus sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 136–142.
- Bergmann, K. (2000). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gautschi, P. (1999). *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*. Buchs: Schulverlag-Plus.
- Giest, H. (2011). Sachunterricht und Inklusion. In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. Band 21* (S. 13–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jacob-Leo, D. & Paul, K. (2010). *Arbeitsheft zur Geschichte. Zeit der Weltkriege*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

- Koselleck, R. (1986). Einführung. In H. White (Hrsg.), *Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen: Studien zur Topologie des historischen Diskurses* (S. 1–6). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kübler, M. (2011). Frühes Historisches Denken bei jüngeren Kindern – ein Werkstattbericht. In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. Band 21* (S. 181–185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lücke, M. (2012). Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1* (S. 136–146). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013). Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte, Politik. Verfügbar unter: [http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gesamtschule/GE\\_Gesellschaftslehre\\_Endfassung.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gesamtschule/GE_Gesellschaftslehre_Endfassung.pdf) [16.5.2013].
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schreiber, W. (2002). Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1, 18–43.
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 198–212.
- Uffelmann, U. (2004). Problemorientierung. In U. Mayer, H.-P. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (S. 78–90). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Ders. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wunderer, H. (2013). Erinnerung an die Wissenschaftspropädeutik. *Geschichte für Heute*, 6, 22–34.