

**Bayerische
Julius-Maximilians-Universität
Würzburg**

Erste Staatsprüfung für ein Lehramt an Sonderschulen Frühjahr 2010

Schriftliche Hausarbeit

(überarbeitete Fassung)

Thema: „Geschichtsunterricht an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Inwiefern sind grundlegende Positionen der Fachdidaktik Geschichte auch in den Unterricht mit Schülern mit einer geistigen Behinderung übertragbar? Eine Diskussion ausgewählter Aspekte.“

eingereicht von: **Anna Mai**

Fach: **Geistigbehindertenpädagogik**

eingereicht am: **01.09.2009**

Dozent: **Dr. Christoph Ratz**

Geschichtsunterricht an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - Inwiefern sind grundlegende Positionen der Fachdidaktik Geschichte auch in den Unterricht mit Schülern mit einer geistigen Behinderung übertragbar? Eine Diskussion ausgewählter Aspekte.

Inhaltsverzeichnis:

<u>1. Einleitung</u>	5
<u>2. Grundlegende Informationen und Begriffsklärungen</u>	8
2.1 Geschichtsunterricht an allgemein bildenden Schulen	9
2.1.1 Begriffsklärung „Geschichtsunterricht“	9
2.1.2 Entwicklung des Geschichtsunterrichts	11
2.1.3 Historische Aspekte des Sachunterrichts	13
2.2 Einblick in die Fachdidaktik der Geschichte	15
2.3 Die Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	17
2.3.1 Personenkreis der Schüler mit geistiger Behinderung	17
2.3.2 Ausgewählte strukturelle und inhaltliche Besonderheiten der Förderschule	19
2.4 Zusammenfassung und Fazit	21
<u>3. Legitimierung von schulischem Geschichtsunterricht</u>	23
3.1 Begründung von Geschichtsunterricht an der allgemein bildenden Schule	24
3.1.1 Begegnungen mit Geschichte im Alltag	24
3.1.2 Bedeutung historischen Wissens	25
3.1.3 Bildung als Fundament für den Geschichtsunterricht	27
3.2 Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	30
3.2.1 Bildungsrecht als Grundrecht	30
3.2.2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Förderschule	31
3.3 Legitimierung von Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung	34
3.3.1 Argumente für Geschichtsunterricht	34
3.3.2 Schwierigkeiten und Grenzen	37
3.4 Zusammenfassung und Fazit	40

4.	<u>Aufgaben und Ziele von Geschichtsunterricht</u>	42
4.1	Leitziele des Geschichtsunterrichts in der allgemein bildenden Schule	43
4.1.1	Förderung des Geschichtsbewusstseins	43
4.1.2	Förderung historischer Kompetenzen	47
4.2	Zielsetzung am Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	50
4.2.1	Die pädagogische Leitidee der Schule	50
4.2.2	Vermittlung lebensbedeutsamer Kompetenzen	52
4.3	Aufgaben und Ziele eines Geschichtsunterrichts für Schüler mit geistiger Behinderung	55
4.3.1	Mögliche Aufgaben und Ziele	55
4.3.2	Schwierigkeiten und Grenzen	59
4.4	Zusammenfassung und Fazit	64
5.	<u>Inhalte und Themen im Geschichtsunterricht</u>	66
5.1	Inhalte und Themen im Geschichtsunterricht an der allgemein bildenden Schule	67
5.1.1	Kriterien zur Themenfindung	67
5.1.2	Einblick in ausgewählte bayerische Lehrpläne	70
5.1.3	Herangehensweisen und Strukturierungsmöglichkeiten	76
5.2	Inhalte und Themen im Unterricht am Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	78
5.2.1	Einblick in die Auswahl von Inhalten und Themen	78
5.2.2	Lehrpläne für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern	81
5.3	Inhalte und Themen eines Geschichtsunterrichts für Schüler mit geistiger Behinderung	82
5.3.1	Geschichtsunterricht im Lehrplan	82
5.3.2	Mögliche Inhalte und Themen	85
5.3.3	Schwierigkeiten und Grenzen	89
5.4	Zusammenfassung und Fazit	91

6.	<u>Fachspezifische Methoden im Geschichtsunterricht</u>	94
6.1	Fachspezifische Methoden im Geschichtsunterricht der allgemein bildenden Schule	95
6.1.1	Quellenarbeit	95
6.1.2	Zeitzeugenbefragung	97
6.1.3	Weitere fachspezifische Methoden	98
6.2	Prinzipien zur Auswahl geeigneter Methoden am Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	102
6.2.1	Subjekt- und Schülerorientierung	103
6.2.2	Weitere Prinzipien	105
6.3	Diskussion ausgewählter Methoden im Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung	107
6.3.1	Einblick in die Diskussion über Methoden	107
6.3.2	Quellenarbeit	109
6.3.3	Zeitzeugenbefragung	113
6.4	Zusammenfassung und Fazit	116
7.	<u>Resümee: Übertragbarkeit grundlegender Positionen der Fachdidaktik Geschichte in den Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung</u>	118
7.1	Möglichkeiten und Chancen	119
7.2	Schwierigkeiten und Grenzen	122
8.	<u>Schluss</u>	125
Anhang:		
	Literaturangaben	128

Anmerkung: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werde ich bei Personenbezeichnungen die männliche Form verwenden und die Bezeichnung „Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ mit „Förderschule FgE“ abkürzen.

1. Einleitung

„Der 23. April 1945 ist der wichtigste Tag in meinem Leben. Das war der Tag, an dem die Amerikaner das Konzentrationslager Flossenbürg befreiten. Aber für mich war es der traurigste Tag in meinem Leben. Das erste Mal konnte ich darüber nachdenken, wer ich bin und was ich verloren hatte. Es war das erste Mal, dass ich nicht darüber nachdenken musste, wo ich das nächste Stück Brot her bekomme.“ (Terry 2005, 143)

Der damals 15-jährige Jack Terry wuchs in einer jüdischen Familie, in dem kleinen Ort Bełżyce in Polen auf. Mit dem Einmarsch der Deutschen im September 1939 wurde das Leben dort aber immer unerträglicher, bis letztendlich mit der Deportation der Juden begonnen wurde. Der Junge kam auf einigen Umwegen durch verschiedene Arbeitslager, im August 1944 schließlich in das Konzentrationslager Flossenbürg. Nach Monaten der Angst, menschenunwürdiger Arbeit, unglaublichem Terror und diversen glücklichen Zufällen, wurde er von den Amerikanern befreit. Er überlebte als einziger seiner Familie den Holocaust. (vgl. Terry/Nitecki 2005; Terry 2005, 143ff)

Im Sommersemester 2008 lernte ich die bewegende Biographie von Jack Terry kennen, als ich im Projektseminar „Historisches Lernen vor Ort - Gedenkstättenpädagogik mit Menschen mit Lernbeeinträchtigung“ unter der Leitung von Ullrich Reuter mitarbeitete. Während einer dreitägigen Blockveranstaltung in der KZ-Gedenkstätte Flossenbürg und in weiteren Seminarsitzungen an der Universität Würzburg, befassten wir uns mit der Zeit des Nationalsozialismus, den Geschehnissen im Konzentrationslager und den Schicksalen einiger dort inhaftierter Menschen. Ziel der Veranstaltung war es, sich diesem anspruchsvollen Thema aus pädagogisch-didaktischer Perspektive zu nähern und ein Konzept zu erproben, beziehungsweise weiter zu entwickeln, wie man Schülern mit Behinderung diese komplexen historisch-politischen Inhalte näher bringen und begreifbar machen kann (vgl. Universität Würzburg 2009).

Während der Auseinandersetzung mit diesem Thema fragte ich mich immer wieder ob es, neben einzelnen praktischen Überlegungen und Projekten, auch einen theoretischen Hintergrund zum historischen Lernen an der Förderschule FgE gibt und auf welches fachdidaktische Wissen Lehrkräfte zurückgreifen können, die Schülern mit geistiger Behinderung geschichtliche Themen und Inhalte nicht vorenthalten möchten? Barsch schreibt hierzu: *„Geschichte als „Fach“ bzw. die primäre Befassung mit historischen Themen hat in der Geistig-behindertenpädagogik keine lange Tradition – bei näherer Betrachtung wurde dieser Bereich bisher kaum beachtet.“* (Barsch 2001, 515). Bis heute hat sich an dieser Situation nur wenig geändert. In der Zeitschrift für Heilpädagogik beispielsweise befanden sich in den letzten

fünfzehn Jahren lediglich zwei Artikel zum Thema, wobei einer die praktische Umsetzung eines Pilotprojektes aus dem Bereich der Erwachsenenbildung beschreibt (vgl. George/Winter 2005, 55ff), bzw. ein zweiter Aufsatz, der sich gezielt mit Geschichtsunterricht an der Förderschule FgE auseinandersetzt und dabei komprimiert auf die Relevanz historischen Bewusstseins und historischen Lernens für Schüler mit geistiger Behinderung, der Zeitbegriffsbildung und einigen methodischen Überlegungen eingeht (vgl. Barsch 2001, 515ff).

Da in der bisher vorhandenen Fachliteratur keine theoretische Basis für einen Geschichtsunterricht an der Förderschule FgE zu finden ist (vgl. Sommer 1997, 547), möchte ich mit meiner Arbeit an genau diesem Punkt ansetzen. Im Bezug auf die Fachdidaktik der Geschichte, die sich als wissenschaftliche Disziplin mit den Fragen und Ansprüchen des Geschichtsunterrichts auseinandersetzt (vgl. Schönemann 2006a, 72f; Rohlfes 1999a, 18) und in Orientierung am Perspektivschema zur Unterrichtsplanung von Klafki (vgl. Jank/Meyer 2003, 236), sowie an den Grundlagen und Leitlinien des Lehrplans für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 7ff) habe ich einige, für den Geschichtsunterricht relevante, Aspekte ausgewählt und werde im Folgenden der Frage nachgehen, inwiefern die grundlegenden Positionen der Fachdidaktik der Geschichte auch im Geschichtsunterricht an der Förderschule FgE Relevanz haben?

Gemäß dieser Fragestellung ist meine Arbeit wie folgt aufgebaut:

Zunächst werde ich in Kapitel 2 elementare Terminologien und Informationen erläutern, um einen Grundstock für das weitere Verständnis zu schaffen. Dabei gehe ich auf den Begriff „Geschichtsunterricht“, die Entwicklung von schulischem Geschichtsunterricht, die historischen Aspekte von Sachunterricht und die Fachdidaktik der Geschichte ein. Des Weiteren werden der Personenkreis der Schüler mit geistiger Behinderung und einige strukturelle und inhaltliche Besonderheiten der Förderschule FgE beschrieben.

Um eine Rechtfertigung von Geschichtsunterricht geht es in Kapitel 3. An dieser Stelle zeige ich zunächst die Begründung für historisches Lernen an allgemein bildenden Schulen auf und gehe im Anschluss auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Förderschule FgE ein. Abschließend wird aus diesen Informationen eine Legitimierung von Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung abgeleitet.

Kapitel 4 thematisiert die Aufgaben und Ziele des Unterrichtsfaches. Hier stelle ich die Förderung von Geschichtsbewusstsein und den Aufbau historischer Kompetenzen als Leitziele des Geschichtsunterrichts vor, um anschließend auf die grundlegende Zielsetzung der Förderschule FgE einzugehen. Die pädagogische Leitidee der Schule oder die Vermittlung von lebensbedeutsamen Kompetenzen sind wichtige Schlagwörter in diesem Zusammenhang.

Abschließend folgen Überlegungen zu einer geeigneten Zielsetzung für historisches Lernen am Förderschwerpunkt FgE.

Neben den Zielen ist zudem die Frage nach Inhalten und Themen (Kapitel 5) bedeutsam. Nachdem ich einige Kriterien zur Themenfindung aus Sicht der Fachdidaktik vorgestellt und eine Übersicht über historische Themen in den Lehrplänen der Grund- und Hauptschule gegeben habe, folgt ein Einblick in verschiedene Herangehensweisen an historische Themen. Eine Auseinandersetzung mit möglichen Inhalten für den Unterricht an der Förderschule FgE schließt an. Auch hier gehe ich auf Auswahlkriterien und die amtlichen Lehrpläne ein. Nun werden beide Positionen zusammengeführt und die Stellung des Fachs Geschichte im Lehrplan, sowie mögliche geschichtliche Themen für die Förderschule FgE herausgearbeitet.

Kapitel 6 setzt sich mit Methoden im Zusammenhang mit historischem Lernen auseinander. An dieser Stelle gebe ich zunächst einen Einblick in fachspezifische Methoden des Geschichtsunterrichts. Anschließend folgt einen Einblick in Kriterien zur Auswahl geeigneter Lehr- und Lernmethoden für Schüler mit einer geistigen Behinderung, um schlussendlich anhand ausgewählter Beispiele, wie der Quellenarbeit und der Zeitzeugenbefragung, auf Möglichkeiten und Grenzen bei der praktischen Umsetzung einzugehen.

In einem abschließenden Kapitel 7 werden die Ergebnisse der vorausgegangenen Kapitel zusammengeführt und nochmals komprimiert Möglichkeiten bzw. Chancen, sowie Schwierigkeiten und Grenzen eines Geschichtsunterrichts an der Förderschule FgE thematisiert.

2. Grundlegende Informationen und Begriffsklärungen

*„Wir haben überlebt... die anderen sind geblieben“
(KZ-Gedenkstätte Flossenbürg 2009)*

So lautet der Titel eines Zeitzeugenfilmes, den man in der Ausstellung der KZ-Gedenkstätte Flossenbürg ansehen kann. Sieben ehemalige Häftlinge des Konzentrationslagers erzählen darin über ihre Erinnerungen, Gefühle und Gedanken im Bezug auf diese grausame Zeit (vgl. ebd.).

*„Auch sechzig Jahre nach der Befreiung der nationalsozialistischen Konzentrationslager sind die traumatischen Erfahrungen während der Haft Bestandteil im Leben der Überlebenden; freilich in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung, so unterschiedlich wie die Personen, die das Lager durchlitten und überlebten.“
(Muggenthaler 2005, 13)*

Einer dieser Personen ist Jack Terry, geboren unter dem Namen Jakub Szabmacher, den ich bereits in der Einleitung erwähnte und der neun Monate seines Lebens im Konzentrationslager Flossenbürg verbringen musste. Herr Terry gibt bis heute Interviews, in denen er von seinen Erlebnissen im KZ berichtet (vgl. Terry 2005, 152). Er erzählt beispielsweise von der „Order zum Ausziehen“ bei der Ankunft im Konzentrationslager. Damit reist für ihn die letzte Verbindung zu seiner Familie ab, selbst das Bild seines Bruders, das er immer bei sich trug muss er nun zurücklassen (vgl. Terry/Nitecki 2005, 56). Oder er erzählt von einem Mann, der vor Erschöpfung im Lager zusammenbricht, in seiner Hand ein Stück Brot. Jack Terry beobachtet andere Gestalten in gestreifter Lagerkleidung, die über den Sterbenden herfallen und ihm das letzte bisschen Essen wegweisen (vgl. ebd., 74).

Personen wie er geben den Geschehnissen während des Dritten Reiches ein Gesicht und lassen abstrakte Vergangenheit zu persönlichen Schicksalen wachsen. Um aber solche Biographien und Einzelschicksale geschichtlich einordnen, im Gesamtzusammenhang sehen zu können und sie letztendlich zu verstehen, ist es wichtig grundlegende und allgemeine Informationen zu kennen. Flossenbürg mit seinen Außenlagern ist beispielsweise nur eines, in dem riesigen System von Konzentrations- und Vernichtungslagern des Dritten Reiches. Dennoch gab es allein hier in den Jahren 1938 bis 1945 etwa 100.000 Inhaftierte und 30.000 Todesopfer (vgl. Bauer 2008, 426ff).

Auch in dieser Arbeit werden vorweg einige grundlegende, allgemeine Informationen gegeben und ausgewählte elementare Begriffe erläutert, um ein Fundament für das weitere Verstehen zu legen.

2.1 Geschichtsunterricht an allgemein bildenden Schulen

Eine Auseinandersetzung mit der Thematik eines Geschichtsunterrichts an der Förderschule FgE setzt voraus, dass geklärt wird, was sich hinter dem Begriff „Geschichtsunterricht“ versteckt, wie sich das Unterrichtsfach an allgemein bildenden Schulen entwickelte und inwieweit auch Sachunterricht historische Aspekte beinhaltet.

2.1.1 Begriffsklärung „Geschichtsunterricht“

Das Bertelsmann Lexikon definiert den Begriff „Geschichte“ als „*das in der Vergangenheit Gewesene und Geschehene, (...) den Menschen und seine Gemeinschaftsbildung betreffend*“ (Wissen Media Verlag 2002, 129). Inhaltlich ähnlich aber anschaulicher formuliert Reeken den Terminus, indem er schreibt, dass es „*um das Leben, Handeln und Leiden von Menschen in vergangenen Zeiten*“ (Reeken 2004, 4) geht. Beiden Definitionen gemein ist, dass „Geschichte“ mit Vergangenheit und dem Menschen zu tun hat.

Vergangenheit hat bereits stattgefunden, ist abgeschlossen und unwiderruflich zu Ende. Sich bei der Auseinandersetzung mit Geschichte ausschließlich auf Vergangenheit zu berufen, wäre allerdings eine sehr eingeschränkte Sichtweise. Der enge Zusammenhang der Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist fundamental für unser Verständnis von Geschichte (vgl. ebd., 4f). So haben einige Errungenschaften und Entwicklungen, die bereits vor vielen Jahren stattfanden immer noch Auswirkungen auf unsere heutige Gesellschaft und werden damit auch zukünftige Entwicklungen beeinflussen. Ein Beispiel dafür sind die Menschenrechte; für uns heute selbstverständlich, entstanden sie in einem langen Prozess und unter schwierigen Umständen (vgl. Bergmann/Rohrbach 2005, 18f).

Des Weiteren hat Geschichte laut Definition mit dem Menschen zu tun und beginnt mit der Menschwerdung vor etwa zwei bis drei Millionen Jahren. Eine Beschäftigung mit Dinosauriern beispielsweise zählt nach dieser Begriffsbestimmung nicht zu den historischen Themen, da sie lange bevor es den Menschen gab ausgestorben waren (vgl. Reeken 2004, 4).

Geschichte betrifft jedes einzelne Individuum, da jeder von den Erlebnissen und Entwicklungen seiner Vergangenheit geprägt ist und nur unter Berücksichtigung dieser Einflüsse seine eigene Lebensgeschichte verstehen kann (vgl. Reeken 2004, 6; Bauer 1998, 20; Bergmann 2008, 109). Andererseits betrifft Geschichte auch die gesamte Gesellschaft, indem unter anderem Erinnerungen und Erlebnisse vieler Generationen weitergegeben werden und historisch gebildete Menschen durch ihr Wissen gesellschaftliche Entwicklungen kritisch überdenken oder als Korrektiv gegen vorschnelle Lösungen agieren können (vgl. Reeken 2004, 5f; Bauer 1998, 8f).

„Geschichte ist also ein Prozess der Konstruktion und Rekonstruktion von Vergangenheit aus der Perspektive der Gegenwart mit der Zielsetzung, in Gegenwart und Zukunft die eigene Fähigkeit zum Verständnis gesellschaftlicher und individueller Prozesse zu vertiefen und Handlungskompetenz zu gewinnen.“ (Reeken 2004, 5)

Ein ungefähre Vorstellung davon, was Unterricht ist, haben sicherlich die meisten, da jeder im Laufe seines Lebens selbst daran teilgenommen hat. Jank und Meyer haben sich aus wissenschaftlicher Perspektive mit dieser Frage befasst und beschreiben ihn als eine *„planmäßige Interaktion von Lehrenden und Lernenden zum Aufbau von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz im institutionellen Kontext der Schule“* (Jank/Meyer 2003, 46).

Aus dieser exemplarisch ausgewählten Definition folgt, dass am schulischen Unterricht immer mehrere Personen beteiligt sind, einerseits die Adressaten des Unterrichts, nämlich Schüler, und andererseits die Initiatoren des Unterrichts, professionell ausgebildete Lehrkräfte (vgl. Terhart 2000, 133f; Fischer 2008, 64). Durch Interaktion und Kommunikation treten beide Seiten miteinander in Beziehung. Weiterhin ist Unterricht intentional. Es sollen Sach-, Sozial- und Handlungskompetenzen vermittelt oder die Möglichkeit zur Modifikation von Einstellungen gegeben werden (vgl. Baumgart/Lange/Wigger 2005, 11; Fischer 2008, 64), um eine langfristige und dauerhafte Veränderung beim Schüler zu bewirken. Unterricht ist damit mehr als ein bloßes Training oder eine schiere Vermittlung von Fachkenntnissen (vgl. Meyer 2001, 27). Das ganze Geschehen vollzieht sich anhand eines Gegenstandes, bzw. eines Unterrichtsthemas. Auch wenn diese Aussage sehr trivial klingt, so beschreibt sie dennoch einen wesentlichen Aspekt: *„Man kann nicht über nichts unterrichten; man kann nicht über nichts unterrichtet werden“* (Terhart 2000, 134). Will man historisches Wissen vermitteln, muss man die entsprechenden vergangenen Ereignisse, deren Strukturen und Verläufe thematisieren (vgl. Baumgart/Lange/Wigger 2005, 12). Zudem liegt eine Planmäßigkeit, also eine Verbindung zwischen Unterrichtsabsicht und Lernerfolg, sowie eine methodische Organisation zugrunde. Demnach findet Unterricht in einer pädagogisch gestalteten, vorbereiteten und möglichst lernförderlichen Umgebung statt (vgl. Fischer 2008, 64; Jank/Meyer 2003, 43; Terhart 2000, 135). Auch geschieht schulisches Lernen über einen längeren Zeitraum, ist institutionell eingebettet und unterliegt der Aufsicht des Staates. Grundlage einer jeden Unterrichtsgestaltung sind folglich Lehrpläne und Richtlinien, die Ziele, Inhalte und Methoden festlegen und begründen (vgl. Jank/Meyer 2003, 43; Baumgart/Lange/Wigger 2005, 13).

Kombiniert man die beiden Beschreibungen von „Geschichte“ und „Unterricht“, so kann man auf eine Definition für das Fach Geschichtsunterricht schließen: *„Geschichtsunterricht ist in der Regel ein staatlich eingerichtetes Unterrichtsfach an allgemeinbildenden Schulen, in dem Kinder und Jugendliche Geschichte lernen sollen und indem – so der sich durchsetzende*

Begriff – ‚historisches Lernen‘ stattfinden soll‘ (Bergmann 2008, 109; Hervorhebung im Original). Dabei geht es vor allem um die Vermittlung von Einstellungen zur und Vorstellungen von der Geschichte (vgl. Gies 1981, 15), auf wissenschaftlich korrekter Ebene (vgl. Bergmann 2008, 109). Welche Ziele dabei angestrebt, welche Inhalte erarbeitet werden und wie die Umsetzung des Geschichtsunterrichts in der schulischen Praxis aussehen kann, wird in den folgenden Kapiteln genauer thematisiert.

2.1.2 Entwicklung des Geschichtsunterrichts

In der *„bunten Vielfalt von schulischen Einrichtungen“* (Baumgärtner 2007, 37) des 18. Jahrhunderts gab es das Fach Geschichte zwar, es wurde jedoch nicht in allen Bildungseinrichtungen unterrichtet. Besonders im so genannten *„niedereren Schulwesen“* (ebd., 37), also in Elementar- oder Volksschulen, wurde auf eine umfassende historische Aufklärung verzichtet, wohl aus der Sorge heraus, dass die fest gefügte ständische Ordnung gestört werden könnte (vgl. Rohlfes 1982, 12). Als im Verlauf des 19. Jahrhunderts die Schulen verstaatlicht wurden, entstand für die damalige Regierung erstmals die Möglichkeit, in Entwicklungen und Entscheidungen des Schulsystems einzugreifen (vgl. Baumgärtner 2007, 37). Daraufhin setzte sich nach und nach der Geschichtsunterricht überall als obligatorisches Unterrichtsfach durch. Der Hauptgrund dafür war, dass neben dem bereits vorhandenen Religionsunterricht ein *„zweites Gesinnungsfach“* (Bergmann 2008, 75) eingerichtet werden konnte, welches vor allem die Vertretung und Verbreitung staatlicher Interessen und politischer Zielsetzungen sicherstellte (vgl. Bergmann 2008, 75f; Gies 2004, 69; Kuss 2004, 422).

„Überall und zu allen Zeiten war und ist der Geschichtsunterricht dem Eingriff bzw. Zugriff gesellschaftlicher und politischer Mächte – Kirchen, Staat, Parteien, Interessensverbände – ausgesetzt. In der Absicht der Legitimation und Kompensation, der Affirmation und Revolution, der ideologischen Verschleierung und Schulung manipuliert(e) man mit der Geschichte, wurde bzw. wird aber auch die Geschichte über die Institution des entsprechenden Schulfaches manipuliert.“ (Gies 2004, 68f)

An einigen Beispielen aus unserer Vergangenheit wird dies besonders deutlich:

Vom Geschichtsunterricht des 19. Jahrhunderts wurde vor allem die *„Weckung und Pflege vom Heimat- und Vaterlandsiebe (...) und damit Treue und Ergebenheit zum Herrscherhaus“* (Gies 2004, 69) erwartet. So formulierte Kaiser Wilhelm II, dass es Aufgabe des Geschichtsunterrichts sei, *„der Jugend zum Bewusstsein zu bringen, wie Preußens Könige bemüht gewesen sind, in fortschreitender Entwicklung die Lebensbedingungen der Arbeiter zu heben, von den gesetzlichen Reformen Friedrichs des Großen und von der Aufhebung der Leibeigenschaft bis heute“* (Kuss 2004, 423; zit. n. Kaiser Wilhelm II 1889). Das Unterrichts-

fach hatte nationale Gedenktage vorzubereiten, die Etablierung des Staates zu rechtfertigen und alle Bewegungen zu unterdrücken, die das bestehende Herrschaftsgefüge verändern wollten (vgl. Gies 2004, 69).

Als in den Jahren 1918/1919 das Kaiserreich durch die Weimarer Republik abgelöst wurde, kam es in einem mehrjährigen kontinuierlichen Prozess zu entscheidenden Veränderungen (vgl. Kuss 422), indem die „*vaterländische Gesinnungspflege*“ (Bergmann 2008, 75) durch eine Ausweitung auf kultur- und universalhistorische Themen abgelöst wurde. Schüler wurden auf gesamtdeutscher Ebene zum loyalen Republikaner und Demokraten, anstatt zum monarchischen Untertanen, erzogen (vgl. Gies 2004, 69f; Bergmann 2008, 76).

Der Weimarer Republik folgte ab dem Jahr 1933 das Dritte Reich, indem vom schulischen Geschichtsunterricht, welcher eine generelle Aufwertung erfuhr (vgl. Baumgärtner 2007, 317), ein Beitrag zur Legitimation des nationalsozialistischen Staates und zum rassenideologischen Weltverständnis gefordert wurde (vgl. Gies 2004, 70). Die Entscheidungsfreiheit und die Bedeutung der Schulen als Sozialisationsinstanz standen damit deutlich hinter den Interessen der Partei (vgl. Baumgärtner 2007, 317). Im Sinne der nationalsozialistischen Erziehung ging es vor allem darum, „*heldisch empfindliche, wehrhafte Geschlechter heranzubilden, die bereit waren, das, was ihnen als ‚germanische Größe‘ vorgestellt wurde, machtpolitisch-militärisch zu verwirklichen*“ (Gies 2004, 70; Hervorhebung im Original).

Nach 1945 wurde historisches Lernen im Unterricht, aufgrund seiner politischen Zielsetzung, zunächst von den alliierten Militärregierungen generell verboten. Und als es dann einige Zeit später wieder stattfinden durfte, musste es in erster Linie einen Beitrag zur Entnazifizierung, Immunisierung gegen faschistische Tendenzen und eine politische Bildung hinsichtlich dem westlichen Demokratieverständnisses in der Bundesrepublik Deutschland, bzw. eine Legitimation der kommunistischen Partei- und Funktionärsherrschaft in der Deutschen Demokratischen Republik leisten (vgl. Gies 2004, 70; Baumgärtner 2007, 433).

Dieser, aufgrund seiner politisch-ideologischen Zielsetzung sehr traditionelle Geschichtsunterricht, geriet Mitte der 60er Jahre in eine Krise, sogar die Abschaffung dieses Unterrichtsfaches wurde diskutiert. Insbesondere die Geschichtswissenschaft und die allgemeine Didaktik plädierten jedoch für die Beibehaltung dieses Faches, für ein mehr an Demokratie und Emanzipation ausgerichtetes historisches Lernen, sowie eine genauere Reflexion und Legitimation der Ziele und Inhalte (vgl. Sauer 2004, 213f).

Im Zuge der Bildungsreform und im Zusammenhang mit den vorausgegangenen Überlegungen, kam es zu Beginn der 70er Jahre zu dem entscheidenden Umbruch. Der Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik entwickelten sich „*von einer eher vorwissenschaftlichen Meister- und Methodenlehre zu einer wissenschaftlichen Disziplin mit eigenen Konturen*“

(Sauer 2004, 214), grundlegende Orientierungen veränderten sich: Anstelle einfacher Vermittlung und Rezeption von historischem Merkwissen trat nun selbständiges Studieren von historischen Quellen, um zu persönlichen Deutungen und Bewertungen zu gelangen (vgl. Sauer 2004, 214f; Rohlfes 1988, 154). Auch thematisch weitete sich der Geschichtsunterricht aus, mehr nicht-deutsche und nicht-europäische Geschichte oder neuere Aspekte, wie die Wirtschaftsgeschichte, wurden einbezogen (vgl. Sauer 2004, 215).

Seit Ende der 80er Jahre steht verstärkt die Unterrichtspraxis im Blickfeld (vgl. Sauer 2004, 217ff; Worm 2000, 6). Materialien zu neuen Themenfelder, wie Kleider und Mode, Reisen oder China, entstanden. Auch schülerorientierte Verfahren, beispielsweise das Prinzip der „Handlungsorientierung“, haben deutlich zugenommen, um Schülern ein offenes, entdeckendes, selbsttätiges und produktives Lernen zu ermöglichen. Viel deutlicher als zuvor und nochmals verstärkt nach PISA (Programme for International Student Assessment), hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Heranwachsende grundlegende Kompetenzen im Umgang mit fachspezifischen Denk- und Arbeitsweisen lernen müssen, anstelle von auswendig gelernten chronologischem Merkwissen (vgl. Sauer 2004, 217ff).

Der traditionelle Gedanke, Geschichtsunterricht müsse in erster Linie historisches Wissen lehren und politische Interessen vertreten, ist damit überholt (vgl. Bergmann 2008, 75; 83).

2.1.3 Historische Aspekte des Sachunterrichts

Das Unterrichtsfach Geschichte wird an der allgemein bildenden Schule ab Sekundarstufe 1 unterrichtet. Historisches Lernen im schulischen Kontext beginnt aber bereits ab der ersten Klasse, im Fach Sachunterricht (vgl. Bergmann 2008, 110).

Kaiser beschreibt den Sachunterricht als die in Deutschland *„am weitesten verbreitete Fachbezeichnung für den allgemein bildenden Unterricht in Grundschulen“* (Kaiser 2008, 3). Er gilt als drittes Hauptfach der Grundschule (vgl. ebd., 4) und ist auch in den Lehrplänen einiger Förderschulen, beispielsweise im bayerischen Lehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen zu finden (vgl. Reinoffer 2007, 67f; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst 1991, 170ff). Kaiser schreibt weiter, dass die zentrale Aufgabe des Sachunterrichts ist, *„eine fundierte Orientierung für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Kinder in ihrer Welt zu leisten.“* (Kaiser 2008, 4).

Inhaltlich soll der Sachunterricht primär zu einem besseren Verstehen der Welt beitragen, indem er die Schüler unterstützt, ihre Beziehungen zur Umwelt einzunehmen, auszubauen, zu erweitern und zu gestalten (vgl. Kahlert/Inckemann 2001, 8). Damit dient auch der Sachunterricht nicht einer einfachen Ansammlung von Faktenwissen oder dem stupidem Einüben

von Fertigkeiten, sondern soll eine fundierte Basis für die Allgemeinbildung eines jeden Schülers schaffen (vgl. Kaiser 2008, 4).

Fachliche und fächerübergreifende Probleme und Zusammenhänge beschreiben die Inhalte des Sachunterrichts. Solche „Dimensionen“ (Köhnlein 2005, 563) oder „Aspekte“ (Kahlert et al. 2007, 6) sind beispielsweise Phänomene der lebendigen Natur, technische Einrichtungen und Nutzungsmöglichkeiten, die heimatliche Lebenswelt mit ihrer kulturellen Vielfalt und eben auch geschichtliche Aspekte (vgl. Köhnlein 2005, 563).

Die Anteile an historischem Lernen im Sachunterricht verfolgen die übergeordneten Ziele *„Entwicklung von Zeitbewusstsein, Erfahrung von historischer Andersartigkeit, Erkennen von Wandel und Distanz“* (Sauer 2004, 229), konkretisiert an überschaubaren Zeitabläufen wie Jahreskalender, Lebenszeitleiste oder Generationenfolge und lokalen Erfahrungsräumen (vgl. Sauer 2004, 229; Schmid 1997, 524). Es werden geschichtliche Themen behandelt, welche einerseits die Lebenssituation der Schüler als Ausgangspunkt nehmen (vgl. Beilner 2007, 168) und sich andererseits *„für die Verfolgung spezifisch fachlicher Blickrichtungen und die Einübung entsprechender Methoden eignen“* (ebd., 168).

Bei genauerer Betrachtung können Parallelen zum Fach Geschichte ermittelt werden, die ich mit Hilfe einer Beschreibung von Sachunterricht kurz thematisieren möchte:

„Um die historische Perspektive sachgerecht beizubringen, wird es deshalb entscheidend sein, Inhaltskomplexe so auszuwählen, dass aus ihnen bedeutsame Einsichten in vergangene Zusammenhänge erschlossen werden können und Kinder dabei in die Lage versetzt werden, den Vorgang der Rekonstruktion auf der Basis geeigneter Quellen zumindest in elementarer Form nachzuvollziehen. Die Inhalte sollen also so beschaffen und aufbereitet sein, dass an ihnen ‚grundlegendes wissenschaftliches historisches Denken‘ bzw. Geschichte als ‚Denkstil‘ eingeübt werden können.“ (ebd., 169; Hervorhebung im Original)

Gemeinsamkeiten von historischem Lernen im Sachunterricht und dem Geschichtsunterricht ab der Sekundarstufe 1 sind beispielsweise, dass sich beide Fächer mit der Rekonstruktion von Vergangenen befassen. Ziel dabei ist, dass Schüler wissenschaftlich korrektes Wissen und Kompetenzen erwerben, eine Vorstellung von Geschichte gewinnen und über Vergangenes nachdenken, um daraus die Bedingungen der Gegenwart zu verstehen und Zukunft mitgestalten zu können. Des Weiteren greifen beide Unterrichtsfächer bei der Auswahl ihrer Ziele, zum Teil ihrer Inhalte, Prinzipien oder Methoden auf Grundlagen der Fachdidaktik Geschichte zurück. (vgl. Beilner 2007, 169; Rohrbach 2001, 52ff; Bergmann 2008, 109; Reeken 2004, 5f; Kahlert/Inckemann 2001, 8)

Unterschiede beider Fächer sind unter anderem, dass der Sachunterricht auf einer wesentlichen basaleren Ebene ansetzt und verstärkt versucht auf die Lebenssituation der Schüler

einzugehen. Einige Themen lassen zudem keine klare fachliche Ausrichtung erkennen. Der Sachunterricht beinhaltet auch ganzheitlich strukturierte Lernkomplexe mit mehreren fachlichen Dimensionen. Ein Beispiel ist das Thema „Vom Korn zum Brot“, das neben biologischen, chemischen, technischen, wirtschaftlichen und ökologischen auch historische Aspekte beinhaltet, nämlich wie dieser Prozess früher, im Vergleich zu heute verlief. Sachunterricht umfasst also viel mehr, als nur geschichtliche Themen (vgl. Beilner 2007, 168f).

Insgesamt ist die Bedeutung historischer Inhalte im Sachunterricht eher gering (vgl. Sauer 2004, 229; Reeken 2004, 28; Schmid 1997, 524; Seitz 2005, 65), zwar gibt es keine gründlichen empirischen Forschungen mit repräsentativen Stichproben, verschiedene kleinere Studien kommen aber zu dem Ergebnis, dass im Durchschnitt weniger als zehn Prozent der Unterrichtszeit des Sachunterrichts für geschichtliche Inhalte verwendet wird (vgl. Reeken 2004, 28).

2.2 Einblick in die Fachdidaktik der Geschichte

Da die Fachdidaktik Geschichte die wissenschaftliche Disziplin ist, die sich mit den Fragen des Geschichtsunterrichts auseinandersetzt (vgl. Schönemann 2006a, 72f; Rohlfes 1999a, 18) und auf die ich mich im Folgenden immer wieder beziehen werde, möchte ich sie an dieser Stelle kurz vorstellen:

Noch bis in die sechziger Jahre verstand sich die Geschichtsdidaktik als das Fachgebiet, welches sich ausschließlich mit dem Geschichtsunterricht befasste. Erst als die Erkenntnisse hinzukamen, dass unterschiedliche Gruppen einer Gesellschaft auch unterschiedliche Interessen oder Fragen an Geschichte haben, welche zu unterschiedlichen Antworten führen, und der Geschichtsunterricht nur eine von vielen Instanzen ist, in denen historisches Lernen stattfindet, musste die Geschichtsdidaktik ihr Aufgaben- und Forschungsgebiet weiter fassen (vgl. Bergmann 2008, 42f).

In diesem Zusammenhang werden drei Hauptarbeitsfelder der „erweiterten“ Fachdidaktik Geschichte beschrieben (vgl. Schönemann 2003, 13f; Schönemann 2006a, 72; Bergmann 1997, 245), die nicht isoliert voneinander zu sehen sind, sondern verschiedene Seiten eines Zusammenhangs beleuchten (vgl. Bergmann 2008, 45):

- *Empirie: Geschichtsdidaktik als Erfahrungswissenschaft*

Auf dem Gebiet der Empirie arbeitet die Geschichtsdidaktik als Erfahrungswissenschaft ohne konkrete Vermittlungsabsicht (vgl. Schönemann 2006a, 72), das heißt, sie untersucht „Lehr- und Lernprozesse, Bildungs- und Selbstbildungsprozesse von Individuen,

Gruppen und Gesellschaften an und durch Geschichte“ (Bergmann 1997, 245). Sie kümmert sich „um das, was sich in den Köpfen der Menschen abspielt, wenn sie mit Geschichte in Berührung kommen“ (Rohlfes 1999a, 20).

- *Theorie: Geschichtsdidaktik als Reflexionsinstanz*

Hier geht es in erster Linie darum, den Gegenstand der Geschichtsdidaktik zu beschreiben, ihr Begriffs- und Kategoriengefüge zu entwickeln, ihre Arbeitsfelder abzu- stecken und ihren Platz im Gefüge der Wissenschaften zu definieren (vgl. Schönemann 2006a, 72). Die historische Theorie untersucht, durchdenkt und ordnet, „was sich in der Vermittlung und Rezeption, in der Erfahrung und Verwertung von Geschichte abspielt, welche Rahmenbedingungen dabei wichtig sind und welche Wirkungen daraus hervor- gehen. Sie entwickelt Konzepte zur optimalen Gestaltung historischer Lehr- und Lern- prozesse“ (Rohlfes 1999a, 21).

- *Pragmatik: Geschichtsdidaktik als Handlungswissenschaft*

Wenn die Geschichtsdidaktik ihre empirische und theoretische Distanz aufgibt, wird sie schließlich als Handlungswissenschaft aktiv und beabsichtigt durch gezielte Interventi- on historisches Lernen zu ermöglichen und zu inszenieren. Dies geschieht in Schulen, aber auch in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, in Museen, in Archiven, in Rundfunk oder Fernsehen, also im gesamtgesellschaftlichen Rahmen (vgl. Schönemann 2006a, 72). Kurzum geht es um „die Umsetzung empirischer Absichten und theoretischer Konzepte in die Praxis“ (vgl. Rohlfes 1999a, 21).

Die Geschichtsdidaktik als *die* wissenschaftliche Disziplin, welche den Geschichtsunterricht als Schulfach systematisch erforscht (vgl. Bergmann 2008, 44), ist überwiegend im Bereich der Pragmatik angesiedelt und befasst sich

„vor allem mit der Begründung des Schulfaches im historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang der schulischen Erziehung und Bildung, mit den Voraussetzungen, Be- dingungen und Zielen des fachspezifischen Lernens, mit den zu lernenden Inhalten, mit den zu lernenden Theorien, Methoden und Kategorien der Fachwissenschaft, mit der Möglichkeit der Strukturierung der Inhalte durch didaktisch selektierte Kategorien der Geschichtswissenschaft, mit den Lernmedien und Lernmaterialien und mit den Möglich- keiten der Geschichts-Darstellung im Unterricht.“ (ebd., 45).

Gerade für die Geschichtsdidaktik ist es unumgänglich, eine Verbindung zu ihren Bezugs- wissenschaften, zum Beispiel zur Allgemeinen Didaktik, Pädagogik und der Psychologie, aufrechtzuerhalten. Nur so können historische Lernprozesse alters- und adressatengerecht gestaltet und die politisch-sozialen Rahmenbedingungen, unter denen das Lernen stattfindet, adäquat berücksichtigt werden (vgl. Schönemann 2006a, 72f; Schönemann 2003, 22).

Im System der Wissenschaften sieht sich die Fachdidaktik Geschichte, neben der historischen Forschung und der Theorie der Geschichte, als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft. Jede dieser drei Teildisziplinen ist dabei einerseits eigenständig, weil sie ihr eigenes Aufgaben- und Forschungsgebiet hat, andererseits sind sie aufeinander angewiesen (vgl. Schönemann 2006a, 72). So versorgt beispielsweise die Geschichtsdidaktik die beiden anderen Bereiche mit empirischem Wissen über den beobachtbaren Umgang mit Geschichte oder Formen geschichtlicher Vorstellungen in der Gesellschaft (vgl. Schönemann 2003, 22). Umgekehrt ist der Didaktiker auf die Verbindung zur historischen Forschung angewiesen, deren Ergebnisse die inhaltliche Grundlage für geschichtliche Vermittlungsprozesse bilden und deren Methoden Erkenntnisstrukturen und Darstellungsweisen für einen sachlichen Umgang mit Geschichte bereitstellen (vgl. Gies 1981, 19; Schönemann 2003, 22). Die strukturierende Funktion der historischen Theorie hilft der Fachdidaktik, um in ihrer empirischen und pragmatischen Arbeit die Übersicht zu behalten, beziehungsweise geschichtliche Forschungs- und Vermittlungsprozesse zu reflektieren (vgl. Schönemann 2003, 22; Gies 1981, 19).

2.3 Die Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Nach den ausgewählten Terminologien und Grundlagen zum historischem Lernen an der allgemein bildenden Schule und der Fachdidaktik der Geschichte, möchte ich nun in zwei weiteren Punkten auf den Personenkreis der Schüler mit geistiger Behinderung und auf strukturelle Besonderheiten der Förderschule FgE eingehen, da beides als Bedingung in einem Geschichtsunterricht für diese Zielgruppe, bzw. in dieser Schulform zu sehen ist.

2.3.1 Personenkreis der Schüler mit geistiger Behinderung

„Menschen haben vieles gemeinsam, sie sind in vielem gleich, in vielem ähnlich, und in manchen unterscheiden sie sich. Auch Kinder unterscheiden sich voneinander, in ihrer Hautfarbe, ihrem Körperbau, ihrer Herkunft, ihren Lebensverhältnissen, ihrer Sprache, in der Art, wie sie mit der Welt und mit sich selbst umgehen, in ihrer Kontaktfreude, ihrer Neugier, in der Art und dem Tempo, in dem sie sich Neues aneignen, lernen.“ (Pitsch 2002, 13)

Für den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung gibt es bis heute keine allgemein gültige Definition, was vor allem an der Vielschichtigkeit dieses Phänomens liegt. Es gibt nicht *den* Menschen mit Behinderung. Sowohl Ursachen, als auch Auswirkungen können individuell sehr unterschiedlich sein (vgl. Fornefeld 2004, 45f). Zudem ist eine geisti-

ge Behinderung ein Prozess, der sich in jeder Lebensphase eines Menschen anders zeigen kann und somit auch anderer Zugänge bedarf (vgl. Fornefeld 2004, 77).

Eine weitere Schwierigkeit den Begriff der geistigen Behinderung allgemeingültig zu erläutern liegt darin, dass es auch davon abhängt, aus welcher Profession heraus und mit welcher Intention er definiert wird (vgl. ebd., 46). So geht der medizinisch-biologische Ansatz vorrangig auf die physischen Abweichungen und Besonderheiten ein, der psychologische Ansatz auf die Intelligenzminderung und Eigenheiten im beobachtbaren Verhalten, der sozialwissenschaftliche Ansatz auf besondere gesellschaftliche Bedingungen und der pädagogische Ansatz eher auf die Möglichkeiten der Erziehung (vgl. Speck 2005, 53ff).

Ursachen für eine geistige Behinderung sind in der Regel Folgen von Hirnfunktionsstörungen nach äußeren Einwirkungen, welche prä-, peri-, oder postnatal entstehen, Schädigungen der Chromosomenausstattung und -anordnung, sowie selten vorkommende vererbte Stoffwechselstörungen. Auch kann die vorliegende Hirnschädigung zu zusätzlichen Beeinträchtigungen, beispielsweise zu einer Schädigung des Stütz- und Bewegungsapparates, einer Beeinträchtigung der Seh- und Hörfähigkeit, der inneren Organe oder zu einem Anfallsleiden führen, welche Lernprozesse darüber hinaus erschweren (vgl. Mühl 1999, 149).

Ein konkreter Zusammenhang zwischen Art und Ausmaß der Hirnschädigung und Art und Ausmaß der Lernbeeinträchtigung, welcher pädagogisch bedeutsam sein könnte, besteht nicht, da eine Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung und Fähigkeiten immer auch von anderen Faktoren, wie beispielsweise von Sozialisationsbedingungen oder vom Maß der jeweils erfahrenen Förderung abhängig ist. Dennoch lässt sich festhalten, dass Schüler mit einer geistigen Behinderung erhebliche Beeinträchtigungen in ihrer Lernfähigkeit zeigen und ihr Lernniveau weit unterhalb der Alterserwartung liegt (vgl. ebd., 149).

Aufgrund der vielfältigen und unterschiedlich ausgeprägten Beeinträchtigungen in kognitiver, motorischer, sprachlicher, perzeptiver oder sozio-emotionaler Hinsicht, setzen sich die Klassen am Förderschwerpunkt FgE sehr heterogen zusammen (vgl. Straßmeier 2000, 42). Um den Unterricht dennoch adäquat auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler einzurichten, versucht Speck den Personenkreis der Schüler mit geistiger Behinderung durch eine Unterteilung in drei so genannte „*didaktische Niveaustufen*“ (ebd., 42) näher zu beschreiben und unterrichtspraktische Hinweise daraus abzuleiten:

- *Leichte geistige Behinderung (moderate mental retardation):*
Sie bildet die Übergangsform zur Lernbehinderung oder meint so genannte „*Grenzfälle*“ (Speck 2005, 233). Die betreffenden Schüler haben eine Befähigung zum instrumentalen Gebrauch einfachen Lesens und Schreibens und weisen unter Umständen sogar

auffallende Teilbegabungen auf. In sozialer Hinsicht können sie im gewohnten, auch außerhäuslichen Umfeld, relativ selbständig werden. (vgl. Speck 2005, 233; Straßmeier 2000, 42)

- *Durchschnittliche oder mittelgradige geistige Behinderung (severe mental retardation):*
Bei Schülern mit einer so genannten durchschnittlichen oder mittelgradigen geistigen Behinderung bezieht sich auf das Lernfeld vornehmlich auf Primärgruppen und weitestgehend absichernde Sozialsysteme, wie beispielsweise die Familie, die Heimgruppe oder die Schulklasse. Über diese Gruppen hinaus besteht in sozialer Hinsicht eine deutliche Führungsbedürftigkeit. (vgl. Speck 2005, 233; Straßmeier 2000, 43)
- *Intensive oder schwere geistige Behinderung (profound mental retardation):*
Schüler, die dieser Niveaustufe zugeordnet werden, sind in ihrem Lernfeld auf die nächste Umgebung eingeeengt. Es handelt sich dabei in der Regel um eine sehr basale Lernfähigkeit, die mit einer extremen und umfassenden sozialen Abhängigkeit und erheblicher Pflegebedürftigkeit einhergeht. Einzelförderung ist als Intensivförderung nötig. (vgl. Speck 2005, 233; Straßmeier 2000, 43)

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte wird explizit darauf aufmerksam gemacht, dass sowohl die Lernfähigkeit, als auch die Unterschiede im Lernverhalten nicht als unveränderbar anzusehen sind. Durch den Einsatz anregender und geeigneter Maßnahmen sind im Laufe einer angemessenen schulischen Förderung große Fortschritte zu erzielen (Ständige Konferenz der Kultusminister 1980, 4).

2.3.2 Ausgewählte strukturelle und inhaltliche Besonderheiten der Förderschule

Die Schule mit dem Förderschwerpunkt FgE ist auch heute noch, trotz der Möglichkeit einer Integration von Schülern an allgemein bildenden Schulen oder einer Beschulung an anderen Förderschulformen, die Organisationsform, in der der größte Teil der Kinder und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung unterrichtet wird. Eine Reihe von strukturellen und inhaltlichen Besonderheiten zeichnet die Förderschule FgE gegenüber anderen Schulformen aus (vgl. Fischer/Heinrich 2005, 201; Fischer 2008, 29).

Die Dauer des Schulbesuchs ist auf zwölf Jahre festgelegt, in begründeten Fällen besteht zudem die Option einer Verlängerung. Eine Unterteilung in Unter-, Mittel-, Ober- und Werk-,

bzw. Abschlussstufe gliedert die Schulzeit, wobei in Bayern hierfür die Bezeichnungen Grund-, Haupt- und Berufsschulstufe verwendet werden (vgl. Fischer 2008, 30). Währenddem in den Jahrgangsstufen eins bis neun, Unter- bis Oberstufe oder Grund- und Hauptschulstufe genannt, der allgemeine Erziehungs- und Bildungsauftrag einer Schule im Mittelpunkt steht (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 9), folgen die Klassen zehn bis zwölf, Werkstufe oder Berufsschulstufe genannt, ihrer eigenen Zielsetzung über das allgemeine Bildungsangebot hinaus, indem schwerpunktmäßig auf die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt vorbereitet wird (vgl. Fischer 2008, 30). Auch die Klassenfrequenz ist im Vergleich zu anderen Schularten relativ gering; je nach Bundesland, Alter der Schüler und Schweregrad der Behinderung bestehen allerdings erhebliche Unterschiede (vgl. Fischer 2008, 30; Fornefeld 2004, 107).

Aufgrund der großen Einzugsgebiete der Schulen, den daraus folgenden langen Anfahrtswegen und zur Entlastung der betroffenen Familien wurden die Förderschulen FgE häufig als Ganztageschulen (vgl. Fornefeld 2004, 107), oder wie in Bayern oft der Fall mit angegliederter Tagesstätte am Nachmittag (vgl. Fischer 2008, 30), konzipiert. Ein hieraus resultierender Vorteil ist, dass sich der Tagesablauf wesentlich dynamischer gestalten lässt. Lern- und Unterrichtsphasen wechseln sich mit gemeinsamen Essens- und Ruhezeiten oder Freizeitangeboten ab (vgl. Fornefeld 2004, 107). Im Lehrplan für den Förderschwerpunkt FgE in Bayern wird sogar explizit erläutert, dass der Unterricht nicht in 45-Minuten-Einheiten erteilt wird, sondern dass sich die Dauer von Lernphasen generell nach der Lernfähigkeit und Belastbarkeit der Schüler, nach den organisatorischen Erfordernissen des Unterrichtsfaches, nach Unterrichtsinhalten und dem Zeitbedarf der jeweiligen Unterrichtsmethode richtet (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 21).

Des Weiteren kommen in der Förderschule FgE neben ausgebildeten Sonderschullehrern verschiedene andere pädagogische, pflegerische oder therapeutische Fachkräfte zum Einsatz, was zur Folge hat, dass auch während des Unterrichts oft mehrere Fachkräfte in einer Klasse tätig sind (vgl. Fornefeld 2004, 108). Zu den pädagogischen Aufgaben, die in Zusammenarbeit mit dem gesamten Team bearbeitet werden, gehören unter anderem eine umfassende Diagnostik, Planung und Durchführung von Erziehung, Unterricht und Pflege, der klassenbezogene Informationsaustausch, die gemeinsame Unterrichtsplanung oder die Vorbereitung und Nachbesprechung von Unterricht. Der Sonderschullehrer erstellt hierbei den Gesamtplan für Unterricht und Erziehung und trägt die Verantwortung für die Verwirklichung der Inhalte des Lehrplans (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 17f).

Für die Förderschule FgE gibt es in keinem Bundesland Jahrgangspläne mit Vorgaben für Inhalte und Themen (vgl. Ratz 2005, 212). Betrachtet man den bayerischen Lehrplan fällt

auf, dass bei der Wahl der Lerninhalte zudem explizit darauf geachtet wird, dass sie aus den Lebens- und Erfahrungsbereichen der Schüler abgeleitet werden können und auf die spezifischen Lernbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung eingehen. Das hat zur Folge, dass sich der amtliche Lehrplan als ein „*Lernangebot*“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 26) versteht, indem jedem Schüler die Möglichkeit gegeben werden soll, im Laufe seiner Schullaufbahn Lerninhalte aus allen Lernbereichen zu erarbeiten (vgl. ebd., 26). Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass die Lernbedürfnisse der Schüler so unterschiedlich sind, dass die Lehrkraft aufgrund ihrer Kenntnisse über die aktuellen Lernbedürfnisse der einzelnen Schüler entscheidet, „*welche Themen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen und wie dieses angemessen methodisch-didaktisch aufbereitet werden. (...) Die Inhalte des vorliegenden Lehrplanes können durch Lehrpläne für andere Förderschwerpunkte und andere Schularten ergänzt werden.*“ (ebd., 26).

2.4 Zusammenfassung und Fazit

- ⇒ Geschichte ist die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit des Menschen, aus der Perspektive der Gegenwart, mit dem Ziel Gegenwart und Zukunft zu verstehen und mitzugestalten (vgl. Reeken 2004, 5).
- ⇒ Der Geschichtsunterricht ist ein staatlich eingerichtetes Schulfach, in dem historisches Lernen im institutionellen Kontext der Schule und auf wissenschaftlich korrekter Ebene stattfinden soll (vgl. Bergmann 2008, 109; Jank/Meyer 2003, 46).
- ⇒ Lange Zeit diente das Unterrichtsfach Geschichte der Verbreitung staatlicher Interessen (vgl. Kuss 2004, 422) und folgte dem traditionellen Gedanken, es müsse in erster Linie historisches Wissen chronologisch auswendig gelernt werden (vgl. Bergmann 2008, 83). Heute hat sich stattdessen die Erkenntnis durchgesetzt, dass Schüler vor allem grundlegende Kompetenzen im Umgang mit fachspezifischen Denk- und Arbeitsweisen erwerben müssen (vgl. Sauer 2004, 217ff), um den Leitgedanken „Demokratie und Emanzipation“ moderner historisch-politischer Bildung gerecht zu werden (vgl. ebd., 214).
- ⇒ Historisches Lernen in der allgemein bildenden Schule findet nicht nur im Geschichtsunterricht statt, es beginnt bereits ab der ersten Klasse im Fach Sachunterricht, wobei geschichtli-

che Themen hier nur einen untergeordneten Stellenwert einnehmen (vgl. Reeken 2004, 28).

- ⇒ Die Fachdidaktik Geschichte versteht sich als wissenschaftliche Disziplin, die sich, neben weiteren Aufgaben und Arbeitsfeldern, mit Fragen des Geschichtsunterrichts auseinandersetzt (vgl. Bergmann 2008, 42f). Dazu gehören beispielsweise die Begründung des Schulfaches, Voraussetzungen, Ziele, Inhalte oder Methoden (vgl. ebd., 45).
- ⇒ Der Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung kann bis heute nicht allgemein gültig definiert werden, da Ursachen und Auswirkungen sehr unterschiedlich sind (vgl. Fornefeld 2004, 45f). Alle Schüler zeigen jedoch erhebliche Beeinträchtigungen in ihrer Lernfähigkeit und das Lernniveau liegt meist unterhalb der Alterserwartung (vgl. Mühl 1999, 149).
- ⇒ Verschiedene strukturelle und inhaltliche Besonderheiten, wie kleinere Klassenfrequenzen (vgl. Fischer 2008, 30), eine dynamischen Gestaltung des Tagesablaufes oder die Zusammenarbeit mehrerer pädagogischer Fachkräfte während des Unterrichts, zeichnen die Förderschule FgE aus (vgl. Fornefeld 2004, 107f) und ermöglichen trotz der Beeinträchtigungen schulisches Lernen (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister 1980, 4).
- ⇒ Eine weitere Besonderheit der Förderschule FgE ist, dass die Lehrkraft eigenverantwortlich entscheidet, welche Inhalte im Mittelpunkt des Unterrichts stehen und wie diese methodisch-didaktisch aufbereitet werden. Zudem wird der Lehrplan für die Förderschule FgE gegebenenfalls durch Lehrpläne anderer Schularten ergänzt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 26).
- ⇒ **Damit sind prinzipiell die Möglichkeiten und die rechtlichen Voraussetzungen geschaffen, historisches Lernen, bzw. Geschichtsunterricht, an der Schule mit dem Förderschwerpunkt FgE anzubieten.**

3. Legitimierung von schulischem Geschichtsunterricht

„Jakubs Schmollen ist nicht ungewöhnlich. Seine Familie kennt ihn als ‚kleinen Teufel‘, als ‚Schlingel‘ und Lausebengel. Er hat seinen eigenen Kopf, und wenn er seine Vorstellungen nicht verwirklichen kann, wird er wütend.“

(Terry/Nitecki 2005, 15; Hervorhebung im Original)

Einmal jammert der kleine Jack Terry, im Zitat mit seinem Geburtsnamen Jakob, weil ihn die Mutter zu einem Besuch mitnimmt. Er möchte lieber nach Hause und weil die Mutter nicht auf sein Schmollen reagiert, steckt er den Finger in eine Steckdose. Der Junge bringt sich fast um. Etwas später schlägt er sich mit größeren Jungs. Ihre Mütter kommen zu ihm nach Hause, um sich zu beschweren, und als sie den kleinen, dünnen Jungen sehen, behaupten sie, es wäre der ältere Bruder gewesen, der ihre Söhne verprügelt hätte (vgl. ebd., 15f). Jack Terry kann es nicht erwarten endlich erwachsen zu werden. Er möchte tun, was sein älterer Bruder tut, nämlich lange Hosen tragen und zur Schule gehen. Auch mag er seine Heimatstadt Belżyce nicht, er kann die ungepflasterten Straßen, die langweiligen Menschen und ihr Gerede nicht leiden. Wenn er groß ist, will er von hier weggehen, vielleicht nach Warschau oder Kazimierz (vgl. ebd., 16ff).

Jack Terry ist ein gewöhnlicher Junge, der gerne Streiche spielt, frech ist und eine Vorstellung von seiner Zukunft hat. Tatsachen, die viele Schüler aus ihrer eigenen Kindheit kennen. Die politischen Ereignisse während des Nationalsozialismus führten allerdings dazu, dass der Junge Situationen und Verhältnisse erlebte, die für uns heute nur schwer vorstellbar und nachvollziehbar sind.

Sich aus jetziger Sicht in eine damalige Kindheit und in die Verhältnisse während des Dritten Reiches hineinzusetzen ist schwer. Bei mir löst beispielsweise der Gedanke, dass die Zukunftspläne von so vielen jungen Menschen zerstört wurden, immer Gefühle wie Traurigkeit oder Wut aus. Ist es da nicht leichter, sich einfach *nicht* mit dem Thema zu befassen? Vergangenheit, egal um welche zeitliche Epoche es sich handelt, einfach auf sich beruhen zu lassen? Wir leben doch in der Gegenwart.

Genau um diese Fragen geht es im folgenden Kapitel. Auch gegenwärtig hat das Unterrichtsfach Geschichte wichtige Aufgaben zu erfüllen und damit seine Berechtigung in (idealerweise) jedem schulischen Stundenplan.

3.1 Begründung von Geschichtsunterricht an der allgemein bildenden Schule

Vorab stellt sich die Frage, welche Gründe die Fachdidaktik Geschichte für eine Auseinandersetzung mit historischen Themen und für den Geschichtsunterricht an der allgemein bildenden Schule aufzeigt. Schaut man auf die Entwicklung dieses Unterrichtsfaches zurück (vgl. Punkt 2.1.2), so wurde historisches Lernen lange Zeit vor allem zur Verbreitung politischer Interessen und Vorstellungen inszeniert. Eine derartige Legitimierung ist in unserer heutigen Gesellschaft definitiv nicht mehr zulässig und auch historisch nicht mehr zu rechtfertigen (vgl. Bergmann 2008, 77). Des Weiteren gibt es empirische Befunde die belegen, dass der Geschichtsunterricht für die meisten Schüler ein langweiliges und uninteressantes Unterrichtsfach sei (vgl. Borries 2001, 8; Bergmann 2008, 75ff). Wie legitimiert man also historisches Lernen und Geschichtsunterricht gegenwärtig?

3.1.1 Begegnungen mit Geschichte im Alltag

„Zunächst müssen wir feststellen, dass historisches Lernen bei jeder Begegnung mit Geschichte geschieht, uns zwar ohne, dass sich jemand Gedanken darüber gemacht hätte, was, wie und warum jemand historisch lernen sollte. Die heutige Lebenswelt ist nämlich erfüllt von Geschichte.“ (Reeken 2004, 7).

Alle Menschen, egal welchen Alters, welcher sozialen Herkunft oder mit welchen individuellen Fähigkeiten und Kenntnissen, sind umgeben von Geschichte, Überresten aus der Vergangenheit, die in die Gegenwart eines jeden Individuums hineinragen (vgl. Schreiber 2007, 8). Dazu zählen beispielsweise Bauwerke und Denkmäler, Straßenschilder mit Personennamen, die Erzählungen älterer Menschen von „früher“, Zeitungsartikel, Ausstellungen, Museen, Bibliotheken, Archive, Spiel- und Dokumentarfilme, Einrichtungsgegenstände in privaten oder öffentlichen Gebäuden und manchmal sogar Anspielungen in der Werbung. Zudem halten wir uns Andenken an die Vergangenheit bewusst wach, indem wir persönliche Erinnerungsstücke aufbewahren, uns an Gedenktage erinnern oder Jubiläen feiern (vgl. Schreiber 2007, 8; Sauer 2008, 9; Reeken 2004, 8).

Geschichte begegnet uns also überall, in *„sehr unterschiedlicher Form und zu unterschiedlichen Zwecken (...), mal als bloßer Sachüberrest, mal für Vermittlung und Belehrung aufbereitet, mal als Erinnerung, mal als Argument für die Gegenwart“* (Sauer 2008, 9). Auch die Themen und Inhalte, um die es dabei geht sind sehr unterschiedlich. In den Medien beispielsweise ist die Zeitgeschichte stark vertreten, es dominiert vor allem die Zeit des Nationalsozialismus (vgl. ebd., 9).

Wir werden nicht nur durch unsere Umwelt mit Geschichte konfrontiert, sie steckt auch in jedem von uns: Menschen sind geprägt durch ihre persönlichen Lebenserfahrungen, sie sind in ihrem individuellen sozialen Umfeld aufgewachsen, haben verschiedene Bildungsinstitutionen besucht, sind mit Meinungen, Lebensweisen, Einstellungen, kulturellem Wissen konfrontiert worden und verfügen folglich über bestimmte Kenntnisse und subjektive Zukunftsvorstellungen (vgl. Bauer 1998, 20). Unser gegenwärtiges Denken, Handeln, Fühlen und Planen wird dadurch beeinflusst (vgl. Schreiber 2007, 8).

Es geht an dieser Stelle aber nicht nur um Erfahrungen, die wir selbst gemacht haben. Begegnungen mit Geschichte beinhalten auch Erlebnisse und Einsichten, die für unsere Gesellschaft, bzw. Kultur, von Bedeutung sind und/oder schon immer von Bedeutung waren (vgl. ebd., 8). Dazu gehören beispielsweise persönliche Erinnerungen, ob und wie im Fernsehen, bzw. in der Familie frühere politische Ereignisse kommentiert werden oder ob einfach behauptet wird, in der Vergangenheit sei alles besser gewesen, die Straßen sicherer oder Familien noch intakt (vgl. Reeken 2004, 8).

„Dieser Präsenz von Geschichte kann niemand entkommen“ (Schreiber 2007, 8). Die Frage ist nur, ob die Geschichte, die um uns herum und in uns ist, auch bewusst wahrgenommen wird. Wer aber zumindest im Ansatz historisch denkt, und damit sind keine Jahreszahlen oder Faktenwissen gemeint, sondern vielmehr die Erfahrung, dass sich vieles aus der Geschichte heraus erklären lässt und die Erkenntnis, dass Personen aufgrund unterschiedlicher Vorerfahrungen die Dinge unterschiedlich sehen können, der kann in einer Welt, die durch und durch historisch ist, besser leben (vgl. ebd., 8).

3.1.2 Bedeutung historischen Wissens

Menschen haben durch ihr Gedächtnis und ihre Erinnerung grundsätzlich die Fähigkeit, Erfahrungen bewusst zu speichern und zu reaktivieren, das gilt für die individuelle Lebensgeschichte, die Geschichte der jeweiligen Gesellschaft und für alles weitere, was in der Vergangenheit gewesen ist (vgl. Gies 2004, 61). Geschichte heißt folglich Nachdenken über vergangenes menschliches Handeln (vgl. Bergmann 2008, 112), man möchte wissen, wie früher alles gewesen ist, Wirkungs- und Sinnzusammenhänge des Gewordenen verstehen, Unaufgeklärtes aufklären (vgl. Gies 2004, 62).

Historisches Wissen gewinnt für uns umso mehr an Bedeutung, umso deutlicher die Zusammenhänge zur Gegenwart werden. In diesem Sinne hat Schörken (1981) als erster in einer größeren Untersuchung verschiedene Bedürfnisse benennen können, die Menschen da-

zu bewegen, die Begegnung mit Geschichte zu suchen und sich auf Geschichte einzulassen. Insgesamt fand der zwölf Bedürfnisse, die er in drei Gruppen zusammengefasst hat (vgl. Bergmann 2008, 19; Rohlfes 2005, 36):

- *Das Orientierungsbedürfnis:*
Hierzu zählt das Bedürfnis nach Wissen, nach Einschätzung des eigenen Standortes in der Zeit, nach Zugehörigkeit und nach Klärung der Zukunftsperspektiven (vgl. Schörken 1981, 223).
- *Das Bedürfnis nach Selbsterkenntnis und Spiegelung:*
Diese Gruppe beinhaltet das Bedürfnis nach Selbstfindung, nach sozialer und individueller Stabilisierung, nach Antworten auf Sinnfragen und nach Rechtfertigung des eigenen Denkens und Verhaltens (vgl. ebd., 223).
- *Das Bedürfnis nach Erweiterung der eigenen Lebensmöglichkeiten:*
Damit wird das Bedürfnis nach Entlastung und Zerstreuung, nach psychischer Bereicherung und das Bedürfnis andere Lebensformen kennen zu lernen, beschrieben (vgl. ebd., 223).

Natürlich können diese Bedürfnisse nicht ausschließlich durch eine Beschäftigung mit Geschichte befriedigt werden (vgl. ebd., 224) und allein dadurch lässt sich auch nicht das unzählige Vorhandensein von Geschichte oder der Geschichtsunterricht begründen (vgl. Bergmann 2008, 20).

Dennoch bildet die Auseinandersetzung mit Geschichte eine eigenständige Denkform und eröffnet besondere Wahrnehmungs- und Reflexionsmöglichkeiten, die durch keinen anderen Fächerzugang zu ersetzen sind (vgl. Sauer 2008, 18):

Wer sich mit Vergangenen beschäftigt, begegnet dem historisch und kulturell Anderem. Er erhält die Chance Einfühlungsvermögen und Fremdverstehen zu lernen, das eigene, vermeintlich selbstverständliche zu relativieren, macht Alternativen denkbar, erweitert sein Wissen und ermöglicht den Vergleich unterschiedlicher Wertvorstellungen (vgl. Sauer 2008, 18; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008, 67).

„Wer sich mit Geschichte befasst, lernt ein weites Spektrum möglicher menschlicher Verhaltensweisen - ‚im Guten‘, ‚im Schlechten‘, ‚in der Normalität‘ - kennen“ (Sauer 2008, 18; Hervorhebung im Original). Er findet Leitbilder bzw. Vorbilder, aber auch negative und abschreckende Beispiele, die ihm Lebensorientierung geben können. Allein deswegen sind wir auf Erfahrung der Vergangenheit angewiesen (vgl. Gies 2004, 61ff).

Hinzu kommt, dass Geschichte häufig als Rechtfertigung für Grundhaltungen oder politische Überzeugungen der Gegenwart herangezogen wird (vgl. Sauer 2008, 18). So verordnen autoritäre Regimen beispielsweise feste Geschichtsbilder um sich zu legitimieren, demokratische Gesellschaften fördern dagegen die Entwicklung einer selbständigen historischen Urteilsbildung (vgl. Bergmann 2008, 113) und eines reflektierten Geschichtsbewusstseins (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008, 67; Punkt 4.1.1).

Geschichte kann die Fähigkeit steigern langfristige Entwicklungstrends, die von der Vergangenheit bis in die Zukunft reichen, wahrzunehmen. Dadurch wird Gegenwärtiges als beeinflussbar, bzw. in einem längern Prozess entstanden, und nicht als zwangsläufig vorgegeben betrachtet. Alternativen werden denkbar (vgl. Sauer 2008, 18f). Das Individuum kann so das eigene Eingebundensein in geschichtlich entstandene Rahmenbedingungen und die persönliche Verantwortung und Mitgestaltungsmöglichkeiten bewusst erkennen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008, 67).

Zusammenfassend dient der Rückgriff in die Vergangenheit dem Menschen „zum Aufbau und zur Rechtfertigung seiner personalen und sozialen Identität“ (Gies 2004, 62), er unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008, 67) und gibt dem Leben in der Gemeinschaft einen Sinn (vgl. Gies 2004, 62; Schörken 1981, 58). Kenntnisse von historischen Veränderungen der Lebensumstände und Wissen über historische Hintergründe im persönlichen Umfeld ermöglichen Menschen erst ein vertieftes Begreifen seiner Umwelt (vgl. Gies 2004, 62). Das historische Interesse des Menschen ist demnach „daseinsbedingt“ (ebd., 61).

3.1.3 Bildung als Fundament für den Geschichtsunterricht

Insbesondere der schulische Geschichtsunterricht bietet die Chance und den großen Vorteil, sich in einem kritischen, vernünftigen, an bewährte Regeln gebundenen Rahmen mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen und den Lernenden in seiner Orientierung und Identität im zeitlichen Wandel zu unterstützen (vgl. Bergmann 2008, 109).

So steht beispielsweise im Lehrplan für die bayerische Hauptschule, dass der „*Geschichtsunterricht (...)* eine *grundlegende historische Allgemeinbildung*“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004a, 52) zu vermitteln hat:

„Er führt in historische Epochen ein und thematisiert ausgewählte Vorgänge und Ereignisse der regionalen, nationalen, europäischen und außereuropäischen Geschichte. Er übt historisch politische Begriffe ein und konfrontiert Schüler mit den Werten, die das westliche Gesellschafts- und Menschenbild prägen. Er lenkt die Aufmerksamkeit auf die

Geschichte anderer Länder und Kulturen, hilft Schülern, sich in die Lage fremder Menschen und Situationen zu versetzen und fördert so das Fremdverstehen. Die Schüler erfahren, wie sich der Blick auf historische Phänomene ändern kann, wenn man unterschiedliche Perspektiven einnimmt (...)“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004a, 52)

Auch der Lehrplan für die sechsstufige Realschule in Bayern benennt fundamentale Bildungs- und Erziehungsziele mit denen der Geschichtsunterricht zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Ausbildung von Verantwortungsbewusstsein oder zum Erlernen von Methoden- und Orientierungskompetenz beizutragen habe (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008, 67).

Für Erich Weniger (1894-1961), der mit seiner Habilitationsschrift „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ eine erste exemplarische Fachdidaktik im Sinne eines geisteswissenschaftlichen Modells entwarf, war der Geschichtsunterricht sogar *der* Konzentrationspunkt aller geisteswissenschaftlichen Bildungsinhalte und aus ihm leitete er erst Grundlagen der Allgemeindidaktik ab (vgl. Mütter 1997, 334).

Was aber ist unter dem Begriff „Bildung“, welcher für den Geschichtsunterricht, genauso wie für alle anderen Unterrichtsfächer, ein Fundament bildet zu verstehen? Vor allem Wolfgang Klafki, ein Schüler Erich Wenigers (vgl. ebd., 334), hat sich ab den 50er Jahren mit Grundfragen und dem Verständnis von Bildung und Allgemeinbildung auseinandergesetzt. Er beschreibt seine Erkenntnisse mit dem Konzept der „Kategorialen Bildung“ (vgl. Fischer 2008, 43) und verbindet damit die beiden zugrunde liegenden klassischen, aber gegensätzlichen Theorien der materialen und formalen Bildung (vgl. Jank/Meyer 2003, 212, 216):

- *Materialie Bildungstheorien:*

Die Vertreter dieser Position sehen ihren Bezugspunkt im Objekt (in der Sache). Es geht demnach um die Frage, welche Sachverhalte so wertvoll und wichtig sind, dass sie von Schülern gelernt werden sollen. Wer möglichst viel Wissen enzyklopädisch angehäuft hat oder klassische Bildungsinhalte, wie Literatur von Goethe oder Schiller, gelesen hat und an ihnen gereift ist, gilt als gebildet (vgl. ebd., 212f).

- *Formale Bildungstheorien:*

Hier stehen das Subjekt (der Schüler) und seine Bedürfnisse im Vordergrund. Vertreter dieser Position fragen, welche *„Methoden und Kompetenzen, (...) Menschen brauchen, um in der Welt, in der wir leben, handlungs- und entwicklungsfähig zu werden und zu bleiben“* (ebd., 213). Gebildet ist also, wer seine körperlichen, geistigen und seelischen

Kräfte entfaltet hat, wer Methoden beherrscht und instrumentelle Fähigkeiten aufgebaut hat (vgl. ebd., 213).

Kategoriale Bildung ist der Versuch, die objektbezogene Seite von Bildungsprozessen mit der subjektbezogenen Seite dialektisch zu verschränken (vgl. ebd., 217):

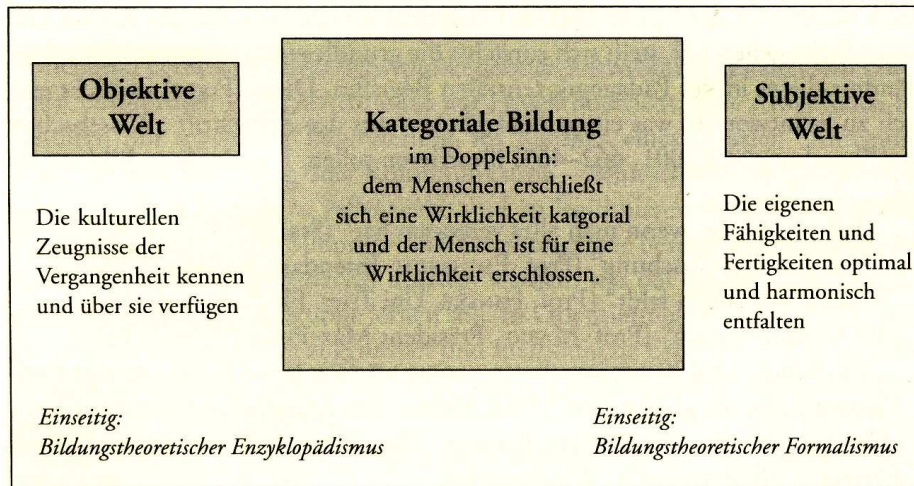


Abb. 1: Kategoriale Bildung bei Klafki (Fischer 2008, 44)

„Kategoriale Bildung vollzieht sich (...) als ein doppelseitiges Erschließen von Welt und Mensch in Form von Sichtbarwerden von allgemeinen Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten auf der Seite des Subjekts.“ (Schröder 2002, 217).

Vereinfacht dargestellt bedeutet das für den schulischen Geschichtsunterricht, dass Schüler sowohl materiale (objektbezogene), als auch formale (subjektbezogene) Bildung erwerben sollen (vgl. Jank/Meyer 2003, 216). Das heißt, Kinder und Jugendliche lernen einerseits Faktenwissen (vgl. ebd., 212), beispielsweise welche wirtschaftlichen und politischen Bedingungen zum zweiten Weltkrieg führten, in welchen Jahren dieser stattfand oder mit welchen Mitteln das damalige politische System seine Macht ausübte. Auf der anderen Seite benötigen Schüler formale Fähigkeiten und Kompetenzen, um ihre eigenen Kräfte optimal zu entfalten, handlungs-, bzw. entwicklungsfähig zu werden (vgl. Jank/Meyer 2003, 213; Fischer 2008, 44). Dadurch eignen sie sich Methoden der Geschichtswissenschaft, wie die Quellenarbeit und Quelleninterpretation an, um eigenständig Schlussfolgerungen ziehen zu können. Nur wenn beide Aspekte zusammenspielen kann sich der Mensch seine Wirklichkeit kategorial erschließen und er wird von ihr erschlossen (vgl. Fischer 2008, 44).

Argumentiert man mit dem Bildungsbegriff von Klafki, muss man sich zudem bewusst machen, dass diesem ein ständiger gesellschaftlicher Wandel zugrunde liegt (vgl. Fischer 2008, 45). Die epochaltypischen Schlüsselprobleme, welche eine inhaltliche Grundlage dieses Bil-

dungsbegriffes darstellen, sieht Klafki beispielsweise als Brennpunkte gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklungen (vgl. Jank/Meyer 2003, 231). Nur durch die historische Analyse und den historischen Vergleich kann die jeweilige Bedeutung für den Einzelnen und die Gesellschaft erörtert werden (vgl. Jank/Meyer 2003, 234; Reeken 2004, 29), was gleichzeitig auch die Wichtigkeit historischer Bildung verdeutlicht.

Klafkis Arbeiten besitzen heute noch Gültigkeit und erhalten von Seiten der Fachdidaktik Geschichte große Zustimmung (vgl. Sauer 2004, 45; Mütter 1997, 334; Bergmann 2008, 132f).

Die abstrakte Antwort auf die Frage, warum Schüler heute noch im schulischen Unterricht Geschichte lernen, lautet folglich, dass an historischen Sachverhalten, denen Schüler in ihrem Alltag begegnen (vgl. Punkt 3.1.1), die eine Bedeutung für sie haben (vgl. Punkt 3.1.2) und eine Bedeutung die darüber hinausgeht, fachspezifisches Wissen und fachspezifische Kompetenzen erworben werden sollen (vgl. Bergmann 2008, 83).

3.2 Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist in ihrer heutigen Struktur erst in den 60er Jahren entstanden und damit die jüngste Sonderschulform (vgl. Fornfeld 2004, 97). Gleichzeitig besteht auch gegenwärtig oft noch die Schwierigkeit, für Menschen mit geistiger Behinderung den Bildungsanspruch unbegrenzt einzuräumen (vgl. ebd., 102). Bei der Auseinandersetzung mit ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag befasst sich die Geistigbehindertenpädagogik deswegen mit grundsätzlichen Fragen:

3.2.1 Bildungsrecht als Grundrecht

Das Bildungsrecht gehört zu den Grundrechten eines jeden Menschen und damit auch zu den Rechten einer Person mit geistiger Behinderung. Sowohl in der „Universal Declaration of Human Rights“, in der die Gleichheit eines jeden Menschen und sein Recht auf Bildung betont wird, als auch im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Fornfeld 2004, 101), dessen zweiter Artikel mit den Worten „*Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit*“ (ebd., 101) beginnt, ist dies verankert.

Gerade für Schüler an der Förderschule FgE war und ist es oft mühsam, deren Bildungsanspruch uneingeschränkt anzuerkennen, insbesondere wenn er allein an der Fähigkeit des Erlernens der klassischen Kulturtechniken festgemacht wird (vgl. Fornefeld 2004, 102; Speck 2005, 163). Bildung ist aber, wie unter anderem Klafki mit seinem kategorialen Bildungsbegriff (vgl. Punkt 3.1.3) deutlich macht, weit mehr als das Einüben von Lesen, Schreiben und Rechnen. Bildung sollte grundsätzlich der Entfaltung der ganzen Persönlichkeit dienen (vgl. Stracke-Mertes 1995, 326; Fischer 2008, 45).

Des Weiteren gehört das Bildungsrecht wesensgemäß zum Menschsein (vgl. Fornefeld 2004, 102). Es ergibt sich aus dem moralischen Anspruch auf Achtung und Bejahung aller individuellen Daseinsformen und Entwicklungsverläufen von Menschen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 9) und begründet sich in der menschlichen Weiterentwicklung im Sinne von Selbstentfaltung und Selbstwerdung (vgl. Fornefeld 2004, 102).

„Allen Staatsbürgern soll es möglich sein, den gleichen Anspruch auf Bildung in verschiedenen Formen und auf verschiedenen Anspruchsebenen zu realisieren. (...)“

Das Recht auf schulische Bildung ist dann verwirklicht, wenn Gleichheit der Bildungschancen besteht und jeder Heranwachsende so weit gefördert wird, dass er die Voraussetzungen besitzt, die Chancen tatsächlich wahrzunehmen.“ (Deutscher Bildungsrat 1972, 39)

Prinzipiell sind alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von der Schwere ihrer Behinderung, bildungsbedürftig und bildungsfähig (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 9) und somit hat die Förderschule FgE als Institution, wie alle anderen allgemein bildenden Schulen, die Aufgabe, den Bildungs- und Erziehungsanspruch ihrer Schüler einzulösen (vgl. Fornefeld 2004, 104).

3.2.2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Förderschule

„Im Unterricht an Schulen geht es im Kern immer um Bildung und Erziehung“ (Fischer 2008, 42). Dies nochmals explizit zu betonen ist wichtig, da bei Schülern mit geistiger Behinderung, aufgrund ihrer möglichen Beeinträchtigungen in den Bereichen Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Kommunikation und Sprache, häufig Maßnahmen der Versorgung, Therapien oder Förderung im Vordergrund stehen (vgl. ebd., 42). Diese Maßnahmen sind sicherlich wichtig und haben ihre Berechtigung in der Förderschule FgE, dennoch steht auch im Lehrplan der Förderschule FgE der allgemeine Bildungs- und Erziehungsauftrag im Mittelpunkt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 9).

Bildung umfasst nicht nur das Erlernen klassischer Kulturgüter (vgl. Fornefeld 2004, 102) oder eine einseitige, auf den Intellekt ausgerichtete Geistesbildung. Vielmehr zielt Bildung auf ein eigenverantwortliches und in allen Lebenssituationen kompetentes Handeln (vgl. Fischer 2008, 44ff): *„Das umfassende Ziel der Bildung ist die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als seine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt“* (Deutscher Bildungsrat 1972, 29).

In diesem Sinne beschreibt Bildung einen lebenslangen Prozess (vgl. Fornefeld 2004, 103), mit dem Ziel Persönlichkeit selbst bestimmt zu entfalten, soziale Zugehörigkeit zu erleben, Umwelt zu erfahren, Wissen zu erwerben und selbständig zu handeln, bzw. das vorhandene Handlungsrepertoire zu vertiefen und zu erweitern (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur 2003, 10). Fischer ergänzt, dass es um eine Ausformung und Förderung von geistig-seelischen Anlagen bzw. Kompetenzen, wie logisches Denken, Ausdrucksfähigkeit, Willensstärke oder anderem, geht (vgl. Fischer 2008, 45). Ein noch offeneres Verständnis beschreibt die Geistigbehindertenpädagogik, wenn sie von Bildung als *„Gestaltung des eigenen Lebens“* (Stracke-Mertes 1995, 327) im sozialen und kulturellen Kontext spricht (vgl. Fornefeld 2004, 103).

Vergleichbares formuliert Klafki, der auch in der Geistigbehindertenpädagogik eine bedeutende Rolle spielt (vgl. Fischer 2008, 43ff; Ratz 2005, 212), in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik, indem laut ihm Bildung grundsätzlich auf Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit eines jeden Menschen hin ausgerichtet sein soll (vgl. Fischer 2008, 44; Jank/Meyer 2003, 229).

Der Ausgangspunkt für gelungene Bildungsprozesse ist im bedeutsamen pädagogischen Dialog zwischen Personen, in dem weit mehr geschieht als die Weitergabe sachlicher Informationen (vgl. Fischer 2008, 47) und in der *„Auseinandersetzung mit Dingen, die sinnlich und verstehend wahrgenommen werden“* (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur 2003, 9) zu sehen. Vor allem Schüler mit geistiger Behinderung sind *„auf lern- und entwicklungsförderliche zwischenmenschliche Beziehungen und Hilfen angewiesen, da ihnen häufig ein selbständiger Zugang zur Welt und all ihren Bildungsgütern verwehrt wird“* (Fischer 2008, 47).

Erziehung hat die grundlegende Funktion zu erfüllen, Kinder- und Jugendliche mit geistiger Behinderung zu einem weitgehend selbst bestimmten Leben zu befähigen. Dabei steht der Mensch mit Beeinträchtigung und seine individuelle Lebenswirklichkeit in der Gemeinschaft im Mittelpunkt (vgl. Fornefeld 2004, 75).

Speck sieht Erziehung von Kindern und Jugendlichen der Förderschule FgE in erster Linie als „*Hilfe zur Selbsthilfe*“ (Fornefeld 2004, 75) und stellt drei pädagogische Leitthesen auf:

- *„Geistige Behinderung gilt als normale (übliche) Variante menschlicher Daseinsform und erfordert eine individualisierende und spezifizierende Erziehung im Sinne von Hilfe zum Lernen und zur Identitätsbildung.*
- *Die Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung orientiert sich primär an den allgemeinen edukativen Erfordernissen, Werten und Normen.*
- *Die Spezifizierung des Pädagogischen orientiert sich an den besonderen individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten ebenso wie an den sozialen Bedingungen und Erfordernissen für eine wirksame Unterstützung des Lernens und der sozialen Teilhabe.“* (Speck 2005, 69)

Zur Praxis der Erziehung aus heilpädagogischer Sicht äußert sich Kobi, indem er diese als *„ein wertbestimmtes und wertvermittelndes Geschehen innerhalb menschlicher Lebensverhältnisse, vollzogen in interpersonal gestalteten Beziehungs-, Lebens- und Daseinsformen“* (Fischer 2008, 49; zit. n. Kobi) beschreibt. Damit meint Erziehung stets einen Dialog zwischen Erzieher und Zu-Erziehenden, der von gegenseitigem Respekt und Achtung getragen wird (vgl. Fornefeld 2004, 80). Mit folgenden Kernsätzen wird diese Aussage näher erläutert:

- *„Erziehung ist eine Haltung und keine spezifische Tätigkeit“* (Kobi 2004, 73).
- *„Erziehung ist ein gemeinsam vollzogener Gestaltungsprozess und nicht ein einseitiges Tun und Erleiden“* (ebd., 74).
- *„Erziehung ist ein gegenseitiges Aushandeln von Gestaltungsmöglichkeiten und keine einseitige Durchsetzung von Machtansprüchen“* (ebd., 76).
- *„Erziehung ist ein themenzentrierter Diskurs und keine gegenstandsbezogene Produktion“* (ebd., 78).
- *„Erziehung vollzieht sich im bilateralen Beziehungswandel und erfüllt sich nicht nur in kindseitiger Veränderung“* (ebd., 86).
- *„Erziehung ist ein stimulativer, kein instruktiver Vorgang“* (ebd., 90).

In den KMK-Empfehlungen von 1998 wird Erziehung vor allem als Unterstützung und Begleitung von Schülern mit geistiger Behinderung beschrieben, wobei das Erkennen der eigenen Handlungsmöglichkeiten und Erweitern der subjektiven Handlungsfähigkeit durch individuelle Hilfen gefördert wird. Aufgabe von Erziehung ist es, den Heranwachsenden zur unmittelbaren Begegnung und Auseinandersetzung mit sich selbst, mit eigenen Wünschen und Vorstellungen in Familie, Schule, Freizeit, Beschäftigung, Arbeit und Gesellschaft zu verhelfen. Dadurch erfahren Schüler Werte und Normen, bzw. werden zur selbst bestimmten Gestaltung ihres Lebens und zur Wahrnehmung von gesellschaftlichen Rechten und Pflichten befähigt (vgl. Fornefeld 2004, 109; Ständige Konferenz der Kultusminister 1998, 3).

Aus diesem Erziehungsauftrag der Förderschule FgE ergibt sich ein komplexes Aufgabenfeld, welches Lernbereiche, wie die Förderung der Motorik, die Wahrnehmung, des Sozialverhaltens, die Kommunikationsfähigkeit, der Aufbau von Transferkompetenz, adäquates

Problemlöseverhalten, das Ermöglichen von Erfahrungen mit Ich-Identität und Sinnfindung, die Förderung einer selbst bestimmten Handlungsfähigkeit oder die Orientierung im Umfeld beinhaltet (vgl. Fornefeld 2004, 110).

Grundsätzlich sind in der täglichen Bildungs- und Erziehungspraxis, aufgrund der großen Heterogenität der Schülerschaft, ganz unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen, die sich individuell auf jeden einzelnen Schüler und seine Bedürfnisse zu beziehen haben (vgl. Fischer/Heinrich 2005, 192f). Denn nur so kann Bildung im Sinne von Persönlichkeitsentfaltung, bzw. der Fähigkeit zu eigenverantwortlichem und kompetentem Handeln in allen Lebenslagen (vgl. Fischer 2008, 44ff) und Erziehung in Hinblick auf Selbstbestimmung (vgl. Fornefeld 2004, 75) bei jedem Schüler gelingen.

3.3 Legitimierung von Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung

Die Förderschule FgE sieht sich als ein Ort der Selbstverwirklichung und Befähigung zur sozialen Integration, da hatte Geschichtsunterricht bislang nur wenig Platz (vgl. Barsch 2001, 515). Dennoch gibt es gute Gründe, die eine bewusste Beschäftigung mit Geschichte und historisches Lernen für Schüler mit geistiger Behinderung rechtfertigen und sinnvoll begründen können:

3.3.1 Argumente für Geschichtsunterricht

Alle Menschen sind umgeben von Geschichte (vgl. Schreiber 2007, 8; Punkt 3.1.1) und lange bevor Kinder in die Schule gehen, kommen sie so mit Geschichte in Berührung (vgl. Bergmann 2001, 41). Schüler mit geistiger Behinderung leben in der gleichen Welt wie wir (vgl. George/ Winter 2005, 56; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 42), auch ihnen begegnen immer wieder Überreste der Vergangenheit und auch sie sind durch ihre individuellen Lebenserfahrungen geprägt. Ein in diesem Zusammenhang oft gewähltes Negativbeispiel ist der diskriminierende Satz „Bei Adolf wärst du vergast worden“ (George/ Winter 2005, 56), den Menschen mit Behinderung selbst heute noch ab und zu hören und der sie, einmal abgesehen von der Beleidigung, mitunter wehrlos macht (vgl. ebd., 56).

Wie Schreiber formuliert, kann dieser Präsenz von Geschichte niemand entkommen, es ist jedoch die Frage, ob und wie bewusst diese wahrgenommen wird (vgl. Schreiber 2007, 8). Aufgrund der vielfältigen Beeinträchtigungen und unterschiedlichen Auswirkungen von Be-

hinderung (vgl. Punkt 2.3) ist diese Frage allerdings schwer zu beantworten. Grundsätzlich ist jedoch davon auszugehen, dass Schüler mit geistiger Behinderung häufig mit Geschichte konfrontiert werden und dadurch zumindest die Möglichkeit der Wahrnehmung und der Auseinandersetzung mit historischen Themen besteht (vgl. Schreiber 2007, 8).

Betrachtet man Geschichte über den fachwissenschaftlichen Aspekt hinaus, so hat sie zudem eine große Bedeutung für den Einzelnen (vgl. Barsch 2001, 515). Wer sich mit der Vergangenheit beschäftigt, muss sich beispielsweise mit historisch und kulturell Fremdem auseinandersetzen, er begegnet unterschiedlichen Wertvorstellungen, lernt verschiedene menschliche Verhaltensweisen kennen, muss sich mit politischen Überzeugungen (vgl. Sauer 2008, 18), sowie seiner persönlichen Mitverantwortung (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008, 67) in der Gesellschaft befassen. Diese Themen sind auch für Schüler mit geistiger Behinderung wesentlich. Vergleichbare Aspekte wurden sogar in den bayerischen Lehrplan für die Förderschule FgE aufgenommen, so steht im Lernbereich „Heimat“ (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 208ff) beispielsweise:

„Durch Auseinandersetzung mit der freiheitlich demokratischen Grundordnung und durch Einblicke in das politische Leben ihrer Heimat erwerben die Schülerinnen und Schüler elementare politische Grundkenntnisse. Sie erfahren und praktizieren Selbstbestimmung und Mitbestimmung, bauen Werthaltungen auf und lernen, sich an Prozessen der politischen Willensbildung zu beteiligen.

Von hervorgehobener Bedeutung ist das Ziel, dass Schülerinnen und Schüler die Bereitschaft zu Akzeptanz und Toleranz Fremdem und Neuem gegenüber entwickeln. Durch Kennenlernen fremder oder vergangener Kulturen im Vergleich mit heutigen Lebensformen erschließen sie sich Zusammenhänge, entwickeln Verständnis und schaffen sich Handlungsräume.“ (ebd., 208)

Genauso wie für alle anderen Menschen, bildet damit die Beschäftigung mit Geschichte auch für Lernende an der Förderschule FgE eine eigenständige Denkform und eröffnet neue Wahrnehmungs- und Reflexionsmöglichkeiten (vgl. Sauer 2004, 18).

Schörken (vgl. 1981, 223) hat mit der Nennung von mehreren Bedürfnissen zusammengefasst, was Menschen dazu bewegt, die Begegnung mit Geschichte zu suchen und sich auf Geschichte einzulassen (vgl. Rohlfes 2005, 36). Bedürfnisse, die im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung ebenfalls eine Bedeutung (vgl. Barsch 2001, 515) haben und die ich anhand ausgewählter Beispiele näher erläutern werde:

Zunächst kann die Beschäftigung mit Geschichte dem Bedürfnis nach Einschätzung des eigenen Standortes in der Zeit dienen (vgl. Schörken 1981, 223). Der *„Umgang mit Zeit ist für die Lebensbewältigung der Schülerinnen und Schüler (am Förderschwerpunkt FgE) höchst*

bedeutsam.“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 246; Ergänzung des Verfassers). Auch Schüler mit geistiger Behinderung erleben das Nacheinander von Dingen im Tages- oder Wochenablauf und die Abfolge von Geschehnissen, die als Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft bezeichnet werden (vgl. ebd., 245f).

Die Klärung der persönlichen Zukunftsperspektiven (vgl. Schörken 1981, 233) ist ein weiterer Grund, warum Menschen die Auseinandersetzung mit Geschichte suchen und der für Schüler mit geistiger Behinderung genauso relevant ist. Sie sehen künftigen Ereignissen entgegen, wollen sich darauf einstellen, verwenden Begriffe wie „morgen“ oder setzen sich mit ihren Zukunftswünschen im Bezug auf Beruf und Partnerschaft auseinander (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 253). Es ist Aufgabe der Förderschule FgE, ihre Schüler auf das zukünftige Berufsleben (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 30) oder auf mögliche Wohnformen im Erwachsenenalter vorzubereiten (vgl. Fornefeld 2004, 140ff; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 47ff).

Als drittes Beispiel möchte ich anbringen, dass eine Beschäftigung mit Geschichte der Erweiterung der eigenen Lebensmöglichkeiten dienen kann und soll. Dazu zählt die Entlastung und Zerstreuung (vgl. Schörken 1981, 223) oder anders formuliert die unterhaltsame Auseinandersetzung mit historischen Themen (vgl. Gies 2004, 68), was beispielsweise beim Hören von Erzählungen oder beim Besuch historischer Stätten geschieht (vgl. Schörken 1981, 118; 137). Gerade für Menschen mit geistiger Behinderung ist es von Bedeutung, zu lernen, wie sie ihre (Frei-)Zeit sinngemäß und aktiv gestalten können. So ist in der Förderschule FgE beispielsweise bereits der Besuch von geschichtlichen Museen und Ausstellungen oder das Lesen in Geschichtsbüchern Thema (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 169; 254f).

Geschichtsunterricht dient dem Menschen zur Entwicklung seiner Identität (vgl. Gies 2004, 62), er unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008, 67) und gibt dem Leben in der Gemeinschaft einen Sinn (vgl. Gies 2004, 62). Diese grundlegenden Aufgaben historischen Lernens bilden auch im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Förderschule FgE wesentliche Fundamente. Die Heranwachsenden sollen ihre Persönlichkeit, bzw. ihr eigenes Leben selbst bestimmt entfalten können und soziale Zugehörigkeit erleben (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 10; Stracke-Mertes 1995, 326). Für alle Schüler gilt, dass *„die Suche nach dem Lebenssinn (...) zur Grundbestimmung des Menschen“* (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 10) gehört.

In einem weiteren Argument möchte ich darauf hinweisen, dass das Recht auf Bildung zu den Grundrechten eines jeden Menschen gehört (vgl. Fornefeld 2004, 101) und Geschichtsunterricht die Aufgabe hat, eine grundlegende historische Allgemeinbildung zu vermitteln (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004a, 52). Um dem allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Förderschule FgE (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 9), der sich „*primär an den allgemeinen edukativen Erfordernissen, Werten und Normen*“ (Speck 2005, 69) orientiert, gerecht zu werden, ist historisches Lernen für Schüler mit geistiger Behinderung unerlässlich:

„(...) historisch-politische Bildung bilden einen Bereich in der Behindertenhilfe und Sonder- und Heilpädagogik, der unbedingt eine Zukunft haben sollte. Als Bürgerinnen und Bürger der Bundesrepublik sollte Menschen mit Behinderung die Möglichkeit gegeben werden, Informationen über Alltagsgeschehen, politische und historische Zusammenhänge in der für sie geeigneten Form zu erhalten. Sie haben ein Recht auf solche Angebote und formulieren inzwischen auch ihren Anspruch darauf.“ (George/Winter 2005, 61)

Geschichtsunterricht kann und sollte folglich dazu beitragen, dass Schüler mit geistiger Behinderung eine umfassende Allgemeinbildung erhalten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, 29; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004a, 52). Eine möglichst selbstbestimmte Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, das Erleben sozialer Zugehörigkeit, der individuelle Wissenszuwachs (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 10), das Erkennen und Erweitern der eigenen Handlungsmöglichkeiten, die Auseinandersetzung mit Werten und Normen oder die Wahrnehmung von gesellschaftlichen Rechten und Pflichten (vgl. Fornefeld 2004, 109), sind Fähigkeiten und Kompetenzen, die durch historisches Lernen unterstützt werden können.

3.3.2 Schwierigkeiten und Grenzen

Historisches Lernen stellt aber immer auch ein Wagnis dar, da jeder Schüler die Geschehnisse der Vergangenheit anders wahrnimmt oder das im Unterricht erlebte anders verarbeiten kann (vgl. Klose 1997, 51ff; Fischer 2008, 213). Aufgrund der Heterogenität in den Klassen und den vielfältigen Beeinträchtigungen, wobei die kognitive Leistungsfähigkeit von schwerer geistiger Behinderung bis hin zu Leistunginseln einzelner Schüler in den Regelbereich (vgl. Ratz 2005, 211) reichen, wird die Spannbreite an unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten, im Vergleich zur Regelschule, möglicherweise nochmals verstärkt.

Eine zielgruppen- und bedürfnisgerechte Umsetzung von Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung ist momentan schwierig, denn um eine Differenzierung histori-

schen Lernens nach Schulformen hat sich lange Zeit niemand gekümmert und es gibt bisher zudem keine geeigneten Unterrichtskonzeptionen für die Förderschule FgE. Auch gegenwärtig orientieren sich konzeptionelle Überlegungen und Entwürfe für die Unterrichtspraxis an den leistungsstärksten Schülern, selbst praxisbezogene Zeitschriften, wie „Geschichte lernen“ oder „Praxis Geschichte“ richten einen Großteil ihrer Beiträge an das gymnasiale Klientel (vgl. Sauer 2004, 228). Förderschulen bleiben in geschichtsdidaktischen Zeitschriften und bei der Analyse von Richtlinien, Lehrplänen oder Schulbüchern weitgehend unberücksichtigt (vgl. Sommer 1997, 547).

Hinzu kommt, dass Schüler mit geistiger Behinderung mitunter wichtige (Lern-)Erfahrungen, die üblicherweise bereits in jüngerem Alter gemacht werden und die für den Geschichtsunterricht von zentraler Bedeutung sind, noch nicht gemacht haben (vgl. Mühl 1999, 150). Laut Pandel ist beispielsweise das „Temporalbewusstsein“ (vgl. Punkt 4.1.1), also die Fähigkeit sich in der Zeit zu orientieren, eine so grundlegende Kategorie, dass Schüler diese bereits als Voraussetzungen in den Geschichtsunterricht mitbringen sollten (vgl. Pandel 2007a, 10f). Gerade der Lernbereich „Zeit“, welcher Angebote im Bereich Zeiterleben, den Aufbau von Zeitbegriffen bis hin zur Entwicklung von einem persönlichen Zeitbewusstsein (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 247) beinhaltet, ist aber bei Schülern mit Behinderung mitunter Thema bis in die höheren Jahrgangsstufen.

Die Fähigkeit, zwischen realen, sowie fiktiven Ereignissen und Personen unterscheiden zu können oder die Einsicht, dass sich Strukturen, Institutionen, menschliche Denk-, Lebens- und Verhaltensweisen im Laufe der Zeit verändern, beschreiben weitere Aspekte, die Schüler aus Sicht der Fachdidaktik Geschichte bereits zu Beginn des Geschichtsunterrichts besitzen sollten (vgl. Pandel 2007a, 11ff). Auch das sind Erkenntnisse, die nicht bei allen Schülern mit geistiger Behinderung vorausgesetzt werden können.

Im Grundschulbereich und in Schulen der Sekundarstufe 1 und 2 wird zudem davon ausgegangen, dass Schüler verschiedene, wenn auch uneinheitliche Wissensbestände, mitbringen, auf denen Geschichtsunterricht aufbauen kann. Genannt werden hier beispielsweise Kenntnisse über Mumien, Pyramiden, mittelalterliche Waffen und Burgen, das Dritte Reich oder der Kontakt mit fremden Kulturen im eigenen Land oder auf Reisen (vgl. Sauer 2008, 38f). Das sind weitere Grundlagen, die Schüler am Förderschwerpunkt FgE, aufgrund der teilweise umfänglichen Beeinträchtigungen und der unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründe (vgl. Ratz 2005, 211), zwar mitunter schon mitbringen, man jedoch nicht grundsätzlich davon ausgehen kann. Wenn man beispielsweise an Heranwachsende denkt, die

Speck dem Personenkreis der Menschen mit „intensiver geistiger Behinderung“ (vgl. Speck 2005, 233) zuordnen würde, wird dies besonders deutlich.

Unbeabsichtigtes und beiläufiges Lernen spielt bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung mitunter eine nachgeordnete Rolle und erfolgreiches Lernen im Unterricht erfordert meist ein hohes Maß an Strukturierung und Systematisierung (vgl. Mühl 1999, 151). Dem gegenüber steht die Aussage von Seiten der Fachdidaktik Geschichte, nämlich dass Menschen in ihrem Alltag ständig mit Geschichte konfrontiert werden (vgl. Schreiber 2007, 8) und dass *„historisches Lernen bei jeder Begegnung mit Geschichte geschieht, und zwar ohne, dass sich jemand Gedanken darüber gemacht hätte“* (Reeken 2004, 7). Inwieweit diese Äußerung auf Schüler mit geistiger Behinderung zutreffen kann, ist an dieser Stelle nicht pauschal zu beantworten, vermutlich gibt es auch hier individuelle Unterschiede.

Geschichtsunterricht begründet sich des Weiteren mit der umfangreichen Bedeutung historischen Wissens für das Individuum. Schörken spricht beispielsweise von zwölf Bedürfnissen, die Menschen dazu bewegen, die Auseinandersetzung mit Geschichte zu suchen (vgl. Schörken 1981, 223). Zudem eröffnet Geschichte eigene Wahrnehmungs- und Reflexionsmöglichkeiten. Gemeint ist damit die Begegnung mit Fremden, das kennen lernen positiver Vorbilder bzw. negativer Verhaltensbeispiele oder die persönliche Mitverantwortung und Mitgestaltungsmöglichkeit in gesellschaftlichen Belangen (vgl. Sauer 2008, 18; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008, 67). Grundsätzlich spielen all diese Punkte auch in der Lebenswelt von Schülern mit geistiger Behinderung eine wichtige Rolle (vgl. Barsch 2001, 515). Dennoch ist die Frage, ob ein Unterrichtsfach Geschichte an der Förderschule FgE einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung von Identität und Persönlichkeit geben kann, bzw. die persönliche Sinnfindung im Leben in der Gesellschaft unterstützt. Auch gibt es hier kaum wissenschaftliche Erkenntnisse. Zu bedenken ist aber, dass die Beeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung unter anderem oft Auswirkungen auf das situations-, sach- und sinnbezogene Lernen, die kommunikative Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit oder die Fähigkeit, sich auf wechselnde Anforderungen einzustellen hat, wie in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1998 beschrieben wird (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister 1998) und eventuell Transfer- oder Generalisierungsprobleme auftreten können (vgl. Mühl 1999, 150).

Sicherlich gibt es viele weitere Argumente, welche die Schwierigkeiten und Grenzen eines Geschichtsunterrichts für Schüler mit geistiger Behinderung beschreiben. Auch Gründe, die

für historisches Lernen an der Förderschule FgE sprechen, könnten weiter ausgeführt werden. Um aber einen Einblick in die Thematik zu gewinnen, soll der vorangegangene Einblick genügen.

3.4 Zusammenfassung und Fazit

- ⇒ Die Lebenswelt von Menschen ist „*erfüllt von Geschichte*“ (Reeken 2004, 7), dieser Präsenz kann man sich nicht entziehen (Schreiber 2007, 8) und bei jeder Begegnung mit Geschichte geschieht, ohne dass sich jemand darüber Gedanken gemacht hätte, historisches Lernen (vgl. Reeken 2004, 7).
- ⇒ Da Schüler mit geistiger Behinderung in der gleichen Welt leben wie wir, werden auch sie in ihrem Alltag mit Geschichte konfrontiert. Inwieweit diese wahrgenommen wird und ob dabei tatsächlich historisches Lernen stattfindet ist unklar (vgl. Schreiber 2007, 8). Aufgrund der individuellen Beeinträchtigungen (vgl. Fornefeld 2004, 45f; Ratz 2005, 210f) muss diese Frage vermutlich von Schüler zu Schüler unterschiedlich beantwortet werden.
- ⇒ Historisches Wissen hat eine große Bedeutung für den Einzelnen (vgl. Sauer 2008, 18; Gies 2004, 61f; Schörken 1981, 223). Einerseits gibt es Bedürfnisse, aufgrund derer Menschen die Auseinandersetzung mit historischen Themen suchen (vgl. Bergmann 2008, 19). Andererseits bildet gerade die Geschichte eine eigenständige Denkform und eröffnet besondere Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeiten (vgl. Sauer 2008, 18).
- ⇒ Zusammenfassend dient eine Beschäftigung mit der Vergangenheit dem Menschen „*zum Aufbau und zur Rechtfertigung seiner personalen und sozialen Identität*“ (Gies 2004, 62), sie unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008, 67) und gibt dem Leben in der Gemeinschaft einen Sinn (vgl. Gies 2004, 62).
- ⇒ All diese Bedürfnisse und Aspekte spielen auch im Leben von Schülern mit geistiger Behinderung eine bedeutende Rolle (vgl. Barsch 2001, 515) und gerade für sie nimmt die Persönlichkeitsentwicklung, Identität und Sinnggebung einen wichtig Stellenwert ein (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 10), weshalb historisches Lernen durchaus sinnvoll ist.

- ⇒ Teilweise sind bereits entsprechende Inhalte und Themen in den Lehrplan der Förderschule FgE aufgenommen, Beispiele hierfür sind der Lernbereich „Zeit und Freizeit“ (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 245ff) oder das „*Kennenlernen fremder oder vergangener Kulturen im Vergleich mit heutigen Lebensformen*“ (ebd., 208).
- ⇒ Inwieweit ein Unterrichtsfach Geschichte für Schüler mit geistiger Behinderung einen entscheidenden Beitrag zur Auseinandersetzung und Bearbeitung verschiedener Bedürfnisse oder zur Entwicklung von Identität und Persönlichkeit beitragen kann, ist allerdings unbekannt.
- ⇒ Die Vermittlung einer grundlegenden historischen Allgemeinbildung, im Sinne vom Erwerb fachspezifischen Wissens und fachspezifischer Kompetenzen, versteht sich als Fundament für den Geschichtsunterricht (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004a, 52; Bergmann 2008, 83).
- ⇒ Zu den Grundrechten eines *jeden* Menschen gehört das Recht auf Bildung (vgl. Fornefeld 2004, 101). Da sich der Unterricht an der Förderschule FgE am allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schulen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 9) und an den „*allgemeinen edukativen Erfordernissen, Werten und Normen*“ (Speck 2005, 69) zu orientieren hat, sollte es folglich auch das Recht von Schülern mit Behinderung sein, zumindest die Möglichkeit zum historischen Lernen zu erhalten.
- ⇒ Eine zielgruppen- und bedürfnisgerechte Umsetzung von Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung ist momentan allerdings schwierig. Es gibt weder geeignete Unterrichtskonzeptionen (vgl. Sauer 2004, 228; Sommer 1997, 547), noch ausreichende wissenschaftliche Erkenntnisse, dafür aber viele offene Fragen.
- ⇒ Hinzu kommt, dass Lernende an der Förderschule FgE verschiedene Fähigkeiten und Kenntnisse, die vonseiten der Fachdidaktik Geschichte als Voraussetzungen beschrieben werden (vgl. Pandel 2007a, 10ff; Sauer 2008, 38f), aufgrund ihrer individuellen Beeinträchtigungen, oft nicht mitbringen.
- ⇒ **Schüler mit geistiger Behinderung haben ein Recht auf historisches Lernen und historische Bildung, eine adressaten- und bedürfnisgerechte Umsetzung im schulischen Unterricht ist bislang schwierig.**

4. Aufgaben und Ziele von Geschichtsunterricht

„Das Dorf ist still. Die Lautsprecher, die ‚Achtung! Achtung! Wer Juden versteckt, dem droht die Todesstrafe. Auf Plündern steht Gefängnis‘ brüllten, sind verstummt. Die Durchsuchung der Häuser ist beendet. Die Juden sind deportiert. Die SS und die Ukrainer in ihrer schwarzen Uniform sind weg. Die, die sie umgebracht haben, liegen auf dem Boden.“ (Terry/Nitecki 2005, 38; Hervorhebung im Original)

Am 12. Oktober 1942 werden die Menschen in dem kleinen Ort Bełżyce bereits vor Sonnenaufgang durch laute Schüsse geweckt. SS-Soldaten und ukrainische Soldaten, die im Dienste der SS stehen, betreten das Dorf. Genauso wie die meisten anderen Juden versucht sich Jakub Szabmacher, der sich später in Jack Terry umbenennt, zu verstecken. Es gelingt ihm aber nicht und selbst seine Verwandten schicken ihn wieder fort. So muss sich der Junge einer Menschenmenge anschließen, die zum Bahnhof von Niedrzwica getrieben wird. Die Schlange ist endlos und die Straßen sind voller verzweifelter Menschen. Jakub läuft immer wieder die Schlange entlang und sucht nach seiner Mutter und seinen Geschwistern. Als er sie nicht findet, beschließt er wegzulaufen. In einer Straßenbiegung an einem dichten Waldstück rennt er die Böschung hinauf und versteckt sich hinter den Bäumen, die Ukrainer schießen, aber er entkommt. Einen Tag und eine Nacht bleibt der Junge in seinem Versteck, dann rennt er zurück in sein Heimatdorf (vgl. ebd., 37f).

Auf dem Marktplatz, am anderen Ende des Dorfes, findet er seinen älteren Bruder. Er ist tot, erschossen. Sieben Monate später werden auch seine Mutter und seine Schwester vor seinen Augen von einem SS-Soldaten umgebracht. Der Vater ist bereits im Jahr zuvor Opfer einer großen Massendeportation geworden (vgl. ebd., 34ff).

„Jakubs Welt ist ausgelöscht.“ (ebd., 41)

Welche Absichten verfolgen wir, wenn wir Schüler mit der schrecklichen Lebensgeschichte von Jack Terry konfrontieren und ihnen die Bedeutung der damaligen historisch-politischen Ereignisse für seinen Lebenslauf bewusst machen?

Genau darum geht es im folgenden Kapitel: Wie wird die Auseinandersetzung mit derartigen historischen Themen sinnvoll begründet, bzw. welche Aufgaben und Ziele können in einem Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung angestrebt werden?

4.1 Leitziele des Geschichtsunterrichts in der allgemein bildenden Schule

Beim historischen Lernen an der allgemein bildenden Schule, so ist man sich in der Fachliteratur einig, soll es nicht um das Auswendiglernen chronologischen Wissens gehen (vgl. Reeken 2004, 31; Bergmann 2008, 26f). Vielmehr geht es um die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein und um die Förderung historischer Kompetenzen (vgl. Pandel 2007a, 8ff, 24ff; Schreiber 2008, 201).

4.1.1 Förderung des Geschichtsbewusstseins

In den 60er Jahren öffnete sich die Fachdidaktik Geschichte, indem sie auch außerschulische Aspekte einbezog, bzw. untersuchte (vgl. Bergmann 2008, 42; 79ff). Eine umfassend und allgemein formulierte Zielsetzung für historisches Lernen ist demnach nötig.

Die „Förderung des Geschichtsbewusstseins“ hat sich seit den 70er Jahren unumstritten zu einem zentralen Begriff in diesem Zusammenhang entwickelt (vgl. Sauer 2004, 216; Rösen 2001, 1; Sauer 2008, 9; Rohlfes 1997, 363), was dahinter steckt ist äußerst komplex und unterschiedlich definiert worden (vgl. Schreiber 2004a, 17f; Sauer 2008, 10; Worm 2000, 6). Weitgehend akzeptiert ist die Theorie von Hans-Jürgen Pandel (vgl. Sauer 2004, 216; Schreiber 2004a, 36; Hartmann/Martens/Sauer 2007, 126; Seitz 2005, 66), der Geschichtsbewusstsein in sieben Dimensionen unterteilt (vgl. Sauer 2008, 15), welche mittlerweile in ihrem Vorhandensein, teilweise auch in ihrer Entwicklung und Förderbarkeit, empirisch belegt wurden (vgl. Schreiber 2004a, 36). Dadurch konnte der Begriff operationalisiert und für unterrichtsbezogene Schlussfolgerungen besser handhabbar gemacht werden (vgl. Sauer 2004, 217).

Im Folgenden werden die Dimensionen nach Pandel dargestellt, wobei zu beachten ist, dass keine für sich alleine steht. Das Geschichtsbewusstsein besteht aus „*sieben aufeinander verweisenden und vielfach kombinierbaren Dimensionen*“ (Pandel 2007a, 9). Pandel unterscheidet dabei drei Basisdimensionen, nämlich Temporal-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein (vgl. Reeken 2004, 8), die sich auf die „*Geschichtlichkeit des Menschen und seiner Welt*“ (Schreiber 2004a, 36) beziehen, von vier gesellschaftlichen Dimensionen. Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökonomisch-soziales Bewusstsein und moralisches Bewusstsein (vgl. Reeken 2004, 8) nehmen eher Bezug auf die „*Gesellschaftlichkeit menschlichen Lebens*“ (Schreiber 2004a, 36), wobei diese vier Aspekte, im Gegensatz zu den Basisdimensionen, von der Geschichtsdidaktik kritisch diskutiert werden, beispielsweise

ob die vorliegende Differenzierung sinnvoll und vollständig ist (vgl. Schreiber 2004a, 37ff; Pandel 2007a, 21).

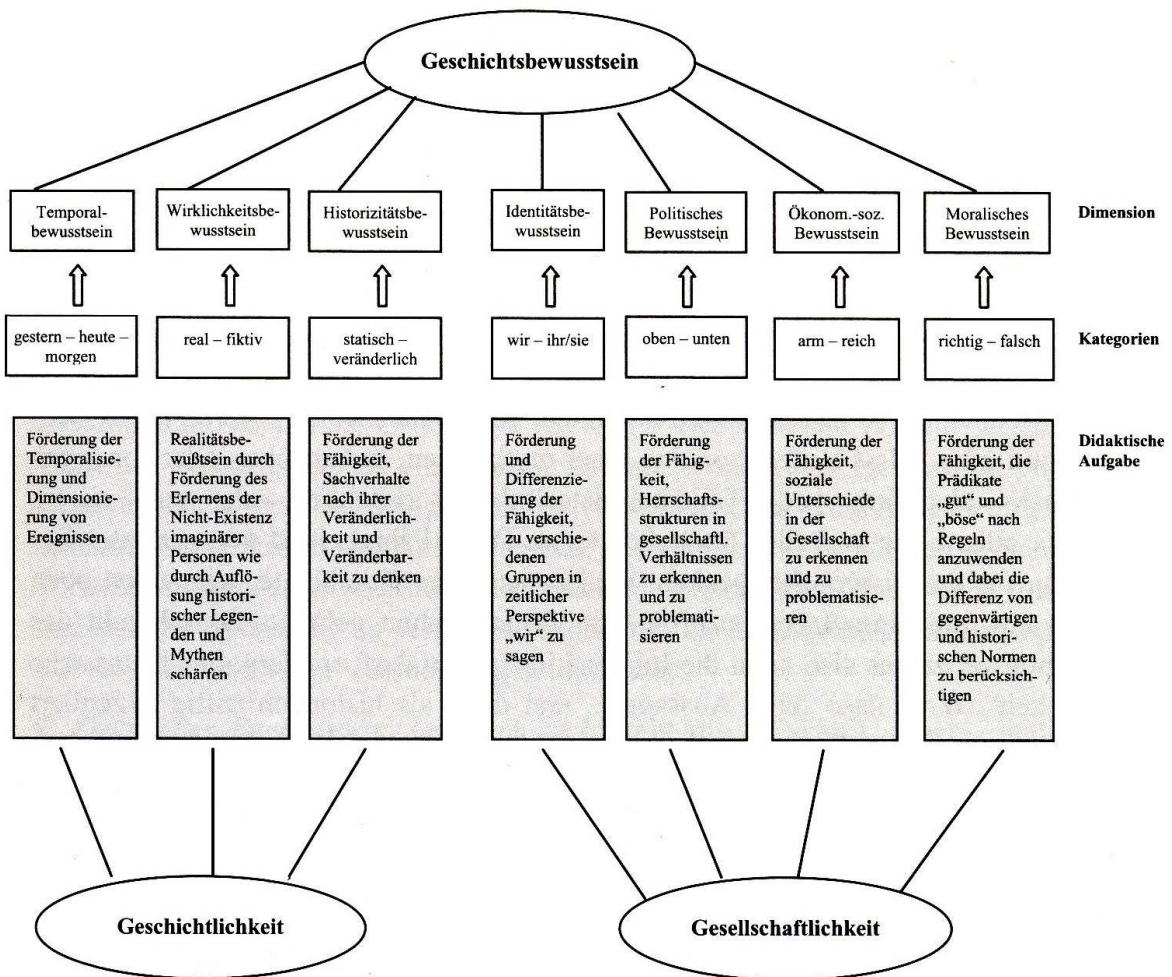


Abb. 2: Geschichtsbewusstsein nach Pandel (Reeken 2004, 9)

- *Temporalbewusstsein:*

Diese Dimension bezieht sich auf die Fähigkeit, „mit Zeit als Orientierungssystem umzugehen“ (Pandel 2007a, 10), also um die Unterscheidung zwischen den Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (vgl. Sauer 2008, 15). Konkretisiert bedeutet das, eine Vorstellung davon zu haben, dass bestimmte historische Epochen mit mehr Ereignissen in kürzeren Abständen besetzt sind, als andere. Inwieweit man in die Vergangenheit zurück und in die Zukunft voraus denkt oder dass man bestimmte Epochen und Situationen für wichtiger erachtet als andere, beschreiben weitere Momente. Ein nächster Aspekt bezieht sich auf die Fähigkeit, die Reihenfolge in der man Ereignisse kennen gelernt hat, in eine sinnvolle chronologische Reihenfolge umzugliedern (vgl. Pandel 2007a, 10f; Pandel 1987, 133).

- *Wirklichkeitsbewusstsein:*

Die zweite Dimension besteht darin, Personen und Ereignisse als „real“ oder „fiktiv“ unterscheiden zu können, was sich sprachlich durch den Gebrauch der Begriffe „gibt es“ und „gibt es nicht“ ausdrückt. Diese Grenze ist konstitutiv für historisches Lernen, da Geschichte das darzustellen versucht, was nachweisbar geschehen ist (vgl. Pandel 2007a, 11f). *„Diese Dimension des Geschichtsbewusstseins scheint umso stärker an Bedeutung zu gewinnen, je mehr uns Geschichte in fiktionalen Zusammenhängen begegnet, in denen auch Imaginäres wie Reales erscheint oder Geschichte sogar bewusst umgeschrieben wird (Asterix besiegt die Römer)“* (Sauer 2008, 16).

- *Historizitätsbewusstsein:*

Dieser Aspekt des Geschichtsbewusstseins bezeichnet die fundamentale Einsicht des Menschen, dass sich viele *„Strukturen, Institutionen, menschliche Denk-, Lebens- und Verhaltensweisen“* (Reeken 2004, 10) nicht konstant verhalten, sondern sich mit der Zeit unterschiedlich schnell verändern bzw. weiterentwickeln, andere bleiben scheinbar statisch (vgl. Pandel 2007a, 14). Geschichtliche Entwicklungen werden oft erst dann deutlich, *„wenn man längere Zeiträume in den Blick nimmt und Vergleiche vornimmt“* (Sauer 2008, 16).

- *Identitätsbewusstsein:*

„Jeder Mensch fühlt sich bestimmten sozialen Gruppen zugehörig und bildet auf sie bezogen ein Wir-Gefühl aus“ (Sauer 2008, 16); diese Gruppen sind ein kulturelles Konstrukt und variieren in ihrer Größe (vgl. Pandel 2007a, 15). Die Dimension des Identitätsbewusstseins bezeichnet die Fähigkeit, historisch begründete Zugehörigkeitsgefühle zu diesen Gruppen, beziehungsweise die Distanzierung zu anderen Gruppen, bei sich und anderen wahrzunehmen und zu reflektieren (vgl. Sauer 2008, 16).

- *Politisches Bewusstsein:*

In jeder Gesellschaft gibt es verschiedene Herrschafts- und Machtpositionen. Mit politischem Bewusstsein ist die allgemeine Einsicht gemeint, dass alle menschlichen Gesellschaften durch diese Herrschaftsverhältnisse bestimmt werden. Des Weiteren bezeichnet dieser Aspekt die Fähigkeit, sowohl gegenwärtig vorherrschende, als auch historische Machtverhältnisse nicht nur zu erfassen, sondern auch bewerten zu können (vgl. Pandel 2007a, 17; Sauer 2008, 16). Bereits in einer frühen Lebensphase machen Kinder erste Erfahrungen damit, indem sie sich beispielsweise an die von Eltern gesetzten Regeln halten müssen (vgl. Pandel 2007a, 17).

- *Ökonomisch-soziales Bewusstsein:*

Das ökonomisch-soziale Bewusstsein hängt eng mit der Dimension des politischen Bewusstseins zusammen. Hier steht das Bewusstsein für soziale oder wirtschaftliche Unterschiede in Gesellschaften im Vordergrund, es geht also im Groben um die Kategorien „Arm“ und „Reich“ (vgl. Sauer 2008, 16; Reeken 2004, 11). Zudem beinhaltet er die Fähigkeit, derartige Ungleichheiten zu *„ermitteln, ihre Hintergründe, Entstehungsursachen und Folgen für die betroffenen Menschen analysieren, gewichten und bewerten zu können“* (Reeken 2004, 11).

- *Moralisches Bewusstsein:*

Die siebte Dimension, das moralische Bewusstsein, befähigt zu einer angemessenen Wertung von historischen Handlungen und Ereignissen, da gegenwärtige Maßstäbe von „gut“ oder „böse“, „richtig“ oder „falsch“ nicht einfach auf historische Situationen übertragen werden können (vgl. Sauer 2008, 16): *„Was aus damaliger Sicht richtig war, kann aus gegenwärtiger Sicht falsch sein“* (Pandel 1991, 19). Es muss darum gehen, geschichtliche Werte und Normen zu rekonstruieren und diese mit heutigen Vorstellungen zu vergleichen (vgl. Sauer 2008, 16).

Idealerweise stellen sämtliche Grob- und Feinziele eines Geschichtsunterrichts unterschiedliche Kombinationen, bzw. Verknüpfungen aus diesen Dimensionen dar (vgl. Pandel 2007a, 21) und verfolgen damit die Förderung, bzw. Entwicklung von Geschichtsbewusstsein.

Man kann jedoch nicht davon ausgehen, dass alle Schüler mit ähnlichen Lernvoraussetzungen durch eine gezielte Förderung des Geschichtsbewusstseins automatisch im gleichen Alter auch ungefähr den gleichen Stand an geschichtlichem Wissen und historischer Reflexionsfähigkeit erreichen, bzw. alle auf der höchsten theoretischen Ebene ankämen (vgl. Borries 2002, 46; Noack 1994, 32f). Jeder Schüler hat sein individuelles Geschichtsbewusstsein, welches durchaus in verschiedenen Punkten mit dem Geschichtsbewusstsein anderer Menschen übereinstimmen kann (vgl. Pandel 2007a, 21).

„Auf das einzelne Individuum bezogen, ist Geschichtsbewusstsein eine individuelle mentale Struktur (...). In dem Maße, in dem das Kind diese grundlegenden Kategorien ausdifferenziert, erwirbt es jenes kognitives Bezugssystem, ohne das es weder Geschichte verstehen noch Geschichte erzählen kann.“ (Pandel 1991, 3)

4.1.2 Förderung historischer Kompetenzen

Historische Kompetenzen und Geschichtsbewusstsein hängen eng zusammen. Das Geschichtsbewusstsein beschreibt das, was gelernt werden soll, es handelt sich also um Ziele historischen Lernens. Kompetenzen sind dagegen die kognitiven Werkzeuge, mit denen das Geschichtsbewusstsein ausgebildet wird (vgl. Pandel 2007a, 48f).

Vor allem seit dem „PISA-Schock“ hat dieser Begriff auch in der Geschichtsdidaktik stark an Bedeutung gewonnen (vgl. Sauer 2009), wobei die Diskussion um Kompetenzen erst an ihrem Anfang steht (vgl. Pandel 2006, 106). Es gibt in der Fachdidaktik auch noch keinen abgesicherten und klar definierbaren Kompetenzbegriff (vgl. Pandel 2007a, 24; Günther-Arndt 2005, 679). Allgemein wird er als „Fähigkeit“ beschrieben und meint ein generatives, bzw. kreatives Vermögen oder Regelwissen (vgl. Pandel 2007a, 24), *„das jemanden in die Lage versetzt, in einem bestimmten Bereich (...) stets neue kognitive Leistungen hervorzubringen und neue kulturelle Objektivierung zu verstehen“* (ebd., 24). Eine mögliche Erklärung dieses Begriffes im Bezug auf Geschichtsunterricht ist folglich, dass Schüler lernen sollen, selbständig historisch zu fragen, zu denken und die erworbenen Fähigkeiten immer wieder auf neue Sachverhalte anzuwenden (vgl. Bergmann 2008, 105).

Die Entwicklung historischer Kompetenzen kann mit Hilfe von so genannten „Kompetenzmodellen“ beschrieben werden (vgl. Sauer 2009). Weil aber die großen internationalen Vergleichsstudien, wie PISA, diese bislang nicht untersucht haben und auch von Seiten der Fachdidaktik Geschichte umfassend angelegte empirische Analysen fehlen, stehen mehrere Kompetenzmodelle unabhängig nebeneinander (vgl. Schreiber 2009b). Eine konstruktive Zusammenarbeit und der Versuch, die Modelle ineinander zu übersetzen und abzugleichen, steht ebenso erst am Anfang (vgl. Schreiber 2008, 199).

Das Modell, welches am detailliertesten begründet und ausgearbeitet ist (vgl. ebd., 199), ist das so genannte *„Kompetenz-Strukturmodell“* der FUER-Gruppe, einer internationalen Forschergruppe, in der Wissenschaftler und Lehrer eng zusammenarbeiten (vgl. Schreiber 2009a). Das Charakteristische an diesem Modell ist, dass versucht wird, „historisches Denken“ insgesamt zu erfassen (vgl. Schreiber 2009b; Hartmann/Martens/Sauer 2007, 127). Eine Konsequenz, die aus der Öffnung der Geschichtsdidaktik, weg vom rein schulischen Blickfeld, hin zu einem Verständnis, welches lebenslanges und außerschulisches historisches Lernen einbezieht (vgl. Schreiber 2008, 199; Bergmann 2008, 42f), resultiert.

Im FUER-Modell wurden drei Kompetenzbereiche identifiziert, die Menschen benötigen, um sich in zeitlichen Veränderungen zurechtzufinden, nämlich die historischen Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen. Hinzu kommen historische Sachkompetenzen, mit de-

ren Hilfe die Ergebnisse der historischen Denkprozesse strukturiert werden können (vgl. Schreiber 2008, 202):

- *Historische Fragekompetenzen:*

„Jeder historische Denkprozess basiert auf einer historischen Frage, die aufgrund einer Verunsicherung, eines Orientierungsbedürfnisses, eines ex- oder intrinsisch begründeten Interesses auf Vergangenes zielt“ (Schreiber 2008, 204). Damit wird die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft beschrieben, zum Einen selbst historische Fragen zu stellen, zum Anderen Fragestellungen an die Vergangenheit nachzuvollziehen, einzuordnen und auf adäquate Weise verfolgen zu können (vgl. Schreiber 2004b, 48; Schreiber 2008, 204).

- *Historische Methodenkompetenzen:*

Dieser Kompetenzbereich setzt sich aus zwei Aspekten zusammen. Die so genannte Re-Konstruktionskompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit und Fertigkeit, „Geschichte durch den Rückbezug auf (...) Quellen zu re-konstruieren“ (Schreiber 2004b, 48) und bezeichnet damit einen synthetischen Prozess (vgl. Schreiber 2008, 204). Geschichten, die im Nachhinein verfasst wurden, „zu de-konstruieren und in ihnen das zu Vergangenen Festgestellte und die darauf bezogenen Deutungen und Sinnzuweisungen“ (Schreiber 2004b, 48) zu unterscheiden und zu beurteilen, nennt man De-Konstruktionskompetenz, welche idealtypisch ein analytischer Akt ist. Historisch methodenkompetent sein heißt, über die Verfahrensweisen der Re- und De-Konstruktion zu verfügen und zudem die Bereitschaft zu zeigen, diese Kompetenzen auch im Alltag im Umgang mit Vergangenen zu nutzen (vgl. Schreiber 2008, 204).

- *Historische Orientierungskompetenzen:*

Bei der historischen Orientierung geht es darum, eigene und nicht selbst gemachte Zeiterfahrungen „einzubinden in Zeit- und Sinnkontinua, die ein Sich-zurecht-Finden in der Welt und im eigenen Leben ermöglichen“ (Schreiber 2008, 205). Man unterscheidet vier Kernkompetenzen: Einerseits beinhaltet es die Möglichkeit, die individuelle Verarbeitung von Geschichte zu reflektieren und gegebenenfalls zu korrigieren. Es handelt sich also um die bewusste Entscheidung, das eigene Geschichtsbewusstsein zu verändern. Hinzu kommt die Kompetenz, die Vorstellung von der Welt (historisches Weltverständnis) und ihrer Menschen (historisches Fremdverständnis), zu reflektieren und zu erweitern. Ein dritter Aspekt beschreibt die Fähigkeit, das eigene, individuelle historische Selbstverständnis, bzw. die historische Identität zu überdenken und auszubauen. Eine letzte Kernkompetenz bezieht sich auf die Reflexion und Erweiterung eines

konkreten Handlungsrepertoires, welches durch die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit angelegt wurde (vgl. Schreiber 2008, 205; Schreiber 2009a).

- *Historische Sachkompetenzen:*

Historische Sachkompetenzen beschreiben die „*Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Kategorien zu erkennen und mit ihnen umzugehen, mit deren Hilfe Vergangenes erfasst und systematisiert, interpretiert und eingeordnet und auf Gegenwart bezogen wird*“ (Schreiber 2004b, 48f). Bei diesem Kompetenzbereich geht es nicht um Daten- oder Faktenwissen. Es geht darum, über fachspezifische Begriffe zu verfügen und die dahinter stehenden Konzepte zu kennen (Begriffskompetenz). Hinzu kommt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, über Prinzipien, Konzepte, Kategorien oder Scripten zur Strukturierung des Fachgebietes zu verfügen (Strukturierungskompetenz) (vgl. Schreiber 2009a; Schreiber 2008, 205f).

Pandel nennt wesentliche Gründe, warum gerade die Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht von Bedeutung ist: „*Das Ende des Geschichtsunterrichts ist (...) nun wahrlich nicht das Ende der Geschichte*“ (Pandel 2007a, 25). Geschichte geht auch in Zukunft weiter und unsere Schüler müssen in ihrem späteren Leben, die aus heutiger Blickrichtung zukünftig geschehene Geschichte, selbst ordnen, erzählen können und eigene Orientierungsleistungen erbringen. Zudem weiß heute niemand, welche Fragen sich in Zukunft an Geschichte stellen werden und welches Wissen man braucht, um diese zu beantworten. Kinder und Jugendliche benötigen also Kompetenzen, um Verknüpfungen zwischen der zukünftigen, selbst erfahrenen und selbst erzählten Zeitgeschichte und der zukünftigen Gegenwart herzustellen. Außerdem ist Geschichte stets ein dynamisches Konstrukt. Selbst zu älteren Epochen werden heute immer wieder neue Wissensbestände veröffentlicht, die erwachsene Menschen auch ohne schulische Anleitung verarbeiten müssen (vgl. ebd., 25f).

Zusammenfassend steigert die Entwicklung und Förderung historischer Kompetenzen, die individuellen Möglichkeiten eines jeden Schülers, sein jeweils konkretes Leben zu bewältigen (vgl. Schreiber 2008, 198).

4.2 Zielsetzung am Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Mit einer, auf dem ersten Blick, völlig anderen Aufgabenstellung und Zielsetzung, als der Geschichtsunterricht an der allgemein bildenden Schule, setzt sich die Förderschule FgE auseinander.

„Ziele und Inhalte der Erziehung und Bildung schließen alle Fähigkeiten ein, die von der Geburt an bis ins Erwachsenenalter im Alltag gefordert werden. Dies sind zunächst Ziele der Verselbständigung im persönlichen Bereich, aber auch weitergehende Qualifikationen zur Sicherstellung der Voraussetzungen zu einer qualitativ hinreichenden Lebensführung.“ (Mühl 1999, 150)

4.2.1 Die pädagogische Leitidee der Schule

Der Unterricht an der Förderschule FgE soll vor allem *„Qualifikationen vermitteln, um in dieser Welt zu leben (...) und im Leben Sinn zu erfahren“* (Mühl 2000, 75). Eine diesbezüglich weitgehend akzeptierte Zielsetzung und schon vor vielen Jahren in den *„Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte“* (Ständige Konferenz der Kultusminister 1980) formuliert, ist die *„Selbstverwirklichung in sozialer Integration“* (vgl. Fischer 2008, 52; Fornefeld 2004, 109) oder *„personal-soziale Integration“*, wie Speck (2005, 183) das formale Richtziel der Förderschule FgE nennt.

Schüler mit geistiger Behinderung sollen, vor dem Hintergrund der Analyse ihrer individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie unter Berücksichtigung ihrer individuellen Entwicklungsvoraussetzungen und ihrer speziellen Interessen und Neigungen, zum Leben in der Gemeinschaft befähigt werden (vgl. Fornefeld 2004, 108; Speck 1999, 45ff). Es geht demnach ausdrücklich nicht um eine Anpassung des Schülers mit geistiger Behinderung an die Gesellschaft, sondern um eine individuelle Selbstverwirklichung in ihr (vgl. Fornefeld 2004, 108f; Pitsch 2002, 43).

In Anlehnung an Speck (2005, 183) meint der Begriff *„Integration“* in diesem Kontext, *„dass Erziehung weniger auf die Bildung einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet sein sollte, sondern dass diese vielmehr sinnvoll miteinander verbunden, in Zusammenhang gebracht und in das physische und psychische System der Persönlichkeit eingebunden werden müssen“* (Fischer 2008, 51). Dadurch erhalten Schüler mit geistiger Behinderung die Möglichkeit, ihr individuelles Kompetenzpotential zu entfalten und anerkannte Mitglieder der Gesellschaft zu werden (vgl. Speck 2005, 183).

Der Aspekt der „personalen Integration“ bezieht sich auf alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Schüler in die Lage versetzen, *„sich selbst zu verwirklichen“* (Fischer 2008, 51), die eigene Identität zu entwickeln, bzw. für sich den Sinn und die Wirklichkeit zu erschließen (vgl. ebd., 52). Gerade bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung kann dies gefährdet und erschwert sein, da physische Schädigungen kompensiert werden müssen, die Wahrnehmung der Wirklichkeit nur unzureichend gelingt oder die Verarbeitung und Strukturierung der Wirklichkeit aufgrund der kognitiven Beeinträchtigungen behindert ist (vgl. Speck 2005, 184). Personale Identität und Persönlichkeit entwickelt sich vor allem dann, wenn Schüler Autonomie im Sinne von Selbstorganisation und Selbstgestaltung sowie dem Gefühl des eigenen Eingebundenseins in das jeweilige Lebensumfeld erleben (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 10). Entsprechende pädagogische Hilfen sind daher darauf ausgerichtet,

- *„die physischen Funktionen zu unterstützen und zu üben, ggf. Kompensationstechniken zu entwickeln (physische Funktionalität, funktionelle Integration),*
- *elementare Fertigkeiten zur Bewältigung des Lebensalltags auszubilden und zu üben*
- *Einsicht in die nähere Welt der Menschen und Dinge zu vermitteln,*
- *Emotionalität zu bereichern und zu stabilisieren,*
- *Ich-Funktion zu stärken, ein tragfähiges Selbstkonzept zu erschließen, Identität zu ermöglichen,*
- *einen Lebensstil und Einstellungen zu vermitteln, die die eigene Existenz bejahen und beglücken können.“* (Speck 2005, 184f; zit. n. Speck 1975)

„Soziale Integration“, als Ergänzung zur Selbstverwirklichung, ergibt sich nach Speck im Eingebundensein des Schülers in seine soziale Umwelt (vgl. Fischer 2008, 52):

„Gemeint ist das Finden und Aufbauen sinnvoller Koppelung des Individuums mit der sozialen Umwelt, die Eingliederung in soziale Rollensysteme; es geht um die Eingliederung in soziale Bezüge, um Status- und Kompetenzerweiterung, um Konfliktreduktion, um den Abbau sozialer Blockierungen, um soziale Zugehörigkeit und soziale Identität oder soziale Distanz im Falle einer Bedrohung.“ (Speck 2005, 185)

Besonders bedeutend und prägend für jeden Menschen und seine Entwicklung, ist das Verlangen nach Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft und das Bedürfnis nach Kommunikation mit anderen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 10). Damit wird offenkundig, dass eine geistige Behinderung nicht nur das einzelne Individuum betrifft, sondern immer auch eine soziale Erscheinung beschreibt (vgl. Fischer 2008, 52). Jede soziale Integration vollzieht sich in einem Wechselwirkungsprozess. Das heißt, dass sich einerseits der Schüler mit Behinderung sozial anpassen muss und andererseits die allgemeinen Normen an die Bedürfnisse und Möglichkeiten des Menschen mit geistiger Behinderung an-

gepasst werden müssen (vgl. Speck 2005, 185). Pädagogische Hilfen im Sinne der sozialen Integration sollten demnach darauf ausgerichtet sein,

- „Kommunikationsfertigkeiten und –möglichkeiten zu entwickeln und zu erschließen,
- soziale Verhaltensweisen auszubilden und soziale Interaktion zu unterstützen und zu erweitern,
- die Übernahme, das Erlernen sozialer Rollen zu ermöglichen,
- die Teilhabe an Gruppenerfahrungen und –aktivitäten auszubauen und das Zugehörigkeitsgefühl zu verstärken,
- die konkrete Eingliederung in Spielgruppen, Lerngruppen, Arbeitsgruppen und Freizeitgruppen zu begleiten und zu stabilisieren,
- die berufliche Eingliederung in eine Werkstatt sicherzustellen und lebensdienlich zu gestalten.“ (ebd., 186)

Die Aufgabenstellung und pädagogische Zielsetzung der Förderschule FgE steht damit in einem Spannungsfeld zwischen den beiden Dimensionen „Selbstverwirklichung“, welche sich auf das Individuum bezieht, und „sozialer Integration“, bei der die Beziehung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt im Mittelpunkt steht. Beide Aspekte werden als zwei Seiten einer gemeinsamen Zielperspektive betrachtet (vgl. Mühl 2000, 77f). So ist beispielsweise die soziale Eingliederung in eine Gruppe nur soweit vertretbar und erstrebenswert, als dass sie auch einer personalen Integration des Schülers mit geistiger Behinderung dient (vgl. Speck 2005, 185).

4.2.2 Vermittlung lebensbedeutsamer Kompetenzen

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung müssen all die Fähigkeiten oder Kompetenzen erwerben, die ihnen eine Bewältigung ihres Lebens in „weitest gehender Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 10) ermöglichen.

Auch gegenwärtig noch oft zitiert werden in diesem Zusammenhang die „Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte“ von 1980, in denen diese Art der Selbstverwirklichung konkret auf folgende Lebensbereiche übertragen wird (vgl. Fischer 2008, 52; Fischer/Heinrich 2005, 190; Mühl 2000, 77):

- Erfahren der eigenen Person und Aufbau eines Lebenszutrauens
- Selbstversorgen und Beitragen zur eigenen Existenzsicherung
- Zurechtfinden und angemessenes Erleben in der Umwelt
- Orientieren in sozialen Bezügen und Mitwirken bei ihrer Gestaltung
- Erkennen und Gestalten der Sachumwelt
(vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister 1980, 102ff)

Eine ähnliche Gliederung der pädagogischen Aufgabenstellung und Zielsetzung am Förderschwerpunkt FgE schlägt Speck vor, indem er vier Teilziele benennt (vgl. Speck 2005, 186) und diese in einem Koordinatensystem zusammenstellt, bzw. einander zuordnet. Die Waagerechte bildet dabei „*Wissen und Können als materiale Kompetenzen oder Fertigkeiten*“ (ebd., 194). Die Senkrechte wird bestimmt von weniger äußerlich fassbarem, emotionalem und ethischem Gehalt (vgl. ebd., 194).

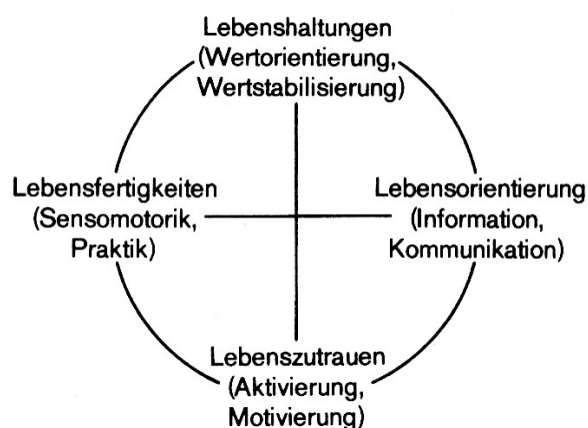


Abb. 3: Komplexität der pädagogischen Aufgabenstellung und Zielsetzung (Speck 2005, 194)

- *Erschließen von Lebenszutrauen:*
 „Die Suche nach dem Lebenssinn gehört zu den Grundbestimmungen des Menschen“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 10), gerade deshalb gehört die Vermittlung von Lebenszutrauen und Lebensfreude zu den elementar bedeutsamen Aufgaben in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. ebd., 10). Durch Aktivierung und Motivierung des Schülers können Lebenskräfte und Lernantrieb idealerweise geweckt und aufrechterhalten werden. Lebenszutrauen lässt sich zwar nicht „machen“, Lehrkräfte können aber die Voraussetzungen dafür schaffen, indem sie die Heranwachsenden bedingungslos anzunehmen, ihnen emotionale Zuwendung geben, aber auch Regeln und Grenzen setzen (vgl. Speck 2005, 187f).
- *Ausbilden von Lebensfertigkeiten:*
 Damit ist die pragmatische Komponente der pädagogischen Leitidee gemeint, nämlich das Erlernen von Fertigkeiten oder Kompetenzen, die für Schüler mit geistiger Behinderung lebensbedeutsam sind und der sozialen Eingliederung dienen. Soweit es ihnen im Einzelfall möglich ist, sollen Kinder und Jugendliche beispielsweise Fertigkeiten im sozialen Umgang miteinander, in ihrer körperlichen Geschicklichkeit, im musischen Tun und ihrer Handfertigkeit, im Bereich Kommunikation und Sprechen oder im Bereich

kognitive Techniken erlernen (vgl. ebd., 188f). Die Ausbildung dieser Fertigkeiten steht im engen Zusammenhang mit der Vermittlung von Lebensorientierung.

- *Vermittlung von Lebensorientierung:*

Der dritte Teilaspekt zielt darauf ab, dass sich Schüler mit geistiger Behinderung in ihrer Welt zurechtfinden und geborgen fühlen. Dafür ist vor allem auch Information und Kommunikation nötig. Lebensorientierung wird in der Regel im aktiven Umgang mit Wissensinhalten, Gegenständen und Zusammenhängen erworben, wobei die individuelle Lebenswirklichkeit erschlossen und gegliedert wird. Gerade bei Kindern und Jugendlichen, welche die Förderschule FgE besuchen, ist darauf zu achten, dass sich ihre persönliche Welt- und Lebensorientierung weder zu eingengt, noch für sie unüberschaubar, darstellt. Wichtige Orientierungseinheiten sind dabei beispielsweise das Kennen zeitlicher Einheiten, das Erleben von Sicherheit oder das Auskennen im erweiterten Betätigungsbereich (vgl. ebd., 190ff).

- *Bildung von Lebenshaltungen:*

Mit Lebenshaltungen beschreibt Speck das komplexe Ergebnis aus der Erschließung von Lebenszutrauen, der Ausbildung von Lebensfertigkeiten und der Gewinnung von Lebens- bzw. Weltorientierung. Gemeint sind damit eine moralische Grundlegung und eine Orientierung an, bzw. Stabilisierung von Werten, welche für das Denken und Handeln ausschlaggebend sind, auch wenn es sich dabei oft um Gewohnheiten handelt. Werthaltungen, die bei Schülern mit geistiger Behinderung anzustreben sind, sind beispielsweise eine positive und adäquate Einstellung zu anderen Menschen oder zu Dingen (vgl. ebd., 193).

Es gibt viele Möglichkeiten, die pädagogische Leitidee der Förderschule FgE näher zu beschreiben, bzw. zu untergliedern und daraus lebensbedeutsame Kompetenzen abzuleiten (vgl. Fischer 2008, 52). Eine weitere und inhaltlich konkretere Differenzierung wird in den „Empfehlungen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister 1998) vorgenommen:

- *„Förderung in den Bereichen der Motorik und der Wahrnehmung, der Kommunikation, der Emotionalität und des Sozialverhaltens,*
- *Entwicklung von Merkfähigkeit, Aufbau von Transferkompetenz, vorausschauendes Denken und Problemlöseverhalten,*
- *Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit durch Lautsprache, Gebärden, Bildsymbole und andere Formen,*
- *Aufbau und Gestaltung des Sprachverständnisses, des sprachlichen Ausdrucksvermögens und des Sprechvermögens,*
- *Begriffsbildung und Anwendung von Begriffen,*

- *Ermöglichung von Erfahrungen zur alters- und geschlechtsspezifischen Entwicklung, zu Ich-Identität und Sinnfindung,*
- *Entwicklung einer selbstbestimmten Handlungsfähigkeit,*
- *Orientierung im Umfeld, Erarbeitung von Kenntnissen in den Bereichen Gesundheit, Umwelt, Natur und Technik,*
- *Vermittlung grundlegender Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten in den Bereichen des Lesens, Schreibens und Rechnens,*
- *Begegnungen mit Musik, Rhythmik, bildnerischen und bewegungsbetonten Möglichkeiten, sowie Religion, Sport, Hauswirtschaft,*
- *Aufbau von Selbständigkeit in Bereichen von Selbstversorgung, von Spiel und Freizeit, von sozialen Beziehungen und sozialem Umfeld sowie von Arbeit und Beschäftigung,*
- *Gebrauch von Hilfsmitteln sowie Annehmen und Beachten von Lernhilfen, Pflege und Beratung,*
- *Unterstützung des familiären und sozialen Umfeldes.“ (ebd., 1998)*

Im aktuellen Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden diese Ziele ergänzt. Beispielsweise durch die Kompetenz zur „wirklichkeitsnahen Selbsteinschätzung“, zur „Kooperationsfähigkeit“ oder zur „Leistungsbereitschaft“ der Schüler (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 11f).

Welche Aufgabenstellungen und Zielsetzungen im Einzelfall angestrebt werden, ist aber nicht nur von allgemeinen Zielbeschreibungen abhängig, sondern vor allem von den individuellen Entwicklungsvoraussetzungen, den Handlungskompetenzen und Lebensbezügen des jeweiligen Schülers (vgl. Fischer 2008, 53; Punkt 2.3.2).

4.3 Aufgaben und Ziele eines Geschichtsunterrichts für Schüler mit geistiger Behinderung

Die grundlegenden Aufgaben und Ziele eines Unterrichts für Schüler an der Förderschule FgE stehen neben den Leitzielen des Geschichtsunterrichts an der allgemein bildenden Schule. Trotz dieser, zunächst nur schwer vergleichbaren Zielsetzungen, zeigen beide Ansätze bei genauerer Betrachtung Gemeinsamkeiten auf. Es können mögliche Aufgaben und Ziele für historisches Lernen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung abgeleitet, aber auch ausdrückliche Schwierigkeiten und Grenzen aufgezeigt werden.

4.3.1 Mögliche Aufgaben und Ziele

In erster Linie geht es im Geschichtsunterricht um die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins (vgl. Punkt 4.1.1; Sauer 2008, 9; Rösen 2001, 1; Rohlfes 1997, 363). Die in diesem

Zusammenhang genannten Dimensionen, Kategorien und didaktischen Aufgaben (vgl. Reeken 2004, 9) decken sich bereits in einigen Aspekten mit den grundlegenden Aufgaben der Förderschule FgE, folglich wurden im aktuellen Lehrplan entsprechende Punkte aufgenommen, auch wenn die Verknüpfung zu den Leitzielen historischen Lernens oft erst bei genauer Betrachtung ersichtlich wird.

Anhand von Beispielen möchte ich die bestehenden Gemeinsamkeiten zwischen der Position der Fachdidaktik Geschichte und der Geistigbehindertenpädagogik im Bezug auf die Förderung des Geschichtsbewusstseins aufzeigen, bzw. auf weitere Möglichkeiten einer geeigneten Aufgabenstellung und Zielformulierung für den Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung hinweisen:

Eine grundlegende Dimension des Geschichtsbewusstseins ist das so genannte „Temporalbewusstsein“ (vgl. Pandel 2007a, 10), also die Fähigkeit *„mit Zeit als Orientierungssystem umzugehen“* (ebd., 10). Betrachtet man die Zielsetzungen für den Unterricht an der Förderschule FgE, so finden sich hier vergleichbare Aufgaben. Bereits in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1980 wird die *„Fähigkeit, Zeitabläufe zu erfahren, sich in ihnen auszukennen und sich darauf einzustellen“* (Ständige Konferenz der Kultusminister 1980, 104) als wichtige Perspektive beschrieben. Auch Speck formuliert die „Orientierung in zeitlichen Einheiten“ als Zielperspektive, da dies einer verbesserten Lebensorientierung dienen kann (vgl. Speck 2005, 190ff). Wie bereits unter dem Punkt 3.1 angesprochen, bildet der Themenkomplex „Zeit und Freizeit“ sogar einen eigenen Lernbereich im Lehrplan der Förderschule FgE (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 245ff), detailliertere Zielangaben sind hier unter anderem das Kennen strukturierter Zeitabläufe, das Erfassen der Reihenfolge einfacher Ereignisse oder die Dauer von Veränderungen (vgl. ebd., 247). Vergleichbare Aussagen macht Pandel zum Temporalbewusstsein, indem er formuliert, dass Schüler lernen sollen sich in den Zeitdimensionen zurechtzufinden, dass einige Epochen mit mehr Ereignissen besetzt sind als andere oder dass sich Ereignisse in eine chronologische Reihenfolge gliedern lassen (vgl. Sauer 2008, 15; Pandel 2007a, 10f).

Als zweites Beispiel möchte ich die Dimension des „Wirklichkeitsbewusstseins“ anbringen, welches ebenso einen Aspekt des Geschichtsbewusstseins beschreibt. Hier geht es vor allem um die Kategorien „real“ und „fiktiv“, bzw. den Gebrauch der Begriffe „gibt es“ und „gibt es nicht“ (vgl. Pandel 2007a, 11f). Wie wichtig Kenntnisse in diesem Bereich sind, wird deutlich, wenn man an die gern gesehenen Asterix-Filme denkt oder an die zahlreichen Mythen und Legenden, die sich um historische Personen anlagern, wie es das Beispiel des Nikolaus oder des Barbarossa zeigt (vgl. Sauer 2008, 16). Spätestens wenn wir berücksichtigen, dass Heranwachsende mit Behinderung ebenfalls mit diesen Dingen konfrontiert werden (vgl. Schreiber 2007, 8), wird die Bedeutung dieser Dimension deutlich. Ich persönlich wurde

schon mehrmals von Schülern mit geistiger Behinderung in vergleichbaren Zusammenhängen gefragt: „Gibt es das echt?“. Im Bezug auf die Leitidee der Förderschule FgE, genauer der personalen Integration, formuliert Speck, dass es wichtig ist, Schülern eine „*Einsicht in die nähere Welt der Menschen und Dinge zu vermitteln*“ (Speck 2005, 185; zit. n. Speck 1975). Im Hinblick auf das sich Zurechtfinden, bzw. sich in der Welt geborgen fühlen (vgl. Speck 2005, 191), dürfen demnach Fragen nach realen oder fiktiven Erscheinungen nicht offen bleiben.

Auch die gesellschaftlichen Dimensionen decken sich in einigen Punkten mit den grundlegenden Zielsetzungen der Förderschule FgE. Das politische Bewusstsein beispielsweise beschreibt die „*Fähigkeit, Herrschaftsstrukturen in gesellschaftlichen Verhältnissen zu erkennen und zu problematisieren*“ (Reeken 2004, 9), als Beispiel für frühe Erfahrungen mit dieser Dimension nennt Pandel, dass sich Kinder an die Regeln setzende Definitionsmacht der Eltern halten müssen (vgl. Pandel 2007a, 17). Nicht nur Regeln im sozialen Kontakt miteinander oder der Umgang mit verschiedenen Rollen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 55f) sind wichtige Erfahrungen und Fertigkeiten, auch die Auseinandersetzung mit unserer demokratischen Gesellschaftsordnung oder der Einblick in andere Regierungsformen, wie die Monarchie bzw. Diktatur (vgl. ebd., 216f), werden genannt. Pandel beschreibt diese Dimension aus Sicht der Fachdidaktik ähnlich, da er Schülern die Fähigkeit vermitteln möchte, historische Machtverhältnisse zu erfassen, zu bewerten und ihm die Einsicht wichtig ist, dass alle menschlichen Gesellschaften durch solche Herrschaftsverhältnisse bestimmt werden (vgl. Pandel 2007a, 17; Sauer 2008, 16). Gerade im Hinblick auf den Aspekt der sozialen Integration (vgl. Fischer 2008, 52) oder das Bilden von Lebenshaltungen, die eine moralische Grundlegung und Orientierung an Werten beinhalten (vgl. Speck 2005, 193), sind Kenntnisse und Fähigkeiten bei Schülern der Förderschule FgE im Bezug auf politische Grundhaltungen oder den Umgang mit Macht sinnvoll und wichtig.

Für die anderen vier Dimensionen des Geschichtsbewusstseins lassen sich ähnliche Gemeinsamkeiten, entsprechende Punkte im Lehrplan und weitere Aufgabenstellungen bzw. Zielsetzungen finden.

Aus diesen Beispielen wird deutlich, dass die Entwicklung und Förderung von Geschichtsbewusstsein für Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung grundsätzlich ein sinnvolles Leitziel darstellt.

Weitere Aufgaben und Ziele beschreibt die Fachdidaktik Geschichte mit der Förderung und Ausbildung historischer Kompetenzen (vgl. Punkt 4.1.2; Pandel 2007a, 48f; Bergmann 2008, 105; Schreiber 2008, 199ff; Schreiber 2004b, 47ff). In Anlehnung an das Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe (vgl. Schreiber 2009a) werden in diesem Zusammenhang

vier wesentliche Kompetenzen genannt (vgl. Schreiber 2008, 202), aus denen sich ebenfalls Aufgaben für einen Geschichtsunterricht an der Förderschule FgE ableiten lassen, obwohl diese Zielsetzung zunächst sehr anspruchsvoll klingt.

Einen Kompetenzbereich welchen ich beispielhaft nennen möchte ist die historische Fragekompetenz, also der Erwerb der Fähigkeit selbst historische Fragen zu stellen, Fragestellungen an die Vergangenheit nachzuvollziehen, einzuordnen und adäquat zu verfolgen (vgl. Schreiber 2004b, 48; Schreiber 2008, 204). Trotz dieser komplexen Anforderungen vertritt Frau Schreiber die Hypothese, dass bereits Grundschul Kinder eine erste Stufe im Bezug auf diese Kompetenz erreichen können und versucht die Plausibilität ihrer Aussagen anhand von Unterrichtsbeispielen zu stützen (vgl. Schreiber 2004b, 50f). In einem ihrer Beispiele geht es um die gemeinsame Planung einer Einschulungsfeier mit Schülern einer zweiten Klasse:

„Die Klassenlehrerin wird ihre Klasse mit dem nächsten Schuljahr abgeben und die neue Erste übernehmen. Sie tut etwas, was erstaunlich selten geschieht: Sie ‚zapft‘ die Erfahrungen ihrer zweiten Klasse mit Schule ‚an‘, um sie für die Planung für den nächsten Turnus zu nutzen. Als Thema wird die Gestaltung des ersten Schultages ausgewählt, weil dieser von allen als wichtig empfunden wird. (...)

Die Kinderfragen münden in unterschiedlichen Fokussierungen: Einige wollen feststellen, wer nun mit seinen Erinnerungen ‚Recht hat‘. Nimmt man diese Frage ernst, muss recherchiert und re-konstruiert werden (...). Mit dieser Frage bewegt man sich in der Fokussierung auf Vergangenes. Das Ziel ist, Sachverhalte festzustellen, das ist ohne Bezug auf Quellen und Darstellungen nicht möglich.

Die Frage dagegen, ‚Was war für dich unangenehm, was sollten die ‚Neuen‘ deshalb nicht erleben?‘ drückt eine andere Fokussierung aus: Es geht hier einmal um Deutungen und dann um Gegenwartsbezüge. (...) Ziel ist, die Interpretationen in ihrer Plausibilität zu überprüfen. Auch dazu sind Rückgriffe auf den ersten Schultag (...) nötig; sie haben nun aber die Funktion, Behauptungen zu belegen.“ (Schreiber 2004b, 54f; Hervorhebung im Original)

Sicherlich kann man dieses Beispiel nicht eins zu eins in den Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung übertragen, aber aus eigenen praktischen Erfahrungen weiß ich, dass an vielen Förderschulen FgE gerade ältere Schüler bei der Gestaltung solcher Feierlichkeiten beteiligt werden und bei entsprechender didaktischer Aufarbeitung sehe ich durchaus Möglichkeiten, solche Themen für die Förderung und Ausbildung der historischen Fragekompetenz bei Schülern mit Behinderung zu nutzen. Die gemeinsame „Re-Konstruktion“ des tatsächlichen Ablaufs der eigenen Einschulungsfeier mit Hilfe von geeigneten Quellen (beispielsweise Fotos) und dabei zu überlegen, was den Heranwachsenden damals gefiel oder was sie unangenehm empfanden, ist für viele Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung eine mögliche Aufgabenstellung. Und genau das sollen Schüler leisten, wenn sie historisch arbeiten (vgl. Schreiber 2004b, 55). Zudem können gerade solche Fragestellungen dazu beitragen, das vorausschauende Denken, das Problemlöseverhalten oder die selbst be-

stimmte Handlungsfähigkeit zu unterstützen, was wichtige Zielperspektiven eines Unterrichts an der Förderschule FgE sind (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister 1998).

Ähnlich verhält es sich mit den anderen drei Kompetenzbereichen, so kann auch die historische Methodenkompetenz, also sämtliche Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit den zwei Basisoperationen der Re-Konstruktion und der De-Konstruktion (vgl. Schreiber 2004b, 63; Punkt 4.1.2), bei Schülern der Förderschule FgE gefördert und ausgebaut werden. Durch didaktisch geschickte Elementarisierung, sowie durch die Auswahl geeigneter Themen und Materialien werden Heranwachsende in der Auseinandersetzung mit historischen Phänomenen selbst auf methodische Probleme aufmerksam (vgl. Schreiber 2004b, 64). Im Beispiel vom ersten Schultag könnte das heißen, dass Schüler der Förderschule FgE im Vorfeld bei der Arbeit an ähnlichen Themen mehrere Quellen wie Fotos, Filme, Zeitungsberichte, usw. kennen gelernt haben, um nun bei der Rekonstruktion ihrer eigenen Einschulung selbständig aus diesem Fundus die geeigneten Quellen zur Bearbeitung des aktuellen Themas aussuchen und anhand derer den entsprechenden Tag nachvollziehen. Sicherlich ist bei diesem Vorgehen eine Unterstützung durch die Lehrkraft nötig, aber auch hier sehe ich große Lernchancen, bei denen Schüler mit geistiger Behinderung wichtige Fertigkeiten und Kompetenzen erwerben können. Sei es die Möglichkeit bereits geschehene Geschichte selbst zu ordnen und zu erzählen (vgl. Pandel 2007a, 25), eine nähere Einsicht in die Welt der Menschen und Dinge zu gewinnen (vgl. Speck 2005, 184; zit. n. Speck 1975) oder den Aufbau von Transferkompetenz und die Entwicklung der Merkfähigkeit zu unterstützen (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister 1998).

Frau Schreiber vertritt zusammenfassend die Hypothese, dass bereits Grundschüler eine erste Stufe in allen Teilbereichen der historischen Kompetenzen erwerben können (vgl. Schreiber 2004b, 50f). Ich denke, dass sich diese Aussage auf viele Schüler der Förderschule FgE übertragen lässt und folglich die Förderung historischer Kompetenzen, zumindest auf einer basalen Ebene, in einem Geschichtsunterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung eine weitere mögliche und wünschenswerte Aufgabenstellung bzw. Zielsetzung darstellt.

4.3.2 Schwierigkeiten und Grenzen

Trotz der umfangreichen Möglichkeiten die Aufgaben und Ziele der Fachdidaktik Geschichte in den Unterricht der Förderschule FgE zu übertragen, sehe ich insbesondere in diesem Punkt deutliche Schwierigkeiten und Grenzen, die Positionen der Geschichtsdidaktik in deren Sinne umzusetzen.

Nach Erkenntnissen der Fachdidaktik Geschichte kann sich das Geschichtsbewusstsein nicht bei allen Schülern gleich entwickeln. Selbst bei Kindern und Jugendlichen mit ähnlichen Lernvoraussetzungen geht man nicht davon aus, dass durch eine gezielte Förderung im gleichen Alter etwa der gleiche Stand an geschichtlichem Wissen bzw. historischer Reflexionsfähigkeit erreicht wird und Heranwachsende alle auf höchster theoretischer Ebene ankommen (vgl. Borries 2002, 46; Noack 1994, 32f). Bei Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, wie wir es an der Förderschule FgE vorfinden, werden diese Differenzen noch deutlicher. Es ist richtig und wichtig, „*jedem Kind (auch dem Kind mit geistiger Behinderung) zuzugestehen, ein eigenes, seinem Lern- und Leistungsstand entsprechendes Geschichtsbewusstsein*“ (Worm 2000, 9; Ergänzung des Verfassers) auszubilden, aber gerade leistungsschwächere Schüler haben laut Worm bereits bei der Anbahnung von Geschichtsbewusstsein oft erhebliche Schwierigkeiten (vgl. ebd., 5). Als mögliche Gründe nennt er beispielsweise, dass ein Geschichtsbewusstsein nur dann ausgebildet werden kann, wenn beim Kind bzw. Jugendlichen die Erkenntnisfähigkeit, -möglichkeit und der Wille dazu vorhanden ist, was insbesondere bei Schülern einer Förderschule erst durch geeignete didaktische Maßnahmen hergestellt werden muss.

Zudem sind sozio-kulturelle und individuell-psychologische Bedingungen entscheidend an der Ausbildung von Geschichtsbewusstsein beteiligt (vgl. ebd., 7ff). Aufgrund der unterschiedlichen Beeinträchtigungen (vgl. Straßmeier 2000, 42; Ratz 2005, 211), wie sie Heranwachsende mit geistiger Behinderung mitbringen, treten in diesem Punkt möglicherweise weitere Schwierigkeiten auf. Schüler einer Förderschule FgE sind beispielsweise oft in ihrer Wahrnehmung, Verarbeitung und Strukturierung der Wirklichkeit beeinträchtigt (vgl. Speck 2005, 184). Dies sind aber notwendige Voraussetzungen, um unter anderem zwischen realen und fiktiven Dingen unterscheiden zu können oder um historische Ereignisse in die richtige chronologische Reihenfolge umzugliedern (vgl. Pandel 2007a, 10ff).

Darüber hinaus ist das bereits vorhandene Geschichtsbewusstsein zu Beginn eines Geschichtsunterrichts bei leistungsschwächeren Schülern in der Regel deutlich geringer ausgebildet, als bei leistungsstärkeren (vgl. Worm 2000, 9), was folglich Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung und die möglichen Zielformulierungen haben muss. Betrachtet man beispielsweise die Basisdimensionen von Geschichtsbewusstsein so schreibt Pandel, dass insbesondere das Temporalbewusstsein, das Wirklichkeitsbewusstsein und das Historitätsbewusstsein so grundlegende Kategorien darstellen, dass Kinder Kenntnisse und Fähigkeiten in diesen Bereichen bereits zu Beginn der Sekundarstufe 1 mitbringen sollten. Diese Teilbereiche haben weder etwas mit schulischen Datierungsübungen, mit Jahreszahlen oder mit dem Zusammenfügen von Ereignissen zu tun und vor allem das Zeitbewusstsein ist eine unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein (vgl.

Pandel 2007a, 11). „Geschichtsbewusstsein ist sowohl Ziel als auch Voraussetzung für den Geschichtsunterricht“ (ebd., 21). Allein der Blick in den Lehrplan der Förderschule FgE (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 245ff) oder zu den vorausgegangenen Beispielen unter Punkt 4.3.1 macht allerdings deutlich, dass gerade diese Fähigkeiten und Kenntnisse bei Schülern mit geistiger Behinderung oft nicht vorausgesetzt werden können und wichtige Aufgaben bzw. Ziele für den Unterricht an der Förderschule FgE darstellen. Die Förderung des Geschichtsbewusstseins bei Heranwachsenden mit geistiger Behinderung muss also auf einer wesentlich basaleren Ebene ansetzen und „nach unten“ ausdifferenzierte (vgl. Fischer 2008, 54) Ziele formulieren, als dies aus Sicht der Fachdidaktik Geschichte vorgesehen ist. In diesem Punkt ist es eventuell zweckmäßig, zusätzlich einen Blick auf mögliche Zielformulierung zu dem historischen Themen im Sachunterricht der Grundschule zu werfen, da diese auf einer elementareren Ebene ansetzen und verstärkt auf die Lebenssituation der Schüler eingehen (vgl. Beilner 2007, 168).

Das Leitziel „Förderung des Geschichtsbewusstseins“ ist insgesamt eine sehr komplexe Zielangabe. Die einzelnen Dimensionen bilden dabei nur Teilbereiche von denen keiner für sich allein steht. Alle sieben Teilbereiche hängen eng zusammen, sind vielfach kombinierbar und verweisen aufeinander (vgl. Pandel 2007a, 9). Folglich ist es nicht ausreichend, Fähigkeiten und Kenntnisse in den einzelnen Dimensionen zu erwerben. Ziel eines Geschichtsunterrichts an der allgemein bildenden Schule ist es, dass Heranwachsende selbst Zusammenhänge und Verknüpfungen zwischen den Dimensionen herstellen bzw. erkennen und diese ausdifferenzieren können (vgl. ebd., 21). Gerade hier wird die Orientierung der Fachdidaktik Geschichte vor allem an den leistungsstärkeren Schülern und am gymnasialen Klientel deutlich (vgl. Sauer 2004, 228). Inwieweit diese komplexen kognitiven oder reflexiven Leistungen von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung tatsächlich erbracht werden können, kann an dieser Stellen nicht beantwortet werden. Es ist aber in der Regel bei einem Großteil der Schüler an der Förderschule FgE nicht in dem Ausmaß möglich, wie es von Schülern der Haupt-, Realschule oder des Gymnasiums erwartet werden kann.

Aufgrund der unterschiedlichen Beeinträchtigungen, Voraussetzungen und der großen Spanne an kognitiver Leistungsfähigkeit von Schülern mit geistiger Behinderung (vgl. Ratz 2005, 211; Straßmeier 2000, 184) ist es zusammenfassend schwierig, eine derartige Zielformulierung in diesem Umfang und auf dieser theoretischen Ebene zu erreichen. Hinzu kommt, dass der Geschichtsunterricht an der Förderschule FgE derzeit nicht in dem Maß vorgesehen ist, wie es selbst bei leistungsstarken Kindern und Jugendlichen notwendig wäre, um eine entsprechende Entwicklung und Ausbildung des Geschichtsbewusstseins im vollen Umfang zu erreichen.

Ähnliche Grenzen lassen sich im Bezug auf die Zielangabe „Förderung historischer Kompetenzen“ beschreiben. Auch hierbei handelt es sich um sehr komplexe Aufgaben und Zielperspektiven, die auf einem „elaboriertem Niveau“ (vgl. Schreiber 2008, 208) wie es der Geschichtsunterricht zumindest anstrebt, ein hohes Maß an kognitiven oder reflexiven Fähigkeiten erfordern und zudem unterschiedliche Kenntnisse und Fertigkeiten bei den Schülern voraussetzen.

Die historische Fragekompetenz beispielsweise beschreibt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, selbst historische Fragen zu stellen und Fragestellungen an die Vergangenheit nachzuvollziehen, einzuordnen bzw. selbst auf adäquate Weise verfolgen zu können. Historisches Fragen setzt zudem eigene Denkprozesse zur Geschichte in Gang (vgl. Schreiber 2004b, 48; Schreiber 2008, 204). Gemäß eines Zitates des Pädagogen Jean-Jacques Rousseau, der sagte: *„Man muss viel gelernt haben, um über das, was man nicht weiß, fragen zu können“* (Rousseau 2009) wird deutlich, dass ein historisch fragenkompetenter Heranwachsender zunächst einmal umfassendes Vorwissen benötigt, dieses verarbeiten und reflektieren muss, um daraus selbständig neue Fragen zu formulieren. Erläutert an einem konkreten Beispiel heißt das, um die Geschichte von Jack Terry nachzuvollziehen zu können, ist es notwendig, dass man sich zunächst mit den damaligen Lebensbedingungen, den politischen Ereignissen und dem Stellenwert der jüdischen Religion auseinandersetzt. Erst aus diesen Kenntnissen heraus können sich Fragen und Erklärungen zu individuellen Schicksalen entwickeln oder Erzählungen über solche Lebenswege geschichtlich eingeordnet werden (vgl. Schreiber 2008, 208). In Anbetracht des notwendigen bzw. umfassenden Vorwissens und der Komplexität der historischen Fragekompetenz ist davon auszugehen, dass viele Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung hier mitunter an ihre Leistungsgrenzen stoßen können, wobei das von Schüler zu Schüler individuell beantwortet werden muss.

Die Entwicklung und den Aufbau der historischen Orientierungskompetenz möchte ich als letztes Beispiel anbringen. Hier geht es von allem um das Einbinden von Zeiterfahrungen in *„Zeit- und Sinnkontinua, die ein Sich-zurecht-Finden in der Welt und im eigenen Leben ermöglichen“* (ebd., 205). Konkret heißt das, dass Heranwachsende ihr eigenes Geschichtsbewusstsein bewusst verändern, sich also zunächst dessen „Ist-Stand“ verdeutlichen, um anschließend wissentlich einen „Soll-Zustand“ anzustreben. Des Weiteren wird davon gesprochen, dass Schüler ihre individuelle Vorstellung von der Welt und den Menschen, ihr eigenes historisches Selbstverständnis bzw. ihre historische Identität, sowie ihr konkretes Handlungsrepertoire überdenken, reflektieren und erweitern (vgl. Schreiber 2008, 205; Schreiber 2009a). Vorgänge die alle sehr komplex, abstrakt bzw. auf der Meta-Ebene anzusiedeln sind (vgl. Schreiber 2008, 205). Auch bei der Beschreibung dieser Zielperspektive wird deutlich, wie vielschichtig die Anforderungen an Kinder und Jugendliche hier sind und

wie umfassend kognitive Fähigkeiten, Reflexionsvermögen, Flexibilität im Denken oder Transferkompetenzen der Schüler sein müssen, um diese Leistungen im vollen Umfang zu erbringen. Gerade im Vergleich zur Zielsetzung der Förderschule FgE, bei der es um „*personal-soziale Integration*“ (Speck 2005, 183) geht, bei der Transferkompetenzen zunächst aufgebaut, vorausschauendes Denken entwickelt (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister 1998) oder eine Einsicht in die nähere Welt vermittelt (vgl. Speck 2005, 184f; zit. n. Speck 1975) werden soll, werden die Differenzen im Bezug auf das Abstraktionsniveau oder die theoretische Ebene deutlich.

Folglich ist es auch bei der Zielformulierung „Förderung historischer Kompetenzen“ für viele Schüler mit geistiger Behinderung schwierig, vor allem was den Umfang und das anzustrebende Niveau betrifft, die entsprechenden den Vorstellungen und Formulierungen der Fachdidaktik Geschichte zu erreichen.

Abschließend möchte ich anmerken, dass gerade an der Förderschule FgE, aufgrund der großen Heterogenität der Kinder und Jugendlichen (vgl. Fischer/Heinrich 2005, 192f), Aufgabenstellungen und Zielsetzungen im Unterricht nicht von allgemeinen Zielbeschreibungen abhängen, sondern in erster Linie von den individuellen Entwicklungsvoraussetzungen, den Handlungskompetenzen und Lebensbezügen des jeweiligen Schülers (vgl. Fischer 2008, 53). Das heißt, dass nicht ausschließlich für alle Heranwachsenden mit geistiger Behinderung eine Entwicklung und Förderung von Geschichtsbewusstsein oder von historischen Kompetenzen in dem Ausmaß, wie es die Geschichtsdidaktik formuliert, sinnvoll und wünschenswert sein kann, weil mitunter ganz andere Ziele in den Vordergrund treten müssen, um die Leitidee der weitestgehenden Selbstverwirklichung in sozialer Integration (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 10) für jeden Schüler verwirklichen zu können. Im Blick habe ich hier beispielsweise Kinder und Jugendliche, die Speck dem Bereich der „intensiven oder schweren geistigen Behinderung“ (vgl. Speck 2005, 233) zuordnen würde. Inwieweit also grundsätzlich die Leitziele historischen Lernens an der Förderschule FgE angestrebt werden können, ist damit stets individuell zu beantworten.

Auch im Punkt der Aufgaben und Ziele von Geschichtsunterricht gibt es sicherlich weitere Schwierigkeiten und Grenzen, aber auch Möglichkeiten von historischem Lernen für Schüler mit geistiger Behinderung. Aber ich denke, dass die vorausgegangenen Argumente einen guten Überblick über die wesentliche Aspekte geben.

4.4 Zusammenfassung und Fazit

- ⇒ Ein wichtiges Leitziel historischen Lernens ist die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins (vgl. Sauer 2008, 9; Pandel 2007a, 8ff). Nach Pandel kann dieses in sieben Dimensionen unterteilt werden, zum einen in die drei Basisdimensionen Temporalbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein und Historitätsbewusstsein, zum anderen die vier gesellschaftlichen Dimensionen Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökonomisch-soziales Bewusstsein und moralisches Bewusstsein (vgl. Reeken 2004, 8f).
- ⇒ Alle diese Dimensionen bieten eine Vielzahl von möglichen und sinnvollen Zielen für den Geschichtsunterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung. Sie decken sich bei genauer Betrachtung in etlichen Punkten mit den grundlegenden Aufgaben der Förderschule FgE oder sind sogar in verschiedenen Zusammenhängen bereits in den aktuellen Lehrplan aufgenommen worden (vgl. Punkt 4.3.1).
- ⇒ Gerade im Bereich der Aufgaben und Ziele sind aber auch Grenzen zu sehen. Einerseits haben leistungsschwächere Heranwachsende bei der Anbahnung des Geschichtsbewusstseins oft Schwierigkeiten, andererseits ist das bereits vorhandene Geschichtsbewusstsein zu Beginn des historischen Lernens mitunter geringer ausgebildet (vgl. Worm 2000, 5ff). Auch kann man nicht prinzipiell davon ausgehen, dass derartige Aufgaben und Ziele in einem ebenso komplexen Umfang und auf der theoretischen Ebene erreicht werden können, wie es bei leistungsstarken Schülern der Fall ist (vgl. Punkt 4.3.2).
- ⇒ *„Es ist jedem Kind (auch dem Kind mit geistiger Behinderung) zuzugestehen, ein eigenes, seinem Lern- und Leistungsstand entsprechendes Geschichtsbewusstsein“* (Worm 2000, 9; Ergänzung des Verfassers) auszubilden.
- ⇒ Als weiteres Leitziel beschreibt die Fachdidaktik Geschichte die Ausbildung historischer Kompetenzen (vgl. Schreiber 2008, 201). Das „Kompetenz-Strukturmodell“ der FUER-Gruppe beschreibt in diesem Zusammenhang vier Kompetenzbereiche, die historische Fragekompetenz, die historische Methodenkompetenz, die historische Orientierungskompetenz und die historische Sachkompetenz (vgl. Schreiber 2008, 204ff; Schreiber 2009a).
- ⇒ Auch im Bezug auf diese Zielbeschreibungen gibt es viele Möglichkeiten und Lernchancen für Schüler mit geistiger Behinderung. Schreiber vertritt beispielsweise die Hypothese, dass bereits Grundschüler eine erste Stufe in allen vier Teilbereichen historischer Kompetenzen

erwerben können (vgl. Schreiber 2004b, 50f). Eine Aussage, die bei entsprechender didaktischer Aufbereitung eines Geschichtsunterrichts an der Förderschule FgE sicherlich auch auf viele Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung zutreffen kann (vgl. Punkt 4.3.1).

- ⇒ Dennoch handelt es sich bei der Förderung historischer Kompetenzen um eine sehr komplexe und umfassende Zielangabe (vgl. Schreiber 2008, 208), die zudem von den Schülern ein hohes Maß an kognitiven Fähigkeiten, Reflexionsvermögen oder Transferkompetenzen erfordert. Es ist also auch hier eher schwierig, dass Heranwachsende an einer Förderschule FgE diese Ziele im vollen Umfang und auf der Niveaustufe erreichen können, wie es aus Sicht der Geschichtsdidaktik vorgesehen und gewünscht ist (vgl. Punkt 4.3.2).
- ⇒ Folglich müssen Zielsetzungen für historisches Lernen an der Förderschule FgE auf einer wesentlich basaleren Ebene ansetzen und nach „unten ausdifferenzierte“ (vgl. Fischer 2008, 54) Zielperspektiven formulieren, als dies im Geschichtsunterricht anderer Schularten vorgesehen ist.
- ⇒ Inwieweit überhaupt die Aufgaben und Leitziele historischen Lernens bei Schülern mit geistiger Behinderung angestrebt werden sollen oder können, hängt schlussendlich allerdings nicht von allgemeinen Aufgaben- und Zielbeschreibungen ab, sondern von den individuellen Lernvoraussetzungen und Lebensbezügen der Heranwachsenden (vgl. Fischer 2008, 53).
- ⇒ **Die Aufgaben und Ziele eines Geschichtsunterrichts aus Sicht der Fachdidaktik Geschichte sind auch für den Unterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung sinnvoll und wichtig, sie werden jedoch wahrscheinlich nicht in dem Umfang bzw. auf dem Niveau erreicht werden können, wie es in anderen Schularten angestrebt wird.**

5. Inhalte und Themen im Geschichtsunterricht

„Jakub hat während (...) den Monaten in Budzyń und in Wieliczka gelernt, die stille Sprache der Lager zu verstehen. Er hat gelernt, wo er sich in der Warteschlange für die Suppe einreihen muss. Er hat gelernt, dass er nicht am Anfang der Schlange stehen darf, denn dort ist die Suppe dünn; er weiß, dass er deren Ende meiden muss, denn dort kann es sein, dass keine Suppe mehr für ihn übrig ist; er weiß, wie er seine Blechschüssel unter die Suppenkelle halten muss, sodass kein Tropfen verloren geht. Er hat gelernt, wie er das Brot essen muss; wie es in der hohlen Hand zu halten ist und wie er seinen Mund zum Brot führen muss, um ja keinen Krümel zu verlieren.“ (Terry/Nitecki 2005, 56)

Jakub Szabmacher ist im Oktober 1942 erstmals mit anderen Deportierten auf dem Weg in ein Konzentrationslager, ihm gelingt die Flucht. Später erfuhr er, dass diese Menschen nicht einmal mehr das KZ erreichten, sie wurden bereits im Zug ermordet (vgl. Terry 2005, 144). Für den Jungen ist die Freiheit jedoch nicht von langer Dauer, im Mai des darauf folgenden Jahres wird er schließlich in das Lager Budzyń deportiert, wo die Häftlinge Flugzeuge für die Firma Heinkel bauen müssen. Als die Rote Armee näher kommt, wird Jakub schließlich mit den anderen Inhaftierten nach Wieliczka gebracht. Auch hier ist er wieder für die Flugzeugproduktion in einer unterirdischen Salzmine eingesetzt. Doch die Sowjets rücken immer weiter vor (vgl. ebd., 145).

Letztendlich heißt das Ziel für die Häftlinge Flossenbürg. Der vierzehnjährige Jakub ist ab dem Moment, indem er in diesem Konzentrationslager ankommt, nur noch Nummer 14086, Flossenbürg, Block 19 (vgl. Terry/Nitecki 2005, 57). Später berichtet er, dass neben dem ständigen Terror und der Angst vor allem der permanente Hunger, die erbarmungslose Kälte und der eisig kalte Wind in der Oberpfalz unerträglich waren. Die Gefangenen standen oft stundenlang und bei jedem Wetter, bei Regen, Wind und Schnee, auf dem Appellplatz. Sie hatten nichts, keine Mäntel, keine Pullover (vgl. Terry 2005, 145).

In Flossenbürg arbeitet Jakub zunächst im gefürchteten Steinbruch. Er ist zu schwach, um die schweren Steine zu tragen. Aber der Junge hat Glück und darf nach einer Woche wieder in den Flugzeugbau wechseln, da er dort bereits Erfahrungen gesammelt hat. Die letzten drei Monate im Lager schafft er in der Häftlingswäscherei, eine verhältnismäßig gute Arbeit, denn dort wird ihm ab und an etwas Essen zugesteckt (vgl. ebd., 146).

Sollen Schüler die Lebensbedingungen in einem Konzentrationslager kennen lernen? Und sollen sie sich überhaupt mit der Zeit des Nationalsozialismus befassen? Mit diesen Fragen beschäftigt sich das folgende Kapitel: Welche Inhalte und Themen sollten, bzw. können in einem Geschichtsunterricht an der Förderschule FgE behandelt werden und nach welchen Kriterien werden geeignete Themen überhaupt ausgewählt?

5.1 Inhalte und Themen im Geschichtsunterricht an der allgemein bildenden Schule

„Geschichte ist prinzipiell unendlich. Es gibt eine unüberschaubare Menge historischer Geschehnisse. Zudem kann man sie auf die unterschiedlichste Weise betrachten und sie in ganz verschiedenartige Deutungszusammenhänge rücken, also immer neue ‚Geschichten‘ über sie erzählen. Geschichte im Unterricht ‚komplett‘ unterrichten zu wollen, ist also von vornherein ein hoffnungsloses Unterfangen. Es wäre auch gar nicht wünschenswert.“ (Sauer 2008, 41; Hervorhebung im Original)

Durch neue Forschungsansätze, wie die Sozial-, Gesellschafts-, Mentalitäts-, Umweltgeschichte und durch neue Inhalte, wie die Wiedervereinigung Deutschlands, die Auflösung des Ostblocks oder der Blick auf andere Kulturräume in China, Indien, Afrika hat sich die Zahl möglicher Inhalte für den Geschichtsunterricht in den letzten Jahren deutlich erhöht (vgl. Sauer 2008, 41ff). Hinzu kommt die Tatsache, dass das Fach Geschichte zugunsten anderer Unterrichtsfächer Stunden abgeben musste, anstatt dass die Unterrichtszeit ausgeweitet wurde, wie es die Zunahme an möglichen Inhalten und Themen vermuten lässt (vgl. Schneider 2001, 75). Das *„Problem der Stofffülle“* (Gies 2004, 118) ist also charakteristisch für den Geschichtsunterricht und gerade die Frage nach der Auswahl möglicher Inhalte und Themen gehört, neben einer sinnvollen Strukturierung und der Wahl geeigneter Zugänge, zu den Kernproblemen der Geschichtsdidaktik (vgl. Schönemann 2006b, 24; Sauer 2008, 41).

5.1.1 Kriterien zur Themenfindung

Grundsätzlich kommen all die Inhalte und Themen infrage, die eine Bedeutung für den einzelnen Schüler bzw. sein Leben haben (vgl. Punkt 3.1.2), mit denen Teilschritte im Hinblick auf die Leitziele für historisches Lernen (vgl. Punkt 4.1) erreicht werden können, die für weitere fachliche Zusammenhänge bzw. Kategorien stehen und die übertragbare Einsichten ermöglichen (vgl. Sauer 2008, 45f; Rohlfes 2005, 123). Sauer macht anhand von einigen Beispielen deutlich, wann dies auf Inhalte zutrifft: Wenn sie...

- *„Erfahrungen von historischer und/oder kultureller Andersartigkeit und damit Fremdverstehen ermöglichen. Beispiele: Lehnswesen, Familie als Längsschnitt, fremde Kulturen wie China, Indien, Schwarzafrika oder der Islam;*
- *die Einsicht vermitteln, dass das Denken und Handeln von Menschen immer zeit-, standort- und interessen gebunden sind. Beispiele: Themen, bei denen es um soziale oder religiöse Konfliktsituationen geht, etwa Kreuzzüge oder die soziale Frage;*
- *anthropologische Einsichten über mögliche Verhaltensweisen des Menschen zulassen. Beispiele: Themen wie Sklaverei oder Holocaust;*

- *der Erklärung, Einordnung und Relativierung von Gegenwartsphänomenen dienen. Beispiele: die gesamte deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts als Vorgeschichte unserer Gegenwart, aber auch Themen wie Migration, Armut oder Verkehr;*
- *die Fähigkeit schärfen, langfristige Entwicklungstrends wahrzunehmen, die von der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft reichen. Beispiele: das Thema Industrialisierung, weil es gegenwärtige Phänomene wie Globalisierung oder Automatisierung als neue Stufen eines umfassenden welthistorischen Prozesses erkennen lässt; aber auch mentalitätsgeschichtliche Themen wie die Geschichte von Gefühlen;*
- *Schülerinnen und Schülern helfen, mit öffentlichem Gebrauch von Geschichte umzugehen. Beispiele: Vernichtungskrieg gegen die Sowjetunion, Nation und Nationalsozialismus, Migration;*
- *an historischen Beispielen Kategorien politischen und sozialen Handelns und Urteilens vermitteln und gegenwärtiges Engagement historisch begründen. Beispiele: die Entwicklung von Herrschaftsformen und politischer Teilhabe, angefangen bei der griechischen Demokratie, die Beschäftigung mit historischen Reform- und Revolutionsprozessen von den Gracchen über den Bauernkrieg, die französische Revolution und 1848 bis zum Ende der DDR.“ (Sauer 2008, 45f)*

Natürlich sollten bei der Auswahl von Inhalten und Themen neben diesen Beispielen vor allem auch die Interessen der Schüler, der Bezug zur Gegenwart und Lebenswelt der Heranwachsenden oder die Möglichkeit zur Einübung fachspezifischer Methoden beachtet werden (vgl. Sauer 2008, 46; Gies 2004, 119). Aus den bisher beschriebenen Aussagen wird jedoch schnell deutlich, dass sie die möglichen Themen für historisches Lernen in der allgemein bildenden Schule kaum reduzieren.

Aber gibt es überhaupt bestimmte Inhalte, die von so überragender Bedeutung sind, dass sie obligatorisch in jedem Geschichtsunterricht aufgenommen werden müssen? Oft genannt wird in diesem Zusammenhang der „Nationalsozialismus“ (vgl. Borries 1999, 22; Sauer 2008, 46). Eine Thematik die augenscheinlich und mit guten Gründen in jedem Lehrplan zu finden ist (vgl. Borries 1999, 22). *„Es gibt offenbar eine gesellschaftliche Vereinbarung, daß die nachwachsende Generation sich mit dem Nationalsozialismus beschäftigen und dabei (...) ein bestimmtes konventionelles (negatives) Urteil entwickeln muß (jedenfalls soll)“* (ebd., 22). Eine derartige gesellschaftliche Vereinbarung ist aber sicher nicht willkürlich, vielmehr lässt sie sich argumentativ darlegen. Eine Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus beinhaltet die Erinnerung an unzählige Massenverbrechen, sie präsentiert Grenzerfahrungen eines unglaublichen menschlichen Fanatismus und sie beschreibt ein nicht auszuschlagendes bzw. ein aus Schulden bestehendes Erbe, für das Deutschland weltweit haftet. Diese Inhalte sind also für die Identitätsbildung, die politische Orientierung oder die historische Sinnbildung eines jungen Menschen in unserem Land von fundamentaler Bedeutung und ohne eine solche Begründung wäre auch das Thema kein obligatorisches für den Geschichtsunterricht (vgl. ebd., 22).

Auf diese Art und Weise lassen sich viele weitere Inhalte für historisches Lernen legitimieren und festlegen. Ausschlaggebend für die Auswahl eines Themas ist damit stets eine entsprechende Begründung, die in der Regel auf ein gesellschaftliches Konstrukt von unterschiedlichen Verbindlichkeitsgraden zurückzuführen ist (vgl. Rohlfes 2005, 121; Borries 1999, 22f). „Die Auswahlentscheidungen können also durchaus unterschiedlich ausfallen, aber sie bleiben (...) begründungspflichtig“ (Schönemann 2006b, 25).

Da nach wie vor der Staat Träger und oberstes Aufsichtsorgan des Geschichtsunterrichts an der allgemein bildenden Schule ist, entscheidet letztendlich er, wenn auch mit Unterstützung durch Lehrplanmacher, Schulbuchautoren, Fachkonferenzen und Lehrkräften aus der Praxis, über Inhalte historischen Lernens (vgl. Bergmann/Rohrbach 2005, 21; Schönemann 2006b, 24). Das bestimmende Instrument für die Unterrichtspraxis ist dementsprechend der jeweilige Lehrplan einer Schulart (vgl. Schönemann 2006b, 24; Gies 2004, 119), welcher einen verbindlichen Kanon an Inhalten und Themen vorgibt, die im Geschichtsunterricht der entsprechenden Jahrgangsstufe behandelt werden müssen (vgl. Gies 2004, 119; Bergmann/Rohrbach 2005, 21).

Bevor, aus dieser Verbindlichkeit heraus unter Punkt 5.1.2 ein Einblick in Inhalte und Themen ausgewählter bayerischer Lehrpläne folgt, möchte ich weitere Aspekte ansprechen: Trotz aller Kritik von Seiten der Fachdidaktik Geschichte und dem Vorliegen alternativer Lehrplankonzepte bildet nach wie vor, insbesondere in der Sekundarstufe 1, der traditionelle chronologische Durchgang *das* Grundgerüst historischen Lernens. Das heißt die Anordnung der Inhalte und Themen beginnt in der Regel mit der Menschwerdung und endet in der Gegenwart (vgl. Sauer 2008, 47; Gies 2004, 120). Hinzugekommen sind in den letzten Jahren lediglich einzelne Längsschnitte, Anregungen zur Behandlung regionaler Themen und Hinweise zum Methodenlernen (vgl. Sauer 2008, 47). Historisches Lernen im Sachunterricht der Grundschule ist von diesen Aussagen allerdings abzugrenzen. Die Auswahl von Inhalten und Themen orientiert sich hier eher „an der persönlichen Lebenswelt, den konkreten Erfahrungen, der Neugier und den Interessen der Kinder“ (Gies 2004, 123).

Zudem ist ein komplettes Unterrichten von Geschichte aufgrund der Stofffülle (vgl. Gies 2004, 118) nicht möglich, dementsprechend spielt das so genannte „exemplarische bzw. repräsentative Prinzip“ (vgl. ebd., 127), ganz im Sinne Klafkis (vgl. dazu auch Punkt 5.2.1), eine weitere wichtige Rolle. Der Grundgedanke, der dahinter steht ist, dass die Erarbeitung von Wesentlichem wichtiger ist, als eine endlose inhaltliche Ausweitung und die fundierte Beherrschung von Ausgewähltem besser, als das oberflächliche Wissen von Vielem (vgl. Gies 2004, 127ff).

5.1.2 Einblick in ausgewählte bayerische Lehrpläne

Im Folgenden werden die geschichtlichen Inhalte und Themen aus den Lehrplänen der bayerischen Grund- und Hauptschule vorgestellt, auch im Hinblick auf die Frage wie sich die Themenauswahl zusammensetzt:

„Zeit und Geschichte“ im Fach „Sachunterricht“ der bayerischen Grundschule:

(Lehrplan gültig seit August 2000)

Historisches Lernen im schulischen Kontext beginnt ab der ersten Klasse, im Fach Sachunterricht (vgl. Bergmann 2008, 110). In den ersten beiden Jahrgangsstufen ist der Sachunterricht ein Teil des „grundlegenden Unterrichts“, welcher sich mit insgesamt 16 Wochenstunden in die Fächer Deutsch, Mathematik, Musik, Kunst und Sachunterricht aufteilt. In Jahrgangsstufe drei wird Sachunterricht mit drei und in Jahrgangsstufe vier mit vier Stunden pro Woche unterrichtet (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2009, 315). Dabei sollen die Schüler unter anderem ein ausgewähltes grundlegendes Wissen über die Menschen und ihr Leben in Vergangenheit und Gegenwart erwerben (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2009, 39).

Die unterschiedlichen Themenbereiche dieses Unterrichtsfaches werden aus der Perspektive von sieben Lernfeldern betrachtet (vgl. ebd., 41), wobei im Folgenden nur das Lernfeld „Zeit und Geschichte“ überblicksweise thematisiert wird.

Übersicht über den Lernbereich „Zeit und Geschichte“ (vgl. ebd., 115ff):

Themenbereiche:	Jahrgangsstufe 1	Jahrgangsstufe 2	Jahrgangsstufe 3	Jahrgangsstufe 4
Ich und meine Erfahrungen	Zeit erleben/Zeiterfahrung: - Zeitliche Veränderungen der eigenen Personen wahrnehmen (Einmaligkeit von Ereignissen kennen lernen, Einführen einer persönlichen Zeitleiste)	Ein Ereignis in meinem Leben: - Erinnerungen an ein gemeinsames Ereignis vergleichen - Verschiedene Erinnerungshilfen nutzen (eigenes Gedächtnis, Erzählungen, Fotos, Zeitungsberichte usw.)		

<p>Wünsche und Bedürfnisse</p>	<p>Spiele im Wandel der Zeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spiele früherer Generationen vorstellen - Alte Regel- und Reigenspiele spielen (Zeitzeugenbefragung, Quellenarbeit, Spielzeugausstellungen) 	<p>Freizeitgestaltung vor Ort:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Freizeitgestaltung im Wandel der Zeit (Veränderungen des Freizeitverhaltens an einem Beispiel in verschiedenen Zeitausschnitten; Quellenarbeit, Zeitzeugenbefragung) 		<p>Statussymbole im Wandel der Zeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Bedeutung von Statussymbolen für das Zusammenleben der Menschen untersuchen - Ein Statussymbol in verschiedenen Zeitausschnitten betrachten und vergleichen
<p>Leben mit der Natur</p>	<p>Die Wiese im jahreszeitlichen Wandel</p>	<p>Die Hecke im Jahreslauf</p>	<p>Der Wald im Jahreslauf</p>	
<p>Orientierung in Zeit und Raum</p>	<p>Tagesablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Den Wechsel von Aktivität und Ruhe, von Wiederholung und Einmaligkeit erfahren - Zeitbegriffe verstehen - Wochentage kennen - Uhrzeit in vollen Stunden kennen <p>Jahreslauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jahreszeiten kennen und bewusst erleben - Feste und Brauchtum mitgestalten 	<p>Uhr und Uhrzeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verschiedene Uhren betrachten und erproben - Stunden unterteilen in Viertelstunden und Minuten - Analoge und digitale Uhrzeit ablesen und einander zuordnen <p>Kalender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das Jahr in Monate unterteilen - Mit der Zeitleiste arbeiten 	<p>Ortsgeschichte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quellen und Überreste aus der Ortsgeschichte auswerten, damit Sachverhalte erschließen - Einen Überblick über wichtige Ereignisse der Ortsgeschichte gewinnen - Einen Ausschnitt der Ortsgeschichte unter verschiedenen Aspekten betrachten - Denkmalschutz als bedeutende Aufgabe sehen 	<p>Regionalgeschichte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auswertung unterschiedlicher Quellen und Überreste: Ausschnitte der Regionalgeschichte unter verschiedenen Aspekten betrachten - An Beispielen Zusammenhänge zwischen Orts- und Regionalgeschichte herstellen
<p>Erkunden der Umwelt</p>			<p>Technische Entwicklungen im Wandel der Zeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Den Einfluss verschiedener technischer Entwicklungen auf das Zusammenleben in verschiedenen Zeitausschnitten betrachten: Beispiel Heiztechnik oder elektrischer Gebrauchsgegenstand 	

(Anmerkung des Verfassers: Der Themenbereich „Leben mit der Natur“ wird im Lehrplan der Grundschule dem Lernfeld „Zeit und Geschichte“ zugeordnet. In Anlehnung an die von mir verwendete Begriffsklärung von „Geschichtsunterricht“ (vgl. Punkt 2.1.1) würde ich diesen allerdings nicht den historischen Themen zuordnen und habe ihn nur der Vollständigkeit wegen genannt.)

Aus der Übersicht wird deutlich, dass sich Inhalte und Themen nicht am klassischen chronologischen Vorgehen des Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe 1 orientieren, sondern die Einzelinhalte exemplarisch ausgewählt werden. Einen großen Teil nehmen die Bereiche Zeit, Zeiterleben und Orientierung in Zeit und Raum ein (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2009, 115ff). Im Hinblick auf die Zielperspektive „Förderung des Geschichtsbewusstseins“ wird erkennbar, dass dies vor allem die Dimension des „Temporalbewusstseins“ beschreibt (vgl. Pandel 2007a, 10f; Reeken 2004, 9). Schwerpunktmäßig werden also Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt, die Pandel als Voraussetzung für die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein und den Geschichtsunterricht in Sekundarstufe 1 beschreibt (vgl. Pandel 2007a, 11; Punkt 4.3.2). Hinzu kommen die jeweilige Ortsgeschichte, die Regionalgeschichte und technische Entwicklungen im Wandel der Zeit (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2009, 115ff), wobei hier die eindeutige räumliche bzw. lebenspraktische Nähe zur Lebenswelt der Kinder und zu deren konkreten Erfahrungen (vgl. Gies 2004, 123) ersichtlich ist. Obwohl dieser Lehrplan bereits seit dem Jahr 2000 verbindlich ist, sind damit neuere Tendenzen, wie einzelne Längsschnitte oder ein deutlicher regionaler Bezug umgesetzt (vgl. Sauer 2008, 47). Fachspezifische Arbeitsweisen der Geschichtsdidaktik werden ab Jahrgangsstufe 1 angebahnt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2009, 115ff).

„Geschichte“ im Lehrplan der bayerischen Hauptschule:

(Lehrplan gültig seit Juni 2004)

Auch in der bayerischen Hauptschule gibt es „Geschichte“ nicht als eigenständiges Unterrichtsfach, sondern es gehört der Fächerkombination Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde an. Diese Fächerkombination wird in den Klassenstufen fünf und sechs mit jeweils zwei Stunden unterrichtet, in den Klassen sieben bis neun mit je drei Unterrichtsstunden. Pro Jahrgangsstufe sind sechs bis neun Themenbereiche vorgesehen, wobei ich im Folgenden ausschließlich die Inhalte herausgreifen werde, die eindeutig im Zusammenhang mit historischem Lernen stehen. Die Themen aus dem Bereich Geschichte wollen dabei vor allem eine grundlegende historische Allgemeinbildung vermitteln, indem sie in bedeutende historische Epochen einführen und ausgewählte Vorgänge bzw. Ereignisse der regionalen, nationalen, europäischen sowie außereuropäischen Geschichte thematisieren (vgl. Bayerisches Staats-

ministerium für Unterricht und Kultus 2004a, 51ff). Eine tabellarische Übersicht stellt den Bereich Geschichte nun vor.

Historische Themen in der Jahrgangsstufe 5 (vgl. ebd., 121ff):

Vorgeschichte	Menschen in der Frühzeit	<ul style="list-style-type: none"> - Jäger und Sammler in der Altsteinzeit - Sesshafte Ackerbauern und Viehzüchter in der Jungsteinzeit (ab ca. 5000 v. Chr.)
Ägyptische Hochkultur	Der Nil – Ägyptens Lebensader Leben unter der Herrschaft der Pharaonen	<ul style="list-style-type: none"> - Geografische Gegebenheiten - Besonderheiten des Nils (ab 3000 v. Chr.) - Der Pharaos - Alltagsleben in der gegliederten Gesellschaft - Totenkult und Götterverehrung
Griechische Antike	Leben in der Polis Athen Das kulturelle Erbe der Griechen	<ul style="list-style-type: none"> - Athen im 5./4. Jahrhundert v. Chr. - Anfänge der Demokratie um 450 v. Chr.: Bürgerrechte und Bürgerpflichten - Sport, Erziehung - Kunst, Literatur, Wissenschaft - Griechisches in unserer Sprache

Historische Themen in der Jahrgangsstufe 6 (vgl. ebd., 170ff):

Römische Antike	Das römische Weltreich Spuren keltischen und römischen Lebens in Süddeutschland Wandel und Untergang des römischen Reiches	<ul style="list-style-type: none"> - Räumliche und zeitliche Ausdehnung - Zusammenhalt des Reiches durch Militär, Verwaltung, Wirtschaft und Kultur - Augustus – ein bedeutsamer Kaiser - Keltisches Leben vor der römischen Eroberung - Alltag in der römischen Provinz ab 15 n. Chr. - Ausbreitung des Christentums - Völkerwanderung der Germanen und ihre Folgen
Das Mittelalter	Fortleben des römischen Reiches im Mittelalter Lebensbedingungen Lebensformen Begegnungen mit dem Islam im Mittelalter	<ul style="list-style-type: none"> - Erneuerungen des „römischen Reiches“ durch Karl den Großen um 800 - Anfänge der europäischen Reiche - Politische Grundlagen - Religiöse Grundlagen - Soziale und wirtschaftliche Grundlagen - Zwei Inhaltsbereiche sind verbindlich: dörfliche, klösterliche, ritterliche oder städtische Lebenswelt - Entstehung und Ausbreitung des Islams - Das islamische Europa - Islam-christliche Konflikte

Historische Themen in der Jahrgangsstufe 7 (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004b, 118ff):

Die Europäisierung der neuen Welt	Lateinamerika vor 1500 Entdeckungen und Eroberungen	<ul style="list-style-type: none"> - Eine südamerikanische Hochkultur vor der Ankunft der Europäer - „Entdeckung“ Amerikas durch Kolumbus - Die Eroberung aus Sicht der Europäer und der Indios - Auswirkungen auf das bestehende Menschen- und Weltbild
Das konfessionelle Zeitalter	Martin Luther und die Reformation Der Dreißigjährige Krieg (1618-1648)	<ul style="list-style-type: none"> - Verweltlichung von Kirchen und Papsttum - Martin Luther und sein Anliegen - Entstehung und Sicherung der Konfessionen - Ursachen, Verlauf und Ergebnis des Kriegs - Der Westfälische Friede
Der Absolutismus	Der absolutistische Staat Gesellschaft und Kultur im barocken Bayern (17./18. Jahrhundert)	<ul style="list-style-type: none"> - Ludwig XIV. – ein absoluter Herrscher - Stützen der Macht, z.B. Heer - Stellung und Lebensweise unterschiedlicher sozialer Gruppen - Regionale barocke Kultur
Die Französische Revolution	Ursachen und Phasen der Revolution Menschen- und Bürgerrechte	<ul style="list-style-type: none"> - Kritik an der Ständegesellschaft - Sturm auf die Bastille (1789) - Von der Monarchie zur Republik - Radikalisierung der Revolution - Zentrale Inhalte der Menschen- und Bürgerrechte

Historische Themen in der Jahrgangsstufe 8 (vgl. ebd., 184ff):

Industrielle Revolution und nationale Einheit	Merkmale der industriellen Revolution Die nationale Einheit	<ul style="list-style-type: none"> - Von der Agrar- zur Industriegesellschaft - Soziale Frage und Lösungsversuche - 1848: Versuch der Einheit von „unten“ - 1872: Nationale Einheit „von oben“ – das Deutsche Kaiserreich
Imperialismus und Erster Weltkrieg	Rivalitäten unter den europäischen Nationalstaaten	<ul style="list-style-type: none"> - Kampf um die Vormacht in Europa und um die Aufteilung der Welt - Kolonialisierung am Beispiel Afrikas - Der Erste Weltkrieg 1914 – 1918
Demokratie und NS-Diktatur	Die Weimarer Republik Von der „Machtergreifung“ zur Diktatur Alltag zwischen Akzeptanz und Widerstand	<ul style="list-style-type: none"> - Vom Kaiserreich zur Republik - Die erste demokratische Verfassung - Schwindende Akzeptanz der Republik - Aufstieg der NSDAP - Ernennung Hitlers zum Reichskanzler, „Ermächtigungsgesetz“, „Gleichschaltung“ - Verfolgung politischer Gegner und Errichtung von Konzentrationslagern - „Erfolge“ des Regimes - Personen und Gruppen des Widerstands

	<p>Außenpolitik und Zweiter Weltkrieg</p> <p>Terror und Völkermord</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ziele der Außenpolitik - Entfesselung des Zweiten Weltkrieges - Vom Hegemonial- zum Vernichtungskrieg - 8. Mai 1945: Kapitulation oder Befreiung? - Krieg in Osteuropa: Unterdrückung und Ausrottung - Entrechtung und Ermordung der Juden
--	--	---

Historische Themen in der Jahrgangsstufe 9 (vgl. ebd., 254ff):

<p>Deutschland und die Welt nach 1945</p>	<p>Deutschland in der unmittelbaren Nachkriegszeit</p> <p>Politische Neuordnung in Ost und West</p> <p>Deutschland und Europa im Kalten Krieg</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leben zwischen Ruinen - Besatzungszonen, unterschiedliche Entwicklung in Ost und West - Neubeginn der Gemeinden - Währungsreform, Berlin-Blockade - Doppelte Staatsgründung in Deutschland - Sowjetische Expansion und Eindämmungspolitik der USA - Westintegration der Bundesrepublik: Ära Adenauer, soziale Marktwirtschaft, „Wirtschaftswunder“ - Ostintegration der DDR: Aufbau des Sozialismus, Planwirtschaft, Mauerbau - Alltag in Ost und West
<p>Der Weltpolitische Wandel nach 1970</p>	<p>Entspannungsbemühungen zwischen Ost und West</p> <p>Demokratisierung in den Ländern des Ostblocks</p> <p>Die Einigung Europas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Die neue Politik unter Willy Brandt - Bemühungen um die Beendigung des Wettrennens zwischen der UdSSR und den USA - Glasnost und Perestroika in der Sowjetunion - Auflösung des Ostblocks - Zusammenbruch der DDR - Wiedervereinigung Deutschlands - Wichtige Organe und Aufgaben der EU - Ausbau der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Union - Osterweiterung

Diese Übersicht lässt gut erkennen, dass alle Themen von der fünften bis zur neunten Klasse chronologisch geordnet sind, wie es in einem Geschichtsunterricht der Sekundarstufe 1 üblich ist (vgl. Sauer 2008, 47). Beleuchtet werden ganz unterschiedliche Aspekte, beispielsweise alltagsgeschichtliche, soziale, gesellschaftliche oder mentalitätsgeschichtliche Gesichtspunkte (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004a, 121ff; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004b, 118ff), welche gerade von den neueren Forschungsansätzen der Geschichtswissenschaft thematisiert wurden (vgl. Sauer 2008, 42f). Zudem legt dieser Lehrplan großen Wert auf das Kennen lernen und Anwenden fachspezifischer Arbeitsweisen und Arbeitstechniken bzw. das Wiederholen, Üben, Anwenden und Vertiefen. Nach jedem Themenbereich finden sich zu beiden Aspekten Hinweise und praktischen Anregungen für den Unterricht (vgl. Bayerisches Staatsministerium für

Unterricht und Kultus 2004a, 121ff; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004b, 118ff).

Die Themen aus den beiden Lehrplänen der Grund- und Hauptschule sollen an dieser Stelle genügen. Sicher wäre noch ein Einblick in die historischen Inhalte an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen interessant gewesen, da deren Lehrplan aber bereits 1991 in Kraft getreten ist und gerade ein neuer erarbeitet wird (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2009), habe ich darauf verzichtet.

5.1.3 Herangehensweisen und Strukturierungsmöglichkeiten

Nach der Notwendigkeit der Auswahl von Themen aus einer unüberschaubaren Stofffülle (vgl. Gies 2004, 118) geht es in einem zweiten Schritt um die Strukturierung von bzw. um Zugangsmöglichkeiten zu historischen Unterrichtsinhalten. Also konkret um die Frage, wie man an die jeweiligen Inhalte im schulischen Unterricht herangehen kann. In der Geschichtsdidaktik gab es mehrere Versuche, entsprechende Kriterien und Möglichkeiten einer Herangehensweise bzw. inhaltlichen Strukturierung systematisch zusammenzutragen und zu formulieren (vgl. ebd., 143). Laut Gies lassen sich aber all diese Ansätze in zwei Zugriffsmöglichkeiten „von herausragender Bedeutung“ (ebd., 143) zusammenfassen:

Der chronologisch-ereignisgeschichtliche Überblick:

Der erste Ansatz ist der so genannte „chronologisch-ereignisgeschichtliche Überblick“, bei dem es vor allem darum geht, „*Wissen um die universale Großgliederung der Geschichte in ihren zeitlichen und räumlichen Dimensionen zu vermitteln*“ (ebd., 144). Diese Herangehensweise soll Schülern eine zeitliche Orientierung in der Geschichte geben, was beinhaltet, dass bestimmte geschichtliche Schlüsselereignisse chronologisch richtig eingeordnet werden können oder was verdeutlicht, dass jedem Ergebnis eine bestimmte Vorgeschichte zugrunde liegt (vgl. Sauer 2008, 54f; Gies 2004, 144f).

Der „historische Längsschnitt“, auch „diachrones Verfahren“ genannt, ist eine geläufige Variante davon (vgl. Gies 2004, 145), dabei wird ein bestimmter geschichtlicher Aspekt herausgegriffen und über einen längeren Zeitraum verfolgt. Besonders gut eignen sich hierfür existentielle Grundbedürfnisse oder -situationen des Menschen, sowie anthropologische Themen, beispielsweise Wohnen, Armut, Kindheit, Glauben bzw. die Entwicklung von Herrschaftsformen (vgl. Sauer 2008, 57; Gies 2004, 145).

Problematisch bei dieser didaktischen Herangehensweise ist jedoch, dass das entsprechende Thema aus seinem geschichtlichen Kontext herausgelöst wird und somit die Komplexität

der historischen Zusammenhänge eventuell vernachlässigt bzw. die historischen Beziehungen nicht genügend berücksichtigt werden (vgl. Gies 2004, 145).

Der strukturanalytisch-epochale Einblick:

Beim „strukturanalytisch-epochalen Einblick“ sollen „*funktionale Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen politischen, ökonomischen, sozialen, rechtlichen, ideologischen, kulturellen usw. Bereichen*“ (ebd., 146) über einen begrenzten geschichtlichen Zeitabschnitt herausgearbeitet werden. Dadurch ermöglichen diese „epochenspezifischen Querschnitte“, auch „synchrone Verfahren“ genannt, welche wenige Jahre (Beispiel: Französische Revolution) oder sogar mehrere Jahrhunderte (Beispiel: Mittelalter) umfassen können, einen sehr umfangreichen Einblick in die Merkmale und Besonderheiten eines Abschnitts der Geschichte (vgl. Sauer 2008, 60; Gies 2004, 146f). Dieses Verfahren ist im Unterricht am häufigsten vertreten und bildet somit ein Grundgerüst in Lehrplänen (vgl. Sauer 2008, 60).

Die „historische Fallanalyse“ als eine Variante dieses Zugangs (Gies 2004, 147) richtet dabei ihr Hauptaugenmerk auf ein historisches Ereignis von exemplarischer Bedeutung. Der klare Vorteil liegt hierbei in der Konzentration, da zeittypische Bedingungen, Abläufe und Entscheidungsprozesse in gebündelter Form betrachtet werden können. Besonders eignen sich lokale oder regionale Beispiele für dieses Vorgehen, beispielsweise das Ende des zweiten Weltkrieges in einer bestimmten Stadt (vgl. Sauer 2008, 61).

Eine weitere Variante ist der „historische Vergleich“, bei dem Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen zwei geschichtlichen Ereignissen oder Begebenheiten herausgearbeitet werden (vgl. Gies 2004, 147).

Bei einer strukturanalytisch-epochalen Vorgehensweise ist allerdings zu bedenken, dass der Blick für den ständigen Fortlauf der Geschichte in den Hintergrund gerät und die Schüler kaum ein Bewusstsein für die Prozesshaftigkeit und die Veränderungen im Laufe der Geschichte entwickeln können (vgl. Sauer 2008, 60).

Folglich ist es für historisches Lernen an der allgemein bildenden Schule wichtig, dass beide Möglichkeiten, bzw. Herangehensweisen für die Strukturierung von geschichtlichen Unterrichtsinhalten miteinander verknüpft werden (vgl. Gies 2004, 147; Sauer 2008, 60).

5.2 Inhalte und Themen im Unterricht am Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Bei der Bestimmung von Inhalten und Themen für den Unterricht an der Förderschule FgE geht es vor allem um die Frage „was“ Schüler mit geistiger Behinderung im Unterricht lernen sollen, was sie erleben und über die Welt in der sie leben erfahren wollen bzw. sollen (vgl. Fischer 2008, 54). Dabei orientiert sich die Geistigbehindertendidaktik in erster Linie an einer ausführlichen inhaltlichen bzw. didaktischen Analyse der möglichen Inhalte und Themen (vgl. Ratz 2005, 212), „*ob sich das, was man da den Schülern anzubieten hat, überhaupt lohnt!*“ (Jank/Meyer 2003, 205; zit. n. Klafki 1962).

5.2.1 Einblick in die Auswahl von Inhalten und Themen

Die, nicht nur in der Geistigbehindertenpädagogik, am meisten verbreitete Form der didaktischen Analyse stammt von Klafki (vgl. Ratz 2005, 212), basierend auf seiner Theorie zur Allgemeinbildung bzw. seinem Verständnis von Bildung als „Kategoriale Bildung“ (vgl. Jank/Meyer 2003, 208ff; Punkt 3.1.3). Anhand der didaktischen Analyse, dem Kernstück der bildungstheoretischen Didaktik nach Klafki, klärt die Lehrkraft welcher „*Bildungsgehalt*“ (Jank/Meyer 2003, 217; zit. n. Klafki) in den zur Auswahl stehenden Unterrichtsinhalten steckt, bzw. inwiefern der Inhalt oder das Thema für die Schüler relevant ist.

Um also adäquate Inhalte und Themen für den Unterricht an der Förderschule FgE herauszusuchen, muss sich die Lehrkraft vor allem fünf wesentliche Grundfragen stellen:

- *Gegenwartsbedeutung:*

Bei der Frage nach der Gegenwartsbedeutung geht es darum, welche Bedeutung das entsprechende Thema bzw. der Lerninhalt für die Schüler und ihre Lebensumstände gegenwärtig hat (vgl. ebd., 205). Nach Erkenntnissen der Lernpsychologie bleibt Gelerntes nämlich nur dann dauerhaft erhalten, wenn dem Lernenden die Inhalte persönlich bedeutsam erscheinen (vgl. Ratz 2005, 212).

- *Zukunftsbedeutung:*

Eine Auseinandersetzung mit dieser Frage soll klären, in welcher Hinsicht das Thema für das zukünftige Leben der Kinder und Jugendlichen von Bedeutung ist (vgl. Jank/Meyer 2003, 205).

- *Sachstruktur:*
Die Frage nach der Sachstruktur erfordert, insbesondere an der Förderschule FgE, eine genaue Analyse des Themas (vgl. Ratz 2005, 213), um so die spezifische Struktur eines Inhalts freilegen zu können (vgl. Jank/Meyer 2003, 205).
- *Exemplarische Bedeutung:*
Das zentrale Anliegen Klafkis ist, dass die exemplarische Bedeutung eines jeden Inhaltes erhalten bleibt (vgl. Ratz 2005, 213). Mit dieser Grundfrage wird folglich geklärt, inwiefern das Thema einen generellen Sachverhalt oder eine grundsätzliche Problematik an einem Beispiel deutlich macht (vgl. Jank/Meyer 2003, 205).
- *Zugänglichkeit:*
Der Aspekt der Zugänglichkeit eines Unterrichtsinhalts setzt sich damit auseinander, anhand welcher „besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, (...) die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, ‚anschaulich‘ werden kann“ (Jank/Meyer 2003, 205; Hervorhebung im Original).

In der kritisch-konstruktiven Didaktik wird die bildungstheoretische Didaktik weiterentwickelt (vgl. Jank/Meyer 2003, 228). Über die Freilegung des Bildungsgehaltes und die Beantwortung der fünf Grundfragen zur didaktischen Analyse hinaus, soll die Lehrkraft Unterrichtsinhalte und -themen außerdem im Hinblick auf die Ziele Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, Solidaritätsfähigkeit und im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit den epochaltypischen Schlüsselproblemen aussuchen (vgl. Klafki 1996, 43ff; Klafki 1999, 15; Jank/Meyer 2003, 229ff). Auch die methodische Gestaltung hat sich an diesen Aspekten zu orientieren, da Klafki vor allem ein verstehendes und entdeckendes Lernen befürwortet (vgl. Jank/Meyer 2003, 234f; Hallitzky/Seibert 2005, 209). Zudem ist Unterricht aus dem Blickwinkel der kritisch-konstruktiven Didaktik ein Interaktionsprozess zwischen Lehrer und Schüler, der die Selbständigkeit der Heranwachsenden fördert, deren Interessen und Fähigkeiten einbezieht und die Kinder und Jugendlichen an der Unterrichtplanung teilhaben lässt (vgl. Jank/Meyer 2003, 235; Schröder 2002, 218).

Mit dem „*Perspektivschema zur Unterrichtsplanung*“ (Klafki 1999, 18) schlägt Klafki einen Leitfaden zur Auswahl geeigneter Inhalte und Themen, sowie zur konkreten Unterrichtsvorbereitung vor, welcher die fünf Fragen einer didaktischen Analyse um weitere wichtige Aspekte ergänzt:

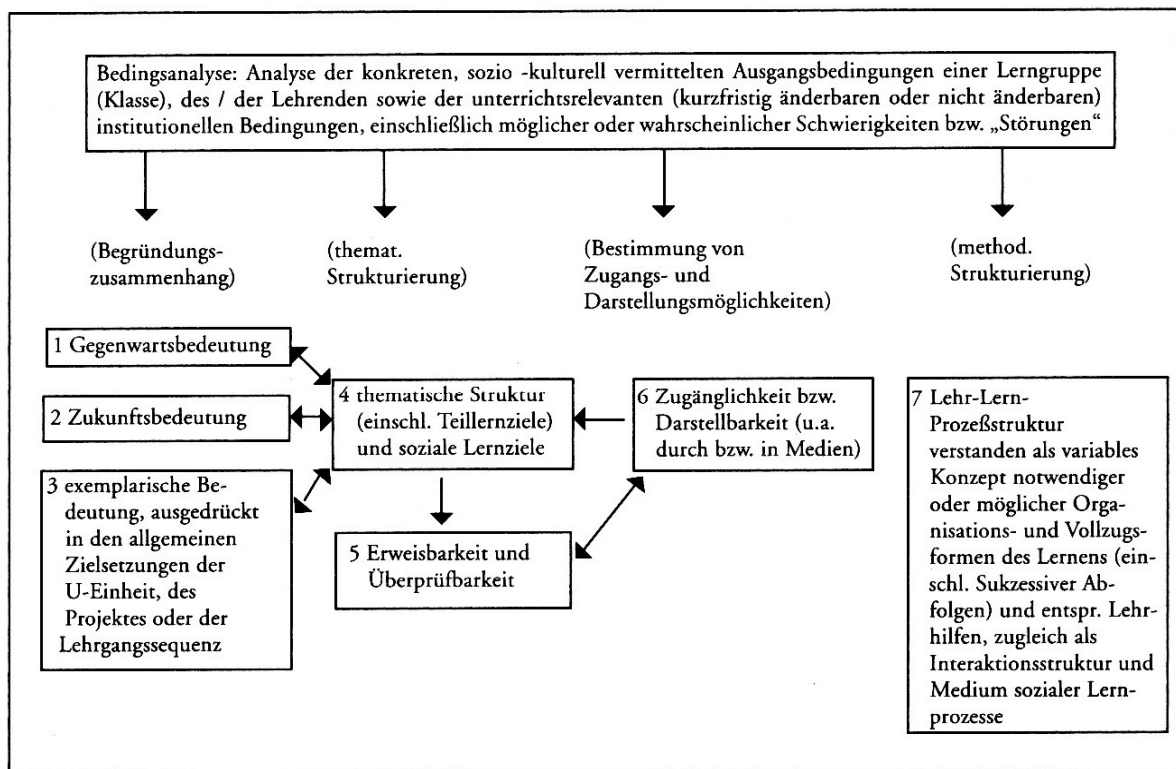


Abb. 4: (Vorläufiges) Perspektivschema zur Unterrichtsplanung (Fischer 2008, 73; zit. n. Klafki)

Am Anfang einer jeden Unterrichtsvorbereitung steht die Bedingungsanalyse, in der verschiedene Ausgangsbedingungen geklärt werden, dazu gehören beispielsweise Lernvoraussetzungen der Schüler, unterrichtsrelevante institutionelle Bedingungen oder zu erwartende Schwierigkeiten. Unter dem ständigen Rückbezug auf die Bedingungsanalyse muss der Inhalt begründet, mögliche Zugangsweisen zum Thema beschlossen und eine methodische Strukturierung vorgenommen werden (vgl. Jank/Meyer 2003, 236ff). Mit Hilfe dieses Perspektivschemas versucht Klafki zu verdeutlichen, dass sich die Auswahl von Themen, sowie die konkrete Unterrichtsplanung aus einer Vielzahl von Analyse- und Entscheidungsprozessen zusammensetzt (vgl. Hallitzky/Seibert 2005, 209).

Zusammenfassend können aus den Grundlagen der bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik keine Themen für den Unterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung von vornherein ausgeschlossen oder als obligatorisch festgelegt werden. Klafki bietet mit seinem Modell aber wesentliche Anhaltspunkte, mit Hilfe derer Lehrkräfte Entscheidungen über geeignete Inhalte und Themen vornehmen und begründen können.

5.2.2 Lehrpläne für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern

Wie sich die Auswahl möglicher Themen in beiden Lehrplänen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zusammensetzt, wird im Folgenden in einem knappen Überblick thematisiert. Mögliche Inhalte für Schüler mit geistiger Behinderung unterscheiden sich dabei nicht grundsätzlich von den Inhalten und Themen anderer Schularten. Unterschiede ergeben sich aber stets dann, wenn die vorhandenen Beeinträchtigungen der Kinder und Jugendlichen den Erwerb wichtiger Erfahrungen oder Kenntnisse bislang nicht oder nur begrenzt zuließen oder wenn Heranwachsende über einen längeren Zeitraum wenig gefordert, überbehütet bzw. sogar vernachlässigt wurden, so dass ihnen essentielle Lernmöglichkeiten verwehrt blieben (vgl. Fischer 2008, 54). Aus diesem Grund sind in den Lehrplänen für die Förderschule FgE *„zahlreiche ‚nach unten‘ ausdifferenzierte Inhalte zu finden, die z.B. in einem Lehrplan der Grundschule fehlen“* (ebd., 54; Hervorhebung im Original).

Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung:

(Lehrplan gültig seit Juli 2003)

„Prinzipiell hat es sich als günstig erwiesen, Inhalte vor allem an solchen Lebensfeldern auszurichten, die für die Schüler bedeutsam und die für ihre gegenwärtige und zukünftige Partizipation am gesellschaftlichen Leben relevant sind“ (ebd., 54). Dazu gehören Inhalte aus dem traditionellen Fächerkanon, wie sie auch in den Lehrplänen der Grund- oder Hauptschule zu finden sind. Gemeint sind damit beispielsweise die Lernbereiche Deutsch, Mathematik, Musik, Kunst, Werken, Hauswirtschaft oder Bewegung und Sport. Einen engeren Bezug zur Lebenswelt der Schüler mit geistiger Behinderung, als dies in allgemeinen Schulen üblich ist, wird durch die gesonderte Ausarbeitung der Bereiche Heimat, Natur, Zeit und Freizeit oder Medien hergestellt. Die Lernbereiche Wahrnehmung und Bewegung, Denken und Lernen, Kommunikation und Sprache, Persönlichkeit und soziale Beziehung, sowie Selbstversorgung thematisieren Inhalte, die sich auf fundamentale Bedürfnisse und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung beziehen und von besonderer Bedeutung sind (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 24f).

Lehrplan für die Berufsschulstufe am Förderschwerpunkt geistige Entwicklung:

(Lehrplan gültig seit Juli 2007)

Inhalte und Themen der Berufsschulstufe bauen auf denen des Lehrplans für die Förderschule FgE auf und ergänzen sie entsprechend der Bedürfnisse von jungen Erwachsenen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 7). Den einzelnen Lernbereichen vorangestellt ist die Darstellung wesentlicher Schlüsselkompetenzen, womit all die

Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen gemeint sind, „*die Menschen in die Lage versetzen, am Leben in der Gesellschaft teilzunehmen*“ (ebd., 23). Konkrete Beispiele hierfür sind Selbstkompetenzen, sozial-kommunikative Kompetenzen oder kognitive Kompetenzen. Der Erwerb dieser Schlüsselkompetenzen soll übergreifend in allen Lernsituationen gefördert werden. Die weiteren Lerninhalte gliedern sich in sechs Lebensbereiche, dazu gehören persönliche und soziale Beziehungen, Mobilität, Wohnen, Arbeit und Beruf, Öffentlichkeit und Freizeit. Hier geht es schwerpunktmäßig darum, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf ihre selbstbestimmte Teilhabe als Mitglieder unserer Gesellschaft vorzubereiten und verschiedene Perspektiven für ihre Lebensgestaltung bzw. Zukunftsplanung zu öffnen. Ergänzt werden diese Inhalte durch das Fach Religion (vgl. ebd., 7ff).

5.3 Inhalte und Themen eines Geschichtsunterrichts für Schüler mit geistiger Behinderung

Dem Geschichtsunterricht der allgemein bildenden Schule stehen eine Vielzahl von geeigneten Themen (vgl. Punkt 5.1.1; Punkt 5.1.2), sowie unterschiedliche Strukturierungsmöglichkeiten und Zugänge (vgl. Punkt 5.1.3) zur Verfügung. Inwieweit sich diese Inhalte und Herangehensweisen auch für historisches Lernen an der Förderschule FgE eignen, bzw. wo Schwierigkeiten und Grenzen zu erwarten sind, wird im Folgenden erörtert. Dabei geben die didaktische Analyse, das Perspektivschema zur Unterrichtsplanung (vgl. Punkt 5.2.1) oder die Lehrpläne für die Förderschule FgE (vgl. Punkt 5.2.2) wichtige Anhaltspunkte.

5.3.1 Geschichtsunterricht im Lehrplan

Bevor ich in die Diskussion über mögliche Themen in einem Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung einsteige, möchte ich nochmals auf die Lehrpläne der Förderschule FgE eingehen und darlegen, welche historischen Inhalte bereits aufgeführt sind. In diesem Zusammenhang kritisierte Barsch vor wenigen Jahren, dass es falsch ist, Schülern mit geistiger Behinderung den Lernbereich Geschichte zu verweigern und „*einen ‚Geschichtsunterricht‘ durchzuführen, der (...) bei grundlegenden Fähigkeiten wie dem Erkennen des Tagesablaufs oder dem Wechsel der Jahreszeiten stehen bleibt*“ (Barsch 2001, 518; Hervorhebung im Original). Diese Kritik ist mittlerweile überholt. Ein „Unterrichtsfach Geschichte“ gibt es zwar nach wie vor nicht, dennoch zeigen sich beide Lehrpläne fortschrittlich, da wich-

tige geschichtliche Themen in verschiedenen Lernbereichen und unter unterschiedlichen Aspekten zu finden sind:

Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung:

Inhalte historischen Lernens im Lernbereich „Zeit und Freizeit“: Die beschriebenen Lernangebote reichen von einem anfänglichen Zeiterleben, über den Aufbau wichtiger Zeitbegriffe, bis hin zur Entwicklung eines persönlichen und individuellen Zeitbewusstseins (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 247). Damit steht vor allem die Förderung des „Temporalbewusstseins“ im Mittelpunkt, welche als Basis für den Aufbau eines weiteren Geschichtsbewusstseins zu sehen ist (vgl. Pandel 2007a, 11). Der Notwendigkeit von „nach unten“ ausdifferenzierten Lerninhalten (vgl. Fischer 2008, 54) wird der Lehrplan gerecht, indem beispielsweise das Erleben des Tagesrhythmus durch wiederkehrende Situationen oder das Begreifen von abgrenzbaren Zeitspannen, wie zum Beispiel ein einzelner Tag, eine ganze Woche oder das gesamte Jahr, ausführlich thematisiert werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 245ff).

Über erste Grundlagen zur Entwicklung eines Temporalbewusstseins hinaus, werden weitere Inhalte und Themen aufgezählt, beispielsweise wird die Menschheitsgeschichte, zumindest im Ansatz thematisiert. Hier informieren sich Schüler über Lebensbedingungen und Lebensweisen in verschiedenen Zeitabschnitten, indem sie traditionelle Gebrauchsgegenstände herstellen, Kunst und Musik aus früheren Zeiten erleben, bzw. Persönlichkeiten und Bauwerke aus unterschiedlichen Epochen kennen lernen. Auch gesellschaftliche Veränderungen, wie der stetige Wandel von Schrift, Sprache, Mode, Familienstrukturen, Berufswelt und Veränderungen der Umwelt- bzw. Lebensbedingungen, nehmen einen umfassenden Stellenwert im Lehrplan ein. Nicht zuletzt werden technische Entwicklungen anhand von Werkzeugen, Fortbewegungsmitteln, Haushaltsgeräten oder der Nachrichtenübermittlung nachvollzogen und in ihrer geschichtlichen Veränderung beobachtet (vgl. ebd., 253f).

Inhalte historischen Lernens im Lernbereich „Heimat“: Hier werden unter anderem regionale Begebenheiten und deren Bedeutsamkeit im Unterricht aufgegriffen. Konkret heißt das, dass sich die Schüler mit dem Leben und Wirken berühmter Menschen befassen, dass sie deren Lebensbedingungen von einst mit denen der Gegenwart vergleichen oder Hinweise auf diese Personen in ihrem Heimatort oder an historischen Städten suchen. Zudem ist explizit gewünscht, dass die Kinder und Jugendlichen einen Überblick über wichtige geschichtliche Ereignisse der Heimatregion gewinnen, dass sie Leben, Sitten und Gebräuche der Vergangenheit mit den heutigen vergleichen, die Entstehung historischer Orte nachvollziehen oder sich mit Sagen und Legenden auseinandersetzen. Auch die Auseinandersetzung mit geographischen und kulturellen Räumen beinhaltet Aspekte der Geschichte. Schüler erkunden die La-

ge und das Aussehen historisch bedeutsamer Orte und Gebäude, sie ordnen diese geschichtlich ein und rekonstruieren anhand der gewonnenen Erkenntnisse Vergangenheit. Die Beschäftigung mit dem Bereich Heimat und Politik, hier insbesondere die Auseinandersetzung mit anderen Regierungsformen, fordert letztendlich auch geschichtliche Konfrontation. Sowohl Monarchie, als auch Diktatur, werden anhand von Beispielen aus unserer Vergangenheit erarbeitet und kritisch betrachtet (vgl. ebd., 213ff).

Mit diesen Inhalten werden ganz verschiedene historische Themen aufgegriffen und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten beleuchtet. Die geschichtliche Zielsetzung geht damit klar über eine ansatzweise Förderung des Temporalbewusstseins hinaus, so sind beispielsweise Aspekte zu allen weiteren Dimensionen eines Geschichtsbewusstseins (vgl. Punkt 4.1.1) zu finden. Ähnlich, wenn auch nicht in diesem Umfang, sieht es im Lehrplan der Berufsschulstufe aus:

Lehrplan für die Berufsschulstufe am Förderschwerpunkt geistige Entwicklung:

Unter dem Bereich „Persönlichkeit und soziale Beziehungen“ (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 29ff), der Jugendliche und junge Erwachsene auf ihre selbstbestimmte Teilhabe in der Gesellschaft vorbereiten möchte (vgl. Punkt 5.2.2), befasst sich ein Aspekt mit der Suche nach der eigenen Identität, da dies eine zentrale Herausforderung für Heranwachsende ist. Ein konkreter Inhalt dabei ist die Auseinandersetzung mit der persönlichen, individuellen Lebensgeschichte, die nochmals im Hinblick auf ihre Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beleuchtet wird (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 33).

Der Lebensbereich „Öffentlichkeit“ will einen „Beitrag zur Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit für die Beteiligung am öffentlichen Leben“ (ebd., 83) der Schüler leisten. Verschiedene Aspekte der Allgemeinbildung bilden dabei eine wichtige Basis, folglich darf auch hier eine Begegnung mit einigen Aspekten der Geschichte nicht fehlen (vgl. ebd., 83) Es finden sich beispielsweise diese Inhalte im Lehrplan:

- *„Schulgeschichte, Ortsgeschichte; Drittes Reich, Deutsche Teilung, Wiedervereinigung (...)*
- *Die Geschichte älterer Gegenstände erkunden: Material, Funktion, Herstellung, Alter*
- *Die historische Vergangenheit nachempfinden: Fundstücke betrachten, Herstellungsverfahren durchführen, Ereignisse nachspielen*
- *Geschichtliche Zeiträume erfahren: Lebenszeitleiste, Biographien, alte Fotos; Epochen der Geschichte*
- *Persönlichkeiten der Region kennen lernen: Erfinder, Entdecker, Politiker, Wissenschaftler, Künstler*

- *Technische Entwicklungen nachvollziehen: Telefon, Computer, Automobil, Bügeleisen; Vergleiche*“ (ebd., 89)

Der gezielte Blick in die beiden Lehrpläne zeigt, dass sich erstaunlich viele Inhalte dem historischen Lernen zuordnen lassen. Eine unreflektierte Übernahme dieser ist allerdings weder im Sinne der Fachdidaktik Geschichte, noch im Sinne der Geistigbehindertendidaktik. Zudem sind meines Erachtens zwar viele gute Ansatzpunkte vorhanden, es fehlen aber meist konkrete und umfassende Formulierungen geschichtlicher Themen. Stattdessen sind an unterschiedlichen Punkten im Lehrplan, oft nur historische Einzelaspekte aufgegriffen. Aus diesem Grund werden im Folgenden mögliche Inhalte und Themen eines Geschichtsunterrichts für Schüler mit geistiger Behinderung diskutiert:

5.3.2 Mögliche Inhalte und Themen

Prinzipiell kommen an der Förderschule FgE all die historischen Themen in Frage, die sich auch für einen Geschichtsunterricht an anderen allgemein bildenden Schulen eignen. Mögliche Unterrichtsinhalte für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung unterscheiden sich nämlich nicht grundsätzlich von denen anderer Schularten (vgl. Fischer 2008, 54).

Damit bekommen die Kriterien zur Themenfindung (vgl. Punkt 5.1.1), die von Seiten der Fachdidaktik formuliert werden, für historisches Lernen an der Förderschule FgE ebenfalls einen wichtigen Stellenwert. Inhalte sollten für Schüler mit geistiger Behinderung eine Bedeutung haben, an deren Alltagserfahrungen anknüpfen und Teilschritte im Hinblick auf die Leitziele historischen Lernens anstreben. An dieser Stelle möchte ich auf Punkt 3.1, Punkt 3.3, Punkt 4.1 und Punkt 4.3 verweisen, in denen genau diese Aspekte, auch im Bezug auf den Unterricht an einer Förderschule FgE, bereits ausführlich beschrieben wurden. Zudem sollten geschichtliche Themen für fachliche Zusammenhänge bzw. Kategorien stehen und sie sollten übertragbare Einsichten ermöglichen (vgl. Sauer 2008, 45; Rohlfes 2005, 123). Diese Forderungen decken sich mit den grundsätzlichen Ansprüchen, welche auch die Geistigbehindertendidaktik an einen adäquaten Unterrichtsinhalt stellt. So fordert Klafki beispielsweise, dass jedes mögliche Thema im Hinblick auf seine „exemplarische Bedeutung“ (vgl. Klafki 1999, 21) untersucht wird. Konkreter schreibt er, am „*potentiellen Thema müssen sich allgemeinere Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Widersprüche, Handlungsmöglichkeiten erarbeiten lassen*“ (ebd., 21). Die Frage nach der „Zugänglichkeit“ eines Inhaltes beantwortet des Weiteren, anhand welcher „*besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche (...) die Struktur des jeweiligen Inhaltes*“ (Jank/Meyer 2003, 205) verdeutlicht werden kann.

Aus diesen Aussagen folgen Chancen bzw. Vorteile für einen Geschichtsunterricht für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. Im Gegensatz zu allen anderen Schularten, in denen die zu behandelnden Inhalte und Themen genau vorgegeben und den einzelnen Jahrgangsstufen zugeordnet werden (vgl. Schönemann 2006b, 24; Gies 2004, 119), versteht sich der Lehrplan der Förderschule FgE als ein „*Lernangebot*“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 26). Inhalte dürfen, nach entsprechender Begründung, ergänzt werden. Es wird sogar explizit darauf hingewiesen, erweiternde Inhalte aus den Lehrplänen der bayerischen Grund- oder Hauptschule zu übernehmen (vgl. ebd., 26). Daraus ergibt sich für die Lehrkraft an der Förderschule FgE der große Vorteil, aber auch die Verantwortung, relativ frei in der Auswahl von Themen für historisches Lernen zu entscheiden.

In den wenigen Veröffentlichungen, die historisches Lernen für Schüler mit geistiger Behinderung im Blick haben bzw. welche verschiedene Unterrichtsprojekte vorstellen, scheinen das Mittelalter und der Nationalsozialismus beliebte Themen zu sein (vgl. Barsch 2001, 515ff; George/ Winter 2005, 55ff; Springborn 2004). Auch die Auseinandersetzung des Projektseminars der Universität Würzburg mit historischem Lernen vor Ort in der KZ-Gedenkstätte Flossenbürg (vgl. Universität Würzburg 2009), bekräftigt diese Vermutung. Sicherlich beinhalten beide Themenkomplexe eine Vielzahl von geeigneten Lernmöglichkeiten oder Anknüpfungspunkten an den Interessen und Erfahrungsbereichen der Schüler. Dennoch sollten weitere geschichtliche Inhalte bei einer Themenwahl nicht unberücksichtigt bleiben. Beispielhaft nennen möchte ich die Auseinandersetzung mit wichtigen Ereignissen in der heimatischen Ortsgeschichte, eventuell in Anlehnung an eine Jubiläumsfeier oder der Zusammenbruch der DDR und die Wiedervereinigung, als einen sehr bedeutendes Ereignis in der jüngeren Geschichte Deutschlands, vielleicht aufgegriffen am Jahrestag, wenn dieses Thema ohnehin in den Medien sehr präsent ist. Viele solcher Beispiele lassen sich in den unterschiedlichen Lehrplänen finden (vgl. Punkt 5.1.2; Punkt 5.3.1), aber auch ganz andere Inhalte sind sinnvoll bzw. denkbar und beinhalten vergleichbare Vorteile und Lernchancen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung.

Nicht zuletzt sollte man sich als Lehrkraft bewusst machen, dass gerade diese Aspekte einer Allgemeinbildung „*eine wichtige Basis für Orientierung und Kommunikation in der Gesellschaft*“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 83) darstellen und damit auch im Hinblick auf eine integrativen Didaktik (vgl. Ratz 2004, 199) eine wichtige Rolle spielen.

Zusammenfassend ist es wenig sinnvoll konkrete Themen zu formulieren, die als „besonders geeignet“ oder „obligatorisch“ für einen Geschichtsunterricht an der Förderschule FgE sein sollten. Entscheidungen über die Auswahl von Inhalten für historisches Lernen an der För-

derschule FgE können durchaus unterschiedlich ausfallen, solange sie im Hinblick auf die entsprechenden Kriterien, welche die Fachdidaktik Geschichte zur Verfügung stellt, getroffen, mit Hilfe der didaktischen Analyse bzw. des Perspektivschemas zur Unterrichtsplanung nach Klafki (vgl. Punkt 5.2.1) begründet und die organisatorischen Rahmenbedingungen bzw. die Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Schüler berücksichtigt werden.

Auch die unterschiedlichen Herangehensweisen bzw. Strukturierungsmöglichkeiten, welche die Fachdidaktik Geschichte aufzeigt (vgl. Punkt 5.1.3; Gies 2004, 143ff), bieten eine Vielzahl von Möglichkeiten und Anregungen für den Unterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung.

Ein chronologischer Ansatz möchte Schülern eine zeitliche Orientierung in der Geschichte geben (vgl. Sauer 2008, 54ff; Gies 2004, 144ff). Die Lehrpläne für die Förderschule FgE greifen dieses Vorgehen auf, wenn sie beispielsweise eine Auseinandersetzung mit der persönlichen Lebensgeschichte der Schüler vorschlagen oder wenn technische Entwicklungen nachvollzogen werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 252ff; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 89). Genauso könnten aber auch existentielle Grundbedürfnisse oder -situationen des Menschen oder anthropologische Themen (vgl. Sauer 2008, 57; Gies 2004, 145) im Unterricht behandelt werden, wie es die Geschichtsdidaktik vorschlägt. Am Beispiel von geschichtlichen Veränderungen in der Familienstruktur, Veränderungen im Wohnen oder der Kindheit etc., kann zudem ein umfassender Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen hergestellt werden, was insbesondere im Unterricht der Förderschule FgE von besonderer Bedeutung ist (vgl. Ratz 2005, 212). Hier findet vor allem der chronologische Längsschnitt bzw. das diachrone Verfahren Anwendung, indem ein bestimmter historischer Aspekt herausgegriffen wurde, um die Komplexität und den Umfang von Geschichte zu reduzieren (vgl. Gies 2004, 145).

Aber auch ein strukturanalytisch-epochaler Einblick beinhaltet viele geeignete Umsetzungsmöglichkeiten. Hier geht es vor allem darum, einen bestimmten Zeitabschnitt der Geschichte zu betrachten und zwar unter ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten, beispielsweise politische, ökonomische, soziale, rechtliche, ideologiekritische und kulturelle (vgl. Gies 2004, 145). Das geschieht unter anderem, wenn sich Schüler mit geistiger Behinderung mit dem Thema Mittelalter auseinandersetzen und dabei, wie Springborn es in ihrer Veröffentlichung vorschlägt, Kleidung, Essen, Kindheit oder sprachliche und literarische Ausdrucksformen dieser historischen Epoche erarbeiten (vgl. Springborn 2004, 32). Die Lehrpläne der Förderschule FgE beziehen sich auf eine solche Herangehensweise, wenn beispielsweise der Nationalsozialismus unter politischen, ideologischen oder sozialen Gesichtspunkten betrachtet

werden soll, indem sich Schüler mit den Grundzügen einer Diktatur, den Geschehnissen in Konzentrationslagern oder der persönlichen Geschichte einzelner Menschen auseinandersetzen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 215; 217; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 89). Dieses Verfahren ist, mit seinen Varianten, im Unterricht der allgemein bildenden Schule am häufigsten vertreten (vgl. Sauer 2008, 60) und die Beispiele belegen, dass es auch in der Unterrichtspraxis der Förderschule FgE zu finden ist. Gewiss ist ein Vorteil hierbei, dass der geschichtliche Zeitabschnitt begrenzt ist, dafür aber viele unterschiedliche Facetten (vgl. Sauer 2008, 60), mitunter sehr anschaulich und handlungsbezogen (vgl. Springborn 2004, 32), betrachtet werden können. Gerade auch die sinnlichen Erfahrungen und das entdeckende bzw. handlungsorientierte Lernen sind im Geschichtsunterricht besonders wichtig (vgl. Barsch 2001, 517), da dem Gegenstand Geschichte selbst die konkrete Anschauung fehlt.

Beide Herangehensweisen können also durchaus auch im Geschichtsunterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung Anwendung finden.

Ein abschließender Punkt, welcher die Auswahl adäquater Inhalte und Themen durchaus beeinflusst, ergibt sich aus den strukturellen Besonderheiten einer Förderschule FgE. Der Unterricht findet nicht strikt in 45-Minuten-Einheiten statt und auch die Dauer der Lernphasen orientiert sich an der Lernfähigkeit bzw. Belastbarkeit der Schüler und an den organisatorischen Erfordernissen des Unterrichtsfaches (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 21; Punkt 2.3.2). Statt eines Geschichtsunterrichts, wie er in anderen Schularten stattfindet, ein oder zwei Wochenstunden, verteilt über das gesamte Schuljahr, bietet sich historisches Lernen so beispielsweise auch in Form eines Projekts an, ganz im Sinne einer Didaktik für Schüler mit geistiger Behinderung (vgl. Barsch 2001, 517f; Reeken 2004, 38; Ratz 2004, 202). Vorteil dieser Unterrichtsform ist, dass sich Kinder und Jugendliche über einen begrenzten Zeitraum sehr intensiv mit einer exemplarisch ausgewählten geschichtlichen Thematik auseinandersetzen und somit auch komplexere Sinnzusammenhänge und Situationen erschlossen werden können (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 13). Sicherlich bieten andere unterrichtsorganisatorische und methodische Herangehensweisen ähnliche Vorteile. Dieses Beispiel verdeutlicht aber, dass gerade durch die Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung an der Förderschule FgE Inhalte und Themen unter anderen Gesichtspunkten ausgewählt werden können, als dies in Regelschulen möglich ist.

Nach all diesen Perspektiven im Zusammenhang mit der Inhalts- und Themenwahl, lassen sich aber auch einige Grenzen und Schwierigkeiten formulieren:

5.3.3 Schwierigkeiten und Grenzen

Obwohl die Anzahl der sinnvollen und geeigneten Inhalte bzw. Themen für historisches Lernen an der Förderschule FgE groß ist, lassen sich einige Schwierigkeiten und Grenzen beschreiben. So formuliert Barsch beispielsweise, dass es sicherlich kein Ziel sein kann, Schülern mit geistiger Behinderung ein „*allumfassendes Verständnis von ‚klassischer‘ Geschichte (politisch, militärisch, religiös etc.) zu vermitteln*“ (Barsch 2001, 518; Hervorhebung im Original). Auch Speck warnt davor, einen „*Unterricht mit vordergründiger und inadäquater Wissensvermittlung im Sinne einer verdünnten Ausgabe konventioneller ‚Schulbildung‘*“ (Speck 2005, 190; Hervorhebung im Original) an der Förderschule FgE aufzuziehen. Beide Aussagen beinhalten wichtige Gesichtspunkte. Der beachtliche Umfang, die vielen inhaltlichen Aspekte bzw. Betrachtungsweisen und die chronologische Anordnung aller Themen, wie es beispielsweise im Lehrplan der bayerischen Hauptschule (vgl. Punkt 5.1.2; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004a, 121ff; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004b, 118ff) der Fall ist, scheinen für den Unterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung nicht geeignet. Sicherlich wären dafür auch weder die institutionellen Rahmenbedingungen geschaffen, noch würde man der kognitiven Leistungsfähigkeit und den Lernbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht werden.

Um dieses „*Problem der Stofffülle*“ (Gies 2004, 118) zu umgehen, müsste man stattdessen, viel stärker, als es an anderen Schularten üblich ist, das so genannte „*exemplarische Prinzip*“ (vgl. ebd., 127ff; Punkt 5.1.1), bzw. die „*exemplarische Bedeutung*“ aus der didaktischen Analyse von Klafki (vgl. Klafki 1999, 21; Punkt 5.2.1) in den Vordergrund stellen. Eine Lösung wäre folglich, nicht viele Themen in chronologischer Reihenfolge zu erarbeiten, sondern stattdessen einen Themenbereich exemplarisch herauszugreifen und diesen dafür „*gründlich, vertieft und schülernah*“ (Reeken 2004, 38) zu behandeln. Ein solches Vorgehen würde auch die genannten Bedenken von Barsch und Speck berücksichtigen.

Des Weiteren ist ein exemplarisches Vorgehen erforderlich, da nur eine begrenzte Unterrichtszeit, die für die Bearbeitung historischer Inhalte mit Schülern mit geistiger Behinderung zur Verfügung steht. Betrachtet man die Lehrpläne der Förderschule FgE, so nimmt geschichtliches Lernen, trotz aller Fortschritte (vgl. Punkt 5.3.1), momentan nur einen untergeordneten Stellenwert ein. Zwar gibt es gerade in unserer Schulart im Bezug auf die begründete Themenwahl einigen Spielraum, aber dabei dürfen andere wichtige Inhalte, beispielsweise das Erlernen der Kulturtechniken, mathematische Kenntnisse oder Fähigkeiten im Bereich der Selbstversorgung (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003), nicht in den Hintergrund geraten.

Weitere Einschränkungen sehe ich in der Anknüpfung „*an der persönlichen Lebenswelt, den konkreten Erfahrungen, der Neugier und den Interessen der Kinder*“ (Gies 2004, 123). Anforderungen, welche sowohl die Fachdidaktik Geschichte, als auch die Geistigbehindertendidaktik an geeignete Unterrichtsinhalte stellen. Hier müssen Themen gefunden werden, die eine soziale bzw. psychische Nähe zu den Schülern haben und die an deren Interessen anknüpfen (vgl. Reeken 2004, 39). Reeken formuliert zwei Themengebiete, die letztendlich in Frage kommen: Themen, die...

- *aus aktuellen Anlässen Fragen an die Geschichte erzeugen*
(z.B. lokale Anlässe, wie ein Orts- oder Vereinsjubiläum, eine Gedenkveranstaltung, der Besuch von emigrierten Juden in der Stadt, eine Ausstellung, medial vermittelte Aktualitäten, wie Kriege in anderen Regionen der Welt oder ein neuer Kinofilm)
- *auch ohne Aktualität Schüler interessieren, vielleicht wegen ihrer „Exotik des Fremden“* (z.B. der Bereich des Mittelalters, insbesondere was Burgen und Ritter betrifft, Ägypten mit seinen Pyramiden und Pharaonen oder die Steinzeitmenschen)

(vgl. Reeken 2004, 39)

Was aus den genannten Aspekten folgt, ist gleichzeitig eine Einschränkung. Wenn sich Inhalte historischen Lernens an der Förderschule FgE an diesen Gesichtspunkten orientieren sollen, kann nicht mehr jedes beliebige Thema aufgegriffen werden. Nun aber im Umkehrschluss Inhalte zu benennen, die sich nicht diesen Themenbereichen zuordnen lassen und folglich nicht eignen, sollte meiner Meinung nach auch vermieden werden, da die aktuellen Anlässe, die örtlichen und institutionellen Voraussetzungen, die Schüler und deren Interessen zu unterschiedlich und zu individuell sind, als dass Themenbereiche grundsätzlich ausgeschlossen werden könnten. Zudem widerspräche dies auch der Forderung von Fischer, dass sich Inhalte nicht grundsätzlich von denen anderer Schularten unterscheiden (vgl. Fischer 2008, 54).

Zusätzliche Schwierigkeiten und Grenzen historischen Lernens an der Förderschule FgE ergeben sich im Bezug auf Herangehensweisen und Strukturierungsmöglichkeiten:

Der chronologisch-ereignisgeschichtliche Überblick möchte, im Sinne der Fachdidaktik Geschichte, vor allem „*Wissen um die universale Großgliederung der Geschichte in ihren zeitlichen und räumlichen Dimensionen vermitteln*“ (vgl. Gies 2004, 144) und Schüler dazu befähigen, geschichtliche Schlüsselereignisse chronologisch einordnen zu können (vgl. Sauer 2008, 54f; Gies 2004, 144f). Eine derartige Zielangabe beschreibt einen sehr hohen inhaltlichen Anspruch an den Unterricht, da dafür die Thematisierung mehrerer historischer Epochen unter verschiedenen Gesichtspunkten erforderlich ist. Für historisches Lernen an der Förderschule FgE ist diese Forderung im gewünschten Umfang nur schwer umsetzbar. Vor

allem wären damit auch die Bedenken von Barsch und Speck berechtigt, die beide vor einer allumfassenden, aber dafür „verdünnten“ Vermittlung konventioneller Inhalte bei Schülern mit geistiger Behinderung warnen (vgl. Barsch 2001, 518; Speck 2005, 190). Auch die so häufig geforderte exemplarische Auswahl von Themen könnte bei diesem Ansatz nicht vollends berücksichtigt werden. Eine sinnvolle und alternative Lösung in diesem Zusammenhang ist beispielsweise der historische Längsschnitt (vgl. Punkt 5.3.2).

Einige Schwierigkeiten verbirgt auch der strukturanalytisch-epochale Einblick. Zwar wird hier nur ein begrenzter Zeitabschnitt der Geschichte herausgegriffen, dieser soll dafür im Sinne der Fachdidaktik Geschichte einen sehr umfangreichen Einblick in die Merkmale und Besonderheiten der entsprechenden Epoche geben (vgl. Sauer 2008, 60; Gies 2004, 146f). Gies gibt beispielsweise an, dass *„Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen politischen, ökonomischen, sozialen, rechtlichen, ideologischen, kulturellen usw. Bereichen“* (Gies 2004, 146) hergestellt werden sollen. Kommt man diesem Anspruch im vollen Umfang nach, so handelt es sich beim strukturanalytisch-epochalen Einblick ebenso um eine ausgesprochen komplexe Herangehensweise. Auch hier könnte man, um den Schülern einer Förderschule FgE gerecht zu werden bzw. um die Komplexität den individuellen Lernvoraussetzungen anzupassen, einige Aspekte exemplarisch herausgreifen. Springborn hat das in ihrer Unterrichtseinheit zum Thema Mittelalter mit Schülern mit geistiger Behinderung beispielsweise getan, indem sie den Schwerpunkt auf frühere Lebensweisen und Lebensbedingungen gelegt hat (vgl. Springborn 2004, 32ff). Damit wurden aber weitere Merkmale, wie politische, rechtliche oder ideologische Aspekte dieser Epoche ausgelassen.

Auch an dieser Stelle möchte ich anmerken, dass die Erläuterungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern nur einen Einblick in die Diskussion bieten können.

5.4 Zusammenfassung und Fazit

- ⇒ Grundsätzlich kommen eine Vielzahl von Inhalten und Themen für den schulischen Geschichtsunterricht in Frage (vgl. Sauer 2008, 41). Die notwendigen Auswahlentscheidungen können dabei sehr unterschiedlich ausfallen, wichtig ist aber, dass sie entsprechend begründet werden (vgl. Schönemann 2006b, 25).
- ⇒ Geeignete Unterrichtsinhalte erkennt man daran, dass sie eine Bedeutung für die Schüler

haben und an deren Alltagserfahrungen anknüpfen (vgl. Punkt 3.1.2), dass sie Teilziele im Hinblick auf die Zielperspektiven „Geschichtsbewusstsein“ und „historische Kompetenzen“ (vgl. Punkt 4.1) anstreben und dass sie für fachliche Zusammenhänge oder Kategorien stehen, die weitergehende Einsichten ermöglichen (vgl. Sauer 2008, 45; Rohlfes 2005, 123).

- ⇒ Mögliche Inhalte historischen Lernens an der Förderschule FgE sollten sich letztendlich nicht grundsätzlich von denen anderer Schularten unterscheiden (vgl. Fischer 2008, 54). Wichtig ist jedoch eine intensive Prüfung und Begründung der in Frage kommenden Themen mit Hilfe der didaktischen Analyse, bzw. dem Perspektivschema zur Unterrichtsplanung nach Klafki (vgl. Ratz 2005, 212; Jank/Meyer 2003, 205ff; Punkt 5.2.1).
- ⇒ Obwohl es für Schüler mit geistiger Behinderung momentan kein eigenes Unterrichtsfach „Geschichte“ gibt, finden sich zahlreiche Inhalte in den Lehrplänen, beispielsweise in den Lernbereichen „Zeit und Freizeit“, „Heimat“ oder im Lehrplan der Berufsschulstufe unter dem Bereich „Persönlichkeit und soziale Beziehung“ und „Öffentlichkeit“ (vgl. Punkt 5.3.1). Trotz allem spielt Geschichte hier eine eher untergeordnete Rolle.
- ⇒ Der Vorteil historischen Lernens an der Förderschule FgE ist jedoch, dass Lehrkräfte relativ frei über die Auswahl von Themen entscheiden können. Anhaltspunkte im Bezug auf weitere Themen für das Unterrichtsfach Geschichte finden sich auch in den Lehrplänen anderer Schularten, beispielsweise in denen der Grund- und Hauptschule (vgl. Punkt 5.1.2). Aber auch ganz neue Inhalte sind denkbar.
- ⇒ Letztendlich kann es aber insbesondere an der Förderschule FgE kein adäquates Ziel sein, Schülern ein „*allumfassendes Verständnis von ‚klassischer‘ Geschichte (...) zu vermitteln*“ (Barsch 2001, 518). Stattdessen ist es sinnvoll, einzelne Themenbereiche herauszugreifen und diese „*gründlich, vertieft und schülernah*“ (Reeken 2004, 38) zu behandeln. Folglich spielt hier die exemplarische Inhaltsauswahl eine wichtige Rolle (vgl. Punkt 5.3.3).
- ⇒ Zudem knüpfen geeignete Themen immer auch an den Interessen der Schüler an (Gies 2004, 123). Die Themenwahl wird dadurch insofern eingegrenzt, als dass sich Inhalte stets aus aktuellen Anlässen oder aus der Neugier der Schüler ergeben sollten (vgl. Reeken 2004, 39). Dies gilt es im Vorfeld gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen abzuklären.
- ⇒ Die Fachdidaktik Geschichte formuliert im Bezug auf die Frage, wie die entsprechenden Themen im Unterricht realisiert werden können zwei Herangehensweisen bzw. Strukturierungsmöglichkeiten „*von herausragender Bedeutung*“ (Gies 2004, 143):

- ⇒ Der chronologisch-ereignisgeschichtliche Überblick vermittelt Schülern eine zeitliche Orientierung in der Geschichte, indem wichtige Schlüsselereignisse chronologisch eingeordnet werden, währenddem eine strukturanalytisch-epochale Herangehensweise einen begrenzten Zeitabschnitt der Geschichte herausgreift und einen Einblick in die Besonderheiten und Merkmale dieser Epoche vermittelt (vgl. Sauer 2008, 54ff; Gies 2004, 144ff).
- ⇒ Beide Ansatzpunkte bieten eine Vielzahl von Möglichkeiten und Anregungen für den Unterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung (vgl. Punkt 5.3.2), beinhalten aber auch Grenzen, welche sich vor allem auf die, von der Fachdidaktik formulierte, Komplexität zurückführen lassen (vgl. Punkt 5.3.3).
- ⇒ **Grundsätzlich sind für den Geschichtsunterricht an der Förderschule FgE viele Inhalte möglich und sinnvoll. Konkrete Themen oder Herangehensweisen als obligatorisch oder wenig geeignet festzulegen, würde jedoch weder den Schülern mit ihren Bedürfnissen und Interessen, noch den individuellen örtlichen und institutionellen Voraussetzungen gerecht werden.**

6. Fachspezifische Methoden im Geschichtsunterricht

„Jakub liegt glühend in der stickigen Hitze unter dem Appellplatz, blind von der Dunkelheit um ihn herum. Über seinem Kopf und unter seinem Rücken dicke, mit Asbest überzogene Röhren. Er kann nicht stehen, er kann nicht sitzen, er kann seine Arme kaum bewegen, kann seinen Kopf nicht heben, nichts sehen, seine Gedanken sind eingepresst wie sein Körper. (...) Er lauscht den Geräuschen von beschlagenen Stiefeln, eine Tür wird aufgetreten, Schritte, deutsche Stimmen, Schüsse. Er liegt hier und lauscht und es scheint ihm, als ob Tage vergingen in dieser Ewigkeit von Zwang, Unterdrückung und Furcht.“ (Terry/Nitecki 2005, 86)

An einem Sonntag im April 1945 wird es langsam Frühling, die Sonne scheint und der Himmel ist blau. Jakub Szabmacher begibt sich, nach der schweren Arbeit, an diesem Abend nicht zurück in Block 19, sondern er gleitet hinunter in den Heizungsraum, im Keller, gleich unter der Wäscherei. Er kriecht, wie es ihm der deutsche Mithäftling mit dem grünen Dreieck erklärt hat, zwischen die dicken Rohre, welche die Wäscherei und die Küche des Lagers mit Dampf versorgen (vgl. ebd., 84f).

Jakub hatte dem Mann vertraut, obwohl er ihn gar nicht kannte. Jetzt hat er Angst, dass er von ihm verraten werden könnte (vgl. ebd., 86). Zwei Tage bleibt er in seinem Versteck unter dem Appellplatz, er lauscht den beängstigenden Geräuschen und hört die vielen Schüsse. Dann kommt er wieder nach oben. Alle anderen Juden sind weg, unterwegs in Richtung Süden. Von der SS getrieben, auf den so genannten „Todesmärschen“ in Richtung Dachau, das blutigste Kapitel in der Geschichte des Konzentrationslagers. Beinahe die Hälfte aller Betroffenen überlebte diese Märsche nicht (vgl. Terry 2005, 148).

Gerettet ist Jakub Szabmacher aber nicht. Ein anderer Häftling erkennt ihn und bemerkt, dass ein Jude zurück geblieben ist. Daraufhin versteckt ihn ein Freund im Krankenrevier in der Typhus-Abteilung, wo die SS nie herein kommt, da die Krankheit hoch ansteckend ist. Auch gibt der ihm eine neue Identität von einem Gefangenen der bereits gestorben war, ein russischer Name mit einer russischen Nummer. Im Krankenrevier bleibt Jakub, bis die Amerikaner kommen und das Lager befreien (vgl. ebd., 148).

Wie können sich Schüler heute mit den Erlebnissen von Jakub Szabmacher im Konzentrationslager auseinandersetzen? Sollen sie die Geschehnisse in Büchern nachlesen, selbst mit dem Überlebenden sprechen, sich Bilder, bzw. Ausstellungen zum Thema ansehen, den Ort des Geschehens besuchen oder etwa das Ganze nachspielen? Dieser Frage widmet sich das folgende Kapitel: Welche fachspezifischen Methoden gibt es und inwieweit können diese in einem Geschichtsunterricht für Schülern mit geistiger Behinderung eingesetzt werden?

6.1 Fachspezifische Methoden im Geschichtsunterricht der allgemein bildenden Schule

Von Seiten der Fachdidaktik wird in den letzten Jahren verstärkt betont, dass gerade dem Methodenlernen im Geschichtsunterricht eine Schlüsselfunktion zukommt. Dabei geht es nicht um die Fragen der allgemeinen Unterrichtsmethodik, also sprich nicht um die Frage nach Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, usw., sondern es geht um fachspezifische Vorgehensweisen und deren Erlernung, bzw. Anwendung (vgl. Reeken 2004, 90).

„Grundsätzlich haben Methoden innerhalb des historischen Lernens (...) zwei Funktionen: Sie sollen zum einen dazu dienen, historische Einsichten zu gewinnen, und dies auf interessante, abwechslungsreiche, anschauliche und spannende Weise, und sie sollen selbst zum Gegenstand des Lernens werden, indem Kinder sich Methoden wie den Umgang mit Texten, Bildern, Karten, Gegenständen etc. zu eigen machen, damit sie ihnen als ‚Werkzeuge‘ für eigene Rekonstruktionen und Konstruktionen zu Verfügung stehen, damit sie in die Lage versetzt werden (bzw. sich selbst versetzen), ihre möglichst triftige Geschichte zu erzählen.“ (ebd., 90f; Hervorhebung im Original)

Fachspezifische Methoden dienen folglich nicht nur einer adressatengerechten Unterrichtsgestaltung, wenngleich gerade beim historischen Lernen deren reflektierte Auswahl besonders wichtig ist, weil dem Gegenstand „Geschichte“ die direkte Anschauung fehlt und nur über geeignete Methoden die so wichtige sekundäre Anschauung hergestellt werden kann (vgl. ebd., 90f). Durch die Ausbildung der historischen Methodenkompetenz sollen Schüler auch dazu befähigt werden, sich selbst adäquat und reflektiert mit Geschichte auseinander zu setzen (vgl. Schreiber 2004b, 48; Punkt 4.1.2). Sie sollen Verfahren der geplanten, kontrollierten Informations- und Erkenntnisgewinnung über historische Ereignisse kennen lernen, anwenden und die dazugehörigen Deutungen und Sinnzuweisungen unterscheiden und beurteilen (Henke-Bockschatz 2006, 187; Schreiber 2004b, 48).

Im Folgenden werde ich einen Überblick über die wesentlichen fachspezifischen Methoden für den Geschichtsunterricht an der allgemein bildenden Schule geben:

6.1.1 Quellenarbeit

Seit den 70er Jahren steht die Quellenarbeit im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts (vgl. Sauer 2008, 109; Rohlfes 1999b, 47). Grund dafür ist, dass Quellen immer eine Vergegenständlichung und Materialisierung des historischen Geschehens darstellen (Pandel 1997, 430) und sie zudem *die* authentischen Relikte sind, die einem in der Gegenwart zur Verfügung stehen (vgl. Beilner 2006, 147). Auch für Historiker bilden sie das wichtigste Erkenntnismedium in

ihrer Arbeit (vgl. Reeken 2004, 93). Hauptsächlich lassen sich drei Arten von Quellen unterscheiden:

- *Schriftliche Quellen*
(z.B. Chroniken, Reiseberichte, Zeitungen, Reden, Flugblätter, Tagebücher, Briefe, Gesetze, Verträge, Urkunden, Protokolle)
- *Bildliche Quellen*
(z.B. Gemälde, Skizzen, Fotografien, Karten, Karikaturen, Plakate, Bildpostkarten, Buch- und Zeitungsskizzen)
- *Gegenständliche Quellen*
(z.B. Gebrauchsgegenstände, Waffen, Münzen, Kleidungsstücke, Werkzeuge)

(vgl. Schneider 2007a, 18; Bergmann/Schneider 2007, 217)

Obwohl mit dem Begriff „Quellen“ sowohl schriftliche, bildliche und gegenständliche Zeugnisse gemeint sind, beziehen sich die Geschichtswissenschaft und der Geschichtsunterricht in erster Linie auf Texte (vgl. Pandel 2007b, 152; Schneider 2007b, 509; Bergmann/Schneider 2007, 211). Anders als Bilder oder Gegenstände, die erst verbalisiert werden müssen, sind diese oft detailreicher, konkretisierender, individualisierender, weniger abstrakt und folglich sehr anschaulich (vgl. Beilner 2006, 147).

Die Unterrichtsmethode der „Quelleninterpretation“ oder „Quellenarbeit“ meint, dass Schüler Techniken im Umgang mit Quellen erlernen sollen. Neben dem Lesen und dem Erfassen des Inhalts, geht es dabei auch um das Deuten und Interpretieren, da der „Wahrheitsgehalt“ erst nach dem Prozess der Quelleninterpretation und -Kritik beurteilt werden kann (vgl. Reeken 2004, 93). Obwohl die konkreten Interpretationsmöglichkeiten stets von der Art der Quelle (z.B. schriftlich, bildlich, gegenständlich) und/oder ihrer Gattung (z.B. Urkunde, Brief, Chronik,...) abhängen (vgl. Pandel 2007b, 153ff), formuliert Reeken zentrale Fragen:

- *„Ist die Quelle echt? Von wem und von wann stammt sie? Handelt es sich bei der vorliegenden Fassung um eine originalgetreue? usw. Diese Fragen sind bei Quellen, die wir Quellensammlungen oder Schulbüchern entnehmen, in der Regel bereits geklärt worden – bei Quellen aus dem lokalen Archiv gilt dies allerdings nicht!“*
- *Wer ist der Autor/die Autorin der Quelle? (möglichst viele Informationen über Person, Alter, Funktion, Einstellungen etc.)*
- *Um welche Quellenart handelt es sich? (Eine Rede ist eine deutlich andere Gattung als ein Brief, ein Zeitungsartikel eine andere als ein Aktenvermerk usw.)*
- *Was ist aus der Quelle zu erfahren? Zentrale Aussagen, zentrale Begriffe (zeitgenössischer Sinn!)*
- *An wen richtet sich die Quelle?*
- *Was konnte der Verfasser wissen, was nicht? Sind die Aussagen glaubwürdig? Auch hier benötigt man zur Urteilsbildung zusätzliche Informationen aus anderen Informationsquellen.*
- *Welchen Zweck hat der Text (wahrscheinlich)? (Information, Manipulation, Meinungsbildung usw.)*
- *Einordnung in den historischen Zusammenhang*
- *Schließlich: Was nützt uns die Quelle für unsere historische Frage?“* (Reeken 2004, 93)

6.1.2 Zeitzeugenbefragung

Das englische Synonym „Oral History“, welches wörtlich übersetzt „mündliche Geschichte“ heißt, hat sich zur Bezeichnung einer Methode durchgesetzt, bei der Zeitzeugenbefragungen durchgeführt, bearbeitet und ausgewertet werden (vgl. Wierling 1007, 236; Kaminsky 2007, 451). Aufgrund der steigenden Beliebtheit dieses Vorgehens regen immer mehr Lehrpläne, Schulbücher und didaktische Handreichungen dazu an, gemeinsam mit Schülern das Gespräch mit Zeitzeugen zu suchen (vgl. Henke-Bockschatz 2007, 354).

Der entscheidende Vorteil dieser Methode ist, dass Bereiche der Vergangenheit thematisiert werden können, die durch herkömmliche Quellen nur schwer erfassbar sind, nämlich die Alltagsgeschichte der „kleinen Leute“, beispielsweise persönliche Schicksale wie das von Jack Terry, Themen wie Essen und Trinken, Kleidung, Eltern und Kinder, Schule, die subjektive Verarbeitung von Erlebnissen oder Erfahrungen und Gefühle (vgl. Reeken 2004, 110). Bei der Auswahl von geeigneten Zeitzeugen kommen verschiedene Möglichkeiten in Betracht, man kann unter anderem auf persönliche Beziehungen in der Verwandtschaft oder Bekanntschaft zurückzugreifen, einen Aufruf in der Lokalpresse starten, selbst gestaltete Plakate bzw. Handzettel verteilen oder Kontakt mit Kirchengemeinden, Seniorenkreisen, Seniorenheimen, Geschichts- und Heimatvereinen aufnehmen (vgl. ebd., 113).

Für historisches Lernen in der Schule spielen Zeitzeugenbefragungen eine doppelte Rolle. Einerseits sollen Schüler lernen, diesen Erzähltypus, der scheinbar authentisch ist, kritisch zu reflektieren und andererseits können sie durch das selbständige Befragen von Zeitzeugen die Vergangenheit ein Stückweit selbst zu erforschen (Henke-Bockschatz 2006, 187).

Reeken hat methodische Anregungen für die Durchführung dieser fachspezifischen Methode zusammengefasst. Er schreibt beispielsweise, dass während der Vorbereitung erarbeitet werden muss, *was* die Kinder und Jugendlichen konkret wissen wollen, welches Vorwissen dafür benötigt wird oder *wer* die gewünschten Auskünfte geben könnte, also spricht als Zeitzeuge geeignet ist. Des Weiteren sollten die wesentlichen Fragen mit den Schülern vorbereitet, das Stellen dieser Fragen im Rollenspiel geübt und die Dokumentation der Zeitzeugenbefragung mit Hilfe von Aufnahmegeräten oder Protokollanten arrangiert werden. Nicht zuletzt muss die Entscheidung fallen, wo die Befragung durchgeführt wird. Sicherlich bietet sich das Klassenzimmer bzw. das Schulgebäude an, wobei zu Bedenken ist, dass Menschen mitunter Hemmungen haben können in die Schule zu kommen und es unter Umständen sinnvoller sein kann, Zeitzeugen in ihrer gewohnten Umgebung zu befragen, zumal sie dort spontan Zugang zu Fotoalben oder anderen Erinnerungsstücken haben (vgl. Reeken 2004, 112f).

Sind die umfangreichen Vorbereitungen für die Zeitzeugenbefragung abgeschlossen, folgt die Durchführung. Nach der obligatorischen Begrüßung und dem Dank fürs Kommen, darf die

Frage nach der Erlaubnis, das Interview aufzuzeichnen bzw. zu dokumentieren, nicht fehlen. Sinnvollerweise wird eine Befragung begonnen, indem der Zeitzeuge zunächst die Möglichkeit erhält, allgemein über die damalige Zeit bzw. das Thema zu erzählen, eventuell können zudem Bilder als Erzählanlässe vorgelegt werden. Im Anschluss stellen dann die Schüler die von ihnen vorbereiteten Fragen. Beendet wird die Befragung mit dem Dank an den Zeitzeugen, es werden gegebenenfalls weitere Treffen vereinbart oder der Zeitzeuge wird zur Präsentation der Ergebnisse eingeladen (vgl. ebd., 113).

Bei der Auswertung der Ergebnisse sollen die Kinder und Jugendlichen zunächst die Möglichkeit erhalten, spontane Eindrücke zur Durchführung bzw. zum Erzählten zu äußern und sie sollen die Inhalte protokollieren, ordnen und systematisieren. Eventuell können die Aussagen verschiedener Zeitzeugen über ein Thema oder die Zeitzeugenaussagen mit anderen Quellen im Hinblick auf Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede verglichen werden. Es folgt die Dokumentation der Ergebnisse, beispielsweise in Form einer Ausstellung, einer Veröffentlichung in der Lokal- oder Schülerzeitung oder einer Vorstellung im Rahmen eines Elternabends bzw. im Geschichtsverein. Abschließend werden die neue Fragen zusammengestellt, welche sich bei der Zeitzeugenbefragung und der Nachbearbeitung ergeben haben und geklärt, wie diese nun bearbeitet werden können (vgl. ebd., 113f).

Die bis hier vorgestellten fachspezifischen Methoden historischen Lernens werde ich unter Punkt 6.3 nochmals im Einzelnen aufgreifen und deren Umsetzbarkeit in einem Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung diskutieren. Da dies bei den folgenden Methoden nicht der Fall sein wird, möchte ich sie nur kurz präsentieren:

6.1.3 Weitere fachspezifische Methoden

Lernen an historischen Orten:

Unter dem Begriff „historische Orte“ werden originale Plätze zusammengefasst, welche durch geschichtliche Ereignisse, Prozesse oder Strukturen geprägt sind und an denen es möglich ist, Geschichte an Ort und Stelle zu rekonstruieren, bzw. daraus umfassende Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Mayer 2006, 85; Sauer 2008, 142).

Bei diesen Plätzen handelt sich um Altes, was einmal von wirklichen Personen erdacht, hergestellt und genutzt wurde und was auch jetzt noch ein echtes „Lernen mit allen Sinnen“ ermöglicht. Man kann historische Überreste ansehen, begehen, anfassen oder vermessen. Zudem sind diese Orte in der Regel nicht mit Erläuterungen oder Schautafeln versehen, was eine unmittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit Geschichte ermöglicht. Und sie stehen noch an genau der Stelle, wo sie ihren Ausgangspunkt haben. Folglich beinhalten histori-

sche Orte einen hohen Grad dessen, was man „historische Authentizität“ nennt (vgl. Mayer 2007, 392ff).

Historisches Lernen in Museum und Ausstellung:

Museen und Ausstellungen „*sammeln historische Objekte, bereiten sie auf und präsentieren sie*“ (Sauer 2008, 142). Schüler können somit, ähnlich wie an historischen Orten, originalen Objekten aus der Vergangenheit begegnen. Allerdings tritt der Gegenstand hier nicht in seiner natürlichen Umgebung auf, sondern wurde aus seinem ursprünglichen Verwendungszusammenhang herausgerissen und didaktisch aufbereitet (vgl. ebd., 142f). Gerade die Museumspädagogik gilt mittlerweile als etabliert und öffnet sich mit vielfältigen Methoden auch für spezifische Besuchergruppen, wie beispielsweise Menschen mit Behinderung (vgl. Heese 2006, 130).

Ein bloßer Besuch eines Museums oder einer Ausstellung mit der jeweiligen Schülergruppe ist wenig sinnvoll, denn auch hier gilt wie bei allen Methoden, dass eine gründliche Vor- und Nachbereitung nötig ist, um die gewonnenen Erkenntnisse für die Bearbeitung einer gezielten Fragestellung zu nutzen (vgl. Reeken 2004, 128f).

Archivarbeit:

Archive sind Orte, in denen Materialien der Vergangenheit aufbewahrt werden (vgl. ebd., 122) und zwar nicht primär um diese der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen sondern in erster Linie zum Verwahren von Behörden- und Verwaltungsschriften zu rechtlichen Nachweiszwecken (vgl. Lange 2007, 446). In einem gut geführten Archiv findet man wesentlich mehr, als Urkunden oder Akten; es gibt oft Stadtpläne, Adressbücher, Lokalzeitungen, Bilder, Fotografien, Ansichtskarten, Jahresberichte der Stadt oder von Vereinen, Plakate, Film- und Tonmaterial und vieles mehr zu entdecken (vgl. Reeken 2004, 123).

In den Lehrplänen hat die Bedeutung von Archiven für den Geschichtsunterricht in den letzten Jahren deutlich zugenommen, da auch hier der unmittelbare Zugang zu Zeugnissen der Vergangenheit erlebt werden kann und andererseits Schüler vor Ort eigeninitiativ und selbständig Vergangenheit erforschen und entdecken können (vgl. Reeken 2004, 123; Lange 2006, 21f).

Geschichte erzählen:

„*Die Geschichtserzählung ist eine in sich geschlossene, literarisch komponierte, fiktionale Erzählung, die von der Lehrkraft im Unterricht vorgetragen wird.*“ (Rox-Helmer 2006, 73). Dabei kann es sich um vorgefertigte oder um selbst entworfene Erzählungen handeln. Bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts war diese Methode, zumindest in den Volks- und Hauptschulen, die dominierende Form schulischer Geschichtsvermittlung. Nach einer Zeit der starken Kritik

und dem weitgehenden Verschwinden aus dem Unterricht, ist sie in den letzten beiden Jahrzehnten wieder in Mode gekommen (vgl. Sauer 2008, 127), .

Ziel einer jeden Geschichtserzählung ist, das Vergangene zu konkretisieren und zu veranschaulichen. Trotz aller fiktiven Ausgestaltung müssen dabei der historische Rahmen, der Ort, die Zeit, die Figurentypen, die Handlungs-, Denk- und Sprechweisen historisch denkbar sein. Inzwischen wird von Seiten der Fachdidaktik betont, wie wichtig das Erzählen von Geschichten ist, da gerade das fiktionale Erzählen zur Entwicklung der Imaginationsfähigkeit bei Schülern beiträgt, Emotionen und Identifikation ermöglicht (vgl. Rox-Helmer 2006, 73).

Spiele im Geschichtsunterricht:

Der Begriff „Spielen“ wird hier in einem engeren Sinne verstanden, da ein *„regelgeleitetes Agieren mit vorgegebenen Materialien bzw. innerhalb eines vorgegebenen situativen Rahmens“* (Sauer 2008, 153) gemeint ist. Zwei Grundformen lassen sich unterscheiden:

- *Lernspiele* sind meist nach Regeln der Gesellschaftsspiele gestaltet und es geht vor allem darum, sich historisches Wissen durch das Zuordnen und Anwenden historischer Fakten einzuprägen oder durch Wiederholung zu festigen (vgl. Bernhardt 2006, 166; Sauer 2008, 153). Dazu gehören Wissensquiz, Rätsel, Memory, Quartett oder andere Zuordnungsspiele (vgl. Sauer 2008, 153ff).
- Der Begriff *„szenisches Spiel“* fasst all die Spielformen zusammen, bei denen der Schüler als handelnder Akteur auftritt. Historisches Lernen wird durch die handelnde Auseinandersetzung mit bestimmten historischen Situationen bewirkt (vgl. Bernhardt 2006, 166). Es lassen sich Rollen-, Simulations- und Planspiele unterscheiden (vgl. Sauer 2008, 153).

Umgang mit dem Schulbuch:

Das Schulbuch, dessen Vorzug klar in seinem dichten Informationsgehalt liegt (vgl. Becher 2007, 45), ist das im Geschichtsunterricht am häufigsten verwendete Arbeitsmittel (vgl. Fröhlich 1997, 422). Seine Lektüre führt sinnvoll in eine Thematik ein, welche dann mit anderen Methoden, Medien oder durch Diskussion mit den Schülern ergänzt oder vertieft werden kann. Auch der umgekehrte Weg ist praktikabel, nämlich wenn man sich erst nach der Bearbeitung eines Themas dem Schulbuch zuwendet, um offene Fragen zu klären oder die Darstellungen im Buch als Zusammenfassung zu lesen (vgl. Becher 2007, 45).

Moderne Bücher sind nicht mehr nur rezeptiv ausgerichtet, sie verstehen sich als kombinierte Lehr- und Arbeitsbücher (vgl. Teepe 2007, 255), die in der Regel zu jedem Kapitel fünf didaktische Elemente enthalten. Auftaktseiten mit Bildern und Texten dienen der Motivation und

Vorstrukturierung, es folgt ein Darstellungsteil mit Autorentexten, ein Arbeitsteil mit Quellausschnitten und Lernmaterialien, ein Methodenteil zur Einübung fachspezifischer Erkenntnismethoden, Kultur-, bzw. Arbeitstechniken. Zusammenfassungen in unterschiedlicher Form runden ein jedes Kapitel ab (vgl. Günther-Arndt 2006, 158; Sauer 2008, 260ff).

Historisches Lernen aus Filmen:

Filme im Geschichtsunterricht kommen den Sehgewohnheiten und Anschauungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen sehr entgegen, da sie neben Sprache und Bild gleichzeitig Bewegung bieten und somit „Leben“ simulieren. Auf diese Weise werden historische Abläufe, die wegen ihrer Vergangenheit nicht mehr real beobachtet werden können, für Schüler leichter fassbar (vgl. Reeken 2004, 107).

Meist werden in der Literatur vier Typen von Filmen unterschieden:

- Bei einem *Filmdokument* handelt es sich um Aufzeichnungen aus vergangenen Zeiten, die im Originalzustand erhalten sind.
- Ein *Dokumentarfilm* stellt Filmdokumente mit einer bestimmten Darstellungsabsicht zusammen. Häufig sind sie mit Musik oder Text unterlegt und mit anderen Elementen beispielsweise mit Standfotos, Grafiken oder Zeitzeugenstatements kombiniert.
- Der Begriff „*Historischer Spielfilm*“ meint üblicherweise Filme, deren Handlung in früheren Zeiten spielt.
- Der *Unterrichtsfilm* ist meist ein Dokumentarfilm, der aufgrund seiner speziellen didaktischen Aufbereitung, für schulische Adressaten bestimmt ist.

(vgl. Sauer 2008, 218f)

Arbeit mit Zeitleiste und Geschichtsfries:

„*Voraussetzung für das Lernen von Geschichte ist der Aufbau von Zeitvorstellungen und Zeitverständnis*“ (Turk 2004, 648) und da sich aus entwicklungspsychologischer Sicht räumliche Vorstellungen leichter und früher bilden als zeitliche, ist es vor allem bei jüngeren Schülern angebracht, Zeitabschnitte und Zeiträume räumlich darzustellen (vgl. ebd., 648). Zeitleiste und Geschichtsfries sind zwei Möglichkeiten dies zu tun (vgl. Sauer 2006, 186), wobei sich beide Begriffe nicht klar voneinander trennen lassen. In der Regel wird unter einem Geschichtsfries eine um Bilder, Zeichnungen, Symbole oder andere Darstellungen erweiterte Zeitleiste verstanden (vgl. Turk 2004, 649). Das Rückrad einer jeden Zeitleiste bildet die Skala, in der je nach Maßstab die unterschiedlichen Zeitabstände markiert und/oder grafisch hervorgehoben werden (vgl. Sauer 2006, 186)

Neben dem chronologischen Ansatz, mit dessen Hilfe Schüler langfristige historische Zeitverhältnisse und –Abläufe nachvollziehen können, ist auch ein lebensgeschichtlicher Zugang über die jeweilige Familiengeschichte der Schüler denkbar (vgl. ebd., 186f).

Umgang mit Geschichtskarten und historischen Karten:

Die räumliche Ein- und Zuordnung von Geschichte, welche über Karten geschehen kann, stellt neben der Chronologie eine weitere Grundlage für historisches Lernen dar (Böttcher 2007, 225). Für den Geschichtsunterricht relevant sind zwei Arten von Karten:

- *Geschichtskarten* entsprechen dem aktuellen Stand von Geschichtswissenschaft und Kartographie. Es handelt sich um maßstäblich verkleinerte, verebnete und durch Zeichen kodierte Raummodelle, die beispielsweise Sachverhalte aus Politik, Wirtschaft oder Kultur aus heutiger Sicht zeigen (vgl. Böttcher 2006, 101).
- *Historische Karten* entsprechen dagegen dem heutigen Stand an Wissenschaftlichkeit, gesellschaftlicher Relevanz und Gestaltung nicht mehr, obwohl auch sie für den schulischen Geschichtsunterricht von Bedeutung sind (vgl. ebd., 101). Gemeint sind mit diesem Begriff ältere Karten, beispielsweise mittelalterliche Weltkarten, die Auskunft über Weltbilder und Denkhorizonte ihrer Zeit geben (vgl. Sauer 2008, 246).

Es gibt durchaus weitere, für den Geschichtsunterricht an der allgemein bildenden Schule relevante und geeignete, fachspezifische Methoden. Ich habe mich hier lediglich auf die gängigen Vorgehensweisen beschränkt.

6.2 Prinzipien zur Auswahl geeigneter Methoden am Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

„Viele methodische Vermittlungsformen überfordern in der Regel Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Vor allem wenn darstellende und ‚fragen-entwickelnde‘ Methoden zum Einsatz kommen, die hohe begriffliche Anforderungen stellen und eine rationale Durchdringung von Bildungsinhalten erfordern (wie z.B. ein frontal geleitetes Dozieren, Unterrichtsvorträge und Präsentationen durch Schüler-, Theater-, Rollen- und Planspiele oder Textanalysen) können Probleme auftreten.“ (Fischer 2008, 107).

Um also die Frage diskutieren zu können, welche fachspezifischen Methoden überhaupt für einen Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung geeignet sind und wo Grenzen bzw. Schwierigkeiten auftreten können, muss zunächst überlegt werden welche Prinzipien oder Aspekte die Geistigbehindertenpädagogik zur Auswahl von geeigneten Methoden zur Verfügung stellt. Vorab ist anzumerken, dass der Unterricht an der Förderschule FgE immer von vielfältigen Zielen, Inhalten, sowie zahlreichen personalen und sächlichen Variablen abhängig ist, um nur einige Beispiele zu nennen. Es ist folglich nicht möglich ein allgemeingültiges „Rezept“ für das Gelingen von Unterrichtsprozessen durch Handlungsanweisungen zu

empfehlen. Dennoch können einige übergreifende und allgemeine Prinzipien formuliert werden, die einem als Orientierung und Hilfe bei der Wahl einer geeigneten Methode dienen können (vgl. Fischer 2004, 30).

6.2.1 Subjekt- und Schülerorientierung

Im Mittelpunkt einer jeden Unterrichtsgestaltung an der Förderschule FgE steht der individuelle Schüler mit geistiger Behinderung, seine Stärken, Schwächen, Eigenheiten, aktuellen Bedürfnissen, Vorerfahrungen und sein individueller Förderbedarf (vgl. Fischer 2004, 31; Fischer/Heinrich 2005, 196; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 14), was Fischer mit dem übergeordneten Prinzip der „*Subjekt- und Schülerorientierung*“ (Fischer 2004, 30) beschreibt. Er geht dabei von einem anthropologischen Verständnis aus, welches den Menschen, egal ob mit oder ohne Behinderung, als Akteur seiner eigenen Entwicklung ansieht, der sein Leben selbstbestimmt führen und organisieren möchte (vgl. Fischer/Heinrich 2005, 195).

Das zentrale Prinzip der „Subjekt- bzw. Schülerorientierung“ gliedert sich nach Fischer (Fischer 2004, 30ff; Fischer/Heinrich 2005, 196f) in mehrere Aspekte:

- *Lernen als Sinnstiftung in Bedeutungszusammenhängen:*
Dabei geht es vor allem um die Klärung von grundlegenden Fragen, beispielsweise wie das Lernangebot vom einzelnen Kind oder Jugendlichen sinngemäß verarbeitet werden kann, wie sich Beziehungen zur gegenständlichen und sozialen Wirklichkeit stiften lassen oder wie Wahrgenommenes in die aktuellen Erfahrungsbestände eingeordnet wird (vgl. Fischer 2004, 31).
- *Emotionale und soziale Grundlegung:*
Eine vertrauensvolle und authentische Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist Ausgangsbasis für ein emotionales Wohlbefinden und für die Kontaktaufnahme zur gegenständlichen und sächlichen Umwelt (vgl. Fischer 2004, 32; Fischer/Heinrich 2005, 196).
- *Unterstellen von Handlungs- und Beweggründen:*
Jegliches Verhalten der Schüler, auch wenn es als störend empfunden wird, ist das Ergebnis seiner persönlichen Konstruktion von Wirklichkeit. Der Lehrer hat das Handeln und Verhalten der Heranwachsenden zu akzeptieren, die zugrunde liegenden Interessen ernst zu nehmen und im Hinblick auf die bisherigen Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen anzuerkennen (vgl. Fischer 2004, 32).

- *(Verstehende) Diagnostik:*
Diagnostik ergibt sich aus der Notwendigkeit Schüler in ihren Wahrnehmungen und Verhaltensweisen zu verstehen. Unter anderem stehen dabei die Suche nach inneren Beweggründen, nach Hintergründen für bestimmte Verhaltensweisen, nach Vorlieben und Abneigungen gegenüber bestimmten Fächern und Lernangeboten oder nach Schwierigkeiten, die Heranwachsende bei der Ausübung bestimmter Tätigkeiten haben, im Vordergrund (vgl. Fischer 2004, 32f; Fischer/Heinrich 2005, 196).
- *Erfahrungsbezogenheit- und Lebensproblemzentrierung:*
Wenn der Sinn bzw. die Bedeutung von dem was gelernt werden soll, vom Lernenden selbst konstruiert wird, müssen sich auch die Lern- und Handlungsangebote daran orientieren. Das heißt es geht darum, die aktuellen Lebensbedingungen und individuellen Lebensprobleme der Heranwachsenden ernst zu nehmen, zur Ausgangsbasis des Unterrichts zu machen und die Aneignung von erforderlichen Handlungsmustern zu ermöglichen (vgl. Fischer 2004, 33f).
- *Erziehung als Zirkel von Vorschlag und Gegenvorschlag:*
Im Umgang miteinander sollten Lehrer und Schüler einen wechselseitigen, dialogischen Prozess zwischenmenschlichen Handelns führen (vgl. ebd., 34f).
- *Handlungs- und Situationsbezogenheit:*
Über einseitige Belehrung durch den Lehrer hinaus, müssen Kinder und Jugendliche die Möglichkeit erhalten, sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinander zu setzen und dabei eigene Interessen einzubringen, vorhandenes Können zu erproben und selbst Erfahrungen zu sammeln (vgl. ebd., 36). Handeln wird dann im Idealfall zu einer zielgerichteten, motivierten, geplanten, kontrollierten und bewussten Tätigkeit, um die eigene subjektive Wirklichkeit zu konstruieren (vgl. Fischer/Heinrich 2005, 197).
- *Mehrperspektivität:*
Es sollte sich an einer ganzheitlichen Methodik orientiert werden, die Entwicklung und Lernen als einen komplexen Vorgang begreift, welcher den Menschen in seiner Gesamtpersönlichkeit sieht, sich an der Lebenswirklichkeit des zu Erziehenden orientiert und auf ein selbsttätiges Lernen abzielt (vgl. ebd., 197).
- *Selbstbestimmung und „Hilfe zur Selbsthilfe“:*
„Die kindliche Entwicklung strebt in Richtung einer größeren Autonomie (...). Das Kind möchte ‚selbst tätig‘ werden, im Rahmen aktueller Interventionen und Handlungsziele“ (ebd., 197; Hervorhebung im Original). Durch verschiedene Formen von offenen und

handlungsbezogenen Lernsituationen wird dem Schüler Gelegenheit für eigene Entscheidungen und persönliche Auseinandersetzung gegeben. Sofern dies aufgrund von Einschränkungen nicht möglich ist, bedarf es der Assistenz oder Begleitung (vgl. Fischer/Heinrich 2005, 197; Fischer 2004, 37f).

6.2.2 Weitere Prinzipien

Neben dem übergeordneten Prinzip der „*Subjekt- bzw. Schülerorientierung*“ (Fischer 2004, 30), welches auch im Lehrplan der Förderschule FgE eine wichtige Grundlage für die Unterrichtsgestaltung darstellt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 14ff), gibt es weitere Prinzipien und Orientierungen, die sich aus den spezifischen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung ergeben (vgl. Fischer 2004, 31). Mehrere Autoren haben sich mit diesem Thema auseinandergesetzt und verschiedenste Prinzipien für den Unterricht an der Förderschule FgE formuliert bzw. zusammengefasst, wobei es bei allen große Überschneidungsbereiche gibt (vgl. Pitsch 2002, 209ff). Der Vereinfachung wegen werde ich mich im Folgenden ebenfalls auf nur einen Autor beziehen und die von Fischer (2004, 31; 38ff) beschriebenen Prinzipien bzw. Orientierungshilfen vorstellen:

- *Individualisierung und Differenzierung:*
Aufgrund der Heterogenität in den Klassen an der Förderschule FgE wird auf eine Lernzielgleichheit verzichtet. Es wird zwar in der Regel am gleichen Lerngegenstand gearbeitet, aber mit unterschiedlichen methodischen Zugangsweisen (vgl. Fischer 2004, 38).
- *Ganzheitlichkeit:*
Beim Lernen sollten neben kognitiven Prozessen immer auch motorische, emotionale, soziale und kommunikative Aspekte beteiligt werden, um den Schüler in seiner „Ganzheitlichkeit“ zu fördern und um nicht nur isolierte Funktionen zu schulen (vgl. ebd., 38).
- *Fachorientierung:*
Es gilt, trotz aller „Offenheit“ und „Ganzheitlichkeit“, dem Unterricht fachliche und fachwissenschaftliche Aspekte zugrunde zu legen (vgl. ebd., 38f).
- *Soziales Lernen:*
Soziale Kompetenzen können vor allem im Rahmen von unterschiedlichsten Projekten oder gemeinsamen Vorhaben erlernt werden. Dabei sollte versucht werden alle Schüler, unabhängig ihres jeweiligen Entwicklungsniveaus, durch entsprechende innere Differenzierung zu beteiligen (vgl. ebd., 39).

- *Strukturierung, Übung und Anwendung:*
Gerade bei komplexen, schwer überschaubaren Lebenssituationen oder auftretenden Schwierigkeiten, sollten Handlungsabläufe in Teilschritte untergliedert oder Schwierigkeiten systematisch isolieren werden. Ein Vorgehen in zu kleinen Schritten würde allerdings wiederum gegen den wichtigen Handlungsbezug, die Motivation der Heranwachsenden oder den Sinn- und Sachbezug verstoßen, so dass ein adäquater Mittelweg gefunden werden muss. Zudem besteht die Notwendigkeit, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten wiederholt in neuen Zusammenhängen geübt werden müssen (vgl. ebd., 40).
- *Verlaufsqualitäten: Vom Konkreten zum Abstrakten*
Kognitive Kompetenzen entwickeln sich in der Regel aus der konkreten und praktischen Auseinandersetzung mit Gegenständen in der Alltagssituation. Über die unmittelbare und mittelbare Anschauung entwickeln Schüler schließlich die Fähigkeit, Handlungsabläufe auf der Vorstellungsebene bzw. der sprachlich-begrifflichen Ebene wiedergeben zu können und ohne konkrete Anschauung Lösungen zu entdecken (vgl. ebd., 40f).
- *Zur (veränderten) Rolle der Persönlichkeit:*
Wenn Kinder und Jugendliche mit Behinderung ihr Lernen selbst organisieren und ihre Wirklichkeit selbst konstruieren sollen, heißt das für den Lehrer, dass er Lernprozesse initiieren, unterstützen, begleiten und moderieren muss. Er arrangiert geeignete Lernsituationen und schafft Möglichkeiten, dass sich Schüler handlungsbezogen mit Sachverhalten auseinandersetzen können (vgl. ebd., 41).
- *Schule als Handlungs-, Erfahrungs- und Lebensraum:*
Schule sollte nicht nur ein Ort des Lernens oder der Vermittlung sein, sondern auch ein Ort zum Leben und Wohlfühlen, indem sich Schüler angenommen und akzeptiert fühlen können (vgl. ebd., 42).

Die genannten Prinzipien und Orientierungshilfen von Fischer (2004, 30ff; 2005, 196f) stimmen größtenteils auch mit den Elementen schülerorientierten Unterrichts aus dem Lehrplan der Förderschule FgE überein, welche ich aus diesem Grund hier nur aufzählen werde: „Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung“, „Altersangemessenheit und Entwicklungsgemäßheit“, „Ganzheitlichkeit“, „Selbsttätigkeit“, „Hilfe zur Selbsthilfe“, „Handelndes Lernen“, „Übung und Anwendung“, „Rhythmisierung“ sowie „Individualisierung und Differenzierung“ (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 14ff).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Elemente eines schülerorientierten Unterrichts im bayerischen Lehrplan der Förderschule FgE (vgl. ebd., 14ff) und die verschiedenen Prinzipien, einschließlich dem übergeordneten Prinzip der „Subjekt- und Schülerorientierung“ (vgl. Fischer 2004, 30ff), wichtige und umfassende Orientierungshilfen für die Auswahl von geeigneten Unterrichtsmethoden darstellen.

6.3 Diskussion ausgewählter Methoden im Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung

„Besonders in der methodischen Gestaltung zeigt sich die Vielfalt der Möglichkeiten (aber auch Schwierigkeiten), die Grundforderung der Schülerorientierung (...) zu realisieren“ (Schröder 2002, 155). Gerade die individuellen Lernvoraussetzungen bzw. Bedürfnisse der Schüler mit geistiger Behinderung und die Anforderungen des jeweiligen historischen Unterrichtsthemas beeinflussen die Entscheidung der Lehrkraft über einen sinnvollen Einsatz der zur Verfügung stehenden Methoden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 14).

6.3.1 Einblick in die Diskussion über Methoden

Die Diskussion über fachspezifischer Methoden im Geschichtsunterricht an der Förderschule FgE auf grundsätzlicher Ebene zu führen gestaltet sich schwierig, da jede Methode für sich ihre eigenen Vorzüge und Möglichkeiten, aber auch ihre Grenzen beinhaltet. Sie unterscheiden sich unter anderem in ihrer Komplexität, in ihrer Abstraktion oder in ihrem Handlungsbezug. Zwar sollte sich der Einsatz fachspezifischer Methoden im Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung nur graduell von denen im Geschichtsunterricht anderer Schularten unterscheiden, aber vor allem die komplexeren und abstrakteren Methoden können, wie es Reeken auch im Bezug auf Grundschüler formuliert, höchstens in ihren ersten Ansätzen zur Anwendung kommen (vgl. Reeken 2004, 90).

So ist beispielsweise beim Umgang mit Geschichtskarten oder historischen Karten anzumerken, dass sie kein Mittel zur Veranschaulichung oder Verstehenserleichterung sind. Sie abstrahieren, generalisieren und machen eine methodisch kontrollierte Entschlüsselung notwendig, bevor Schüler die Aussagen über die dargestellten historischen Zusammenhänge verstehen können (vgl. ebd., 101). Folglich sind sie für den Einsatz im Unterricht mit Schüler mit geistiger Behinderung nur bedingt geeignet.

Auch die Arbeit mit einem Schulbuch scheidet nahezu aus, weil es für diese Zielgruppe schlichtweg keines gibt und Lehrbücher anderer Schularten nicht auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen an unserer Förderschule ausgerichtet sind.

Hingegen bietet das Spiel im Geschichtsunterricht bei entsprechender didaktischer Aufarbeitung gute Einsatzmöglichkeiten. Es beinhaltet eine klare Handlungsorientierung und neben kognitiven Prozessen werden immer auch motorische, emotionale, soziale bzw. kommunikative Aspekte beteiligt, so dass das Prinzip der Ganzheitlichkeit berücksichtigt wird (vgl. Fischer 2004, 36ff; Punkt 6.2). Nicht zuletzt gehen ein hoher Motivationscharakter, die Möglichkeit zur emotionalen Beteiligung, zur Identifizierung mit historischen Personen oder zum Perspektivwechsel mit dieser Methode einher (vgl. Reeken 2004, 119).

In beiden Lehrplänen der Förderschule FgE werden verschiedene fachspezifische Methoden aufgezählt, die in einem Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung zum Einsatz kommen sollen. So informieren sich Kinder und Jugendliche über geschichtliche Themen, indem sie beispielsweise historische Orte, Museen und Ausstellungen besuchen, vergangene Begebenheiten nachspielen, sich unterschiedliche Sachüberreste (Beispiel: alte Fotos), Zeitschriften, Bücher oder Filme anschauen. Auch die Durchführung einer Zeitzeugenbefragung oder die Arbeit an einer Zeitleiste werden in unterschiedlichen geschichtlichen Zusammenhängen als geeignete fachspezifische Vorgehensweisen genannt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 253f; 213ff; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 89).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang vor allem, dass Lehrkräften ein möglichst umfangreiches und geeignetes methodisches Repertoire für die Gestaltung eines Geschichtsunterrichts zur Verfügung steht, welches sie flexibel und den jeweiligen Anforderungen bzw. Bedürfnissen ihrer Klasse entsprechend, einsetzen können (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 14).

Neben diesen vielfältigen Möglichkeiten und den damit verbundenen Vor- und Nachteilen, die sich aus den Eigenheiten der fachspezifischen Methoden ergeben, darf der Blick auf die Schüler natürlich nicht vergessen werden. Gerade an der Förderschule FgE sind die Lernvoraussetzungen, das Lernverhalten, sowie die Interessen und Stärken der Heranwachsenden sehr individuell (vgl. Ratz 2005, 210f; Fischer 2008, 106). Deswegen ist es stets unerlässlich, bei der Auswahl geeigneter Methoden für historisches Lernen die bereits erläuterten Prinzipien, wie Subjekt- und Schülerorientierung, Individualisierung und Differenzierung, Ganzheitlichkeit, Altersangemessenheit und Entwicklungsgemäßheit oder die Forderung nach handelndem und selbsttätigem Lernen, zu berücksichtigen (vgl. Fischer 2004, 31ff; Bayerisches Staatsministe-

rium für Unterricht und Kultus 2003, 14ff; Punkt 6.2). Nur so können sich Schüler fachspezifische Methoden und damit verbunden geschichtliche Inhalte erfolgreich aneignen und erschließen.

Da ein grundsätzlicher Einblick in die Diskussion über den Einsatz fachspezifischer Methoden für historisches Lernen an der Förderschule FgE wenig befriedigend ist, werde ich im Folgenden zwei ausgewählte Methoden herausgreifen und diese im Hinblick auf ihre Eignung für den Unterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung betrachten:

6.3.2 Quellenarbeit

Als ein exemplarisches Beispiel habe ich die Arbeit mit Quellen gewählt, da diese einerseits das wichtigste Erkenntnismedium in der Geschichtswissenschaft darstellen und andererseits seit den 70er Jahren im Geschichtsunterricht der allgemein bildenden Schule eine fundamentale Rolle spielt (vgl. Reeken 2004, 93). Bei den Einsatzmöglichkeiten einer Quellenarbeit in der Förderschule FgE werde ich den Umgang mit schriftlichen Quellen und den Umgang mit gegenständlichen Quellen thematisieren, weil sich anhand dieser zwei sehr unterschiedlichen Beispiele die Möglichkeiten bzw. Grenzen gut erläutern lassen:

Schriftliche Quellen:

Die häufigste Quellenart im Geschichtsunterricht ist die schriftliche Quelle (vgl. Reeken 2004, 94; Rohlfes 1999b, 47), aber gerade für den Gebrauch dieser Methode an einer Förderschule FgE lassen sich einige Schwierigkeiten formulieren. Insbesondere die sprachliche Verfasstheit hat zur Folge, dass Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung hier häufig an ihre Grenzen stoßen. *„Schon wegen ihrer oft komplexen und gegenüber dem gegenwärtigen Sprachgebrauch andersartigen Sprachform oder bislang unbekannter Begriffe“* (Beilner 2006, 148), setzt die Arbeit mit Quellen umfassende sprachliche Kompetenzen voraus (vgl. Reeken 2004, 94). Voraussetzungen, die wahrscheinlich nicht alle Schüler mitbringen. Folglich lässt sich hier eine erste Einschränkung des Einsatzes schriftlicher Quellen feststellen. Einerseits muss die Kulturtechnik des Lesens beherrscht werden und andererseits geht es auch um ein inhaltliches Verständnis der Quellen, eine weitere Schwierigkeit, die sich oft auch aus dem Charakter vieler schriftlicher Quellen ergibt. In der Regel setzen diese nämlich ein umfassendes Vorwissen voraus, beispielsweise politischer Art, wenn Gesetze, Verordnungen oder Parteiprogramme aus verschiedenen historischen Epochen betrachtet werden sollen (vgl. Reeken 2004, 94; Beilner 2006, 148). Empirische Untersuchungen mit Schülern der Regelschule bele-

gen diese Probleme vielfältig (vgl. Beilner 2006, 148), von daher ist davon auszugehen, dass vergleichbare Schwierigkeiten auch bei Schülern mit geistiger Behinderung auftreten können.

Trotz allem bieten gut ausgewählte Textquellen eine Vielzahl von Möglichkeiten (vgl. Reeken 2004, 94).

„Gerade die schriftlichen Quellen sind für das historische Lernen sehr ergiebig, weil sie aufgrund ihrer sprachlichen Verfasstheit den Zugang zu den ausgedrückten Inhalten erleichtern und damit eine unmittelbare Sinnentnahme, Kontextvermutung und Deutung ermöglichen – anders als bildliche und gegenständliche Quellen, die erst verbalisiert werden müssen.“ (Beilner 2006, 147)

Zudem sind schriftliche Quellen häufig detailreich, konkretisierend, individualisierend und folglich anschauungsträchtig (vgl. Beilner 2006, 147; Rohlfes 1999b, 47), oft sogar deutlich ausdrucksvoller als ein darstellender Sachbuchtext (vgl. Reeken 2004, 94) und sie können entdeckendes Lernen ermöglichen (vgl. Rohlfes 1999b, 48). Mitunter werden sogar Gefühle, Sympathien oder Antipathien hervorgerufen, was eine emotionale Beteiligung bei den Schülern hervorruft (vgl. ebd., 52). Solche anschaulichen und lebensnahen Schriften finden sich vor allem in autobiographischen Berichten, beispielsweise in Briefen oder Tagebüchern, in einzelnen Zeitungsberichten oder Inschriften in Grabsteinen (vgl. Reeken 2004, 94; zit. n. Hantsche 1980). Die eben genannten Quellen beziehen sich zudem häufig nur auf eine Person und sie weisen einen größeren Bezug zur Lebenswelt der Schüler auf. Viele Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung kennen Briefe oder Grabsteine aus eigenen Erfahrungen. Dennoch sind auch beim Einsatz dieser Art von Quellen umfangreiche sprachliche Kompetenzen nötig (vgl. Reeken 2004, 94).

Damit Schüler mit geistiger Behinderung sich überhaupt mit schriftlichen Quellen auseinandersetzen können, spielt die Auswahl eine wichtige Rolle. Gerade in diesem Punkt sehe ich allerdings Schwierigkeiten. Meines Erachtens wäre es vor allem wichtig, kurze und wenig abstrakte Texte in einfacher bzw. anschaulicher Sprache, mit einem möglichst großen Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu verwenden. Inwiefern man historische Quellen findet, die den Lernvoraussetzungen und Leistungsmöglichkeiten der Schüler entsprechen, kann ich an dieser Stelle nicht beantworten. Ich gehe aber davon aus, dass dies eine anspruchsvolle Aufgabe ist, da vergleichbare Schwierigkeiten in der Fachliteratur im Bezug auf Grundschüler beschrieben werden (vgl. Reeken 2004, 94f). Eine andere Möglichkeit wäre, vorhandene originale Quellen zu adaptieren. Dabei geht allerdings der eigentliche Charakter einer Quelle verloren, denn sie stellen ja gerade *„authentische Relikte aus einer vergangenen Realität“* (Beilner 2006, 147) dar.

Methodisch folgt, nach einer inhaltlichen Erfassung immer auch die Quellenkritik bzw. -interpretation (vgl. Beilner 2006, 148; Reeken 2004, 94). Das heißt Schüler sollen dazu befähigt werden, die möglichen Aussagen einer Quelle bzw. die Intention des Autors zu verstehen, um dies anschließend, beispielsweise durch den Vergleich mit eigenem Vorwissen oder durch den Vergleich mit anderen Quellen, kritisch zu hinterfragen. Dabei müssen Unterschiede und Gemeinsamkeiten in verschiedenen Quellen erfasst, Hypothesen aufgestellt oder die Perspektive des Autors erkannt werden (vgl. Reeken 2004, 93f; Schneider 2007a, 23ff). Der Umgang mit schriftlichen Quellen ist folglich eine sehr komplexe und kreative Leistung (vgl. Pandel 2007b, 163), die einen hohen Zeitaufwand bedarf und umfassende Kompetenzen, beispielsweise im Bereich der Kognition oder dem Reflexionsvermögen, voraussetzt.

Um dieses anspruchsvolle Vorhaben im Geschichtsunterricht der Förderschule FgE durchführen zu können, benötigen gerade Schüler mit einer geistigen Behinderung eine umfassende Vorbereitung. Dazu gehören unter anderem ausreichende Kenntnisse, sei es über den geschichtlichen Hintergrund oder den Autor der Quelle (vgl. Reeken 2004, 93). Nur wenn sie darüber verfügen, kann der eigentliche Sinn der Quelle und damit der Quellenarbeit nachvollzogen werden. Nachdem der Quellentext gelesen und erfasst wurde, folgt in einem weiteren Schritt die kritische Betrachtung und Hinterfragung. Insbesondere im Unterricht der Förderschule FgE ist es dabei sinnvoll, den Schülern konkrete Anweisungen zur Verfügung zu stellen, welche Aspekte der Quelle kritisch beleuchtet werden sollen. Dadurch kann den Kindern und Jugendlichen eine Orientierung gegeben und die Komplexität der Aufgabenstellungen den jeweiligen Fähigkeiten der Schüler angepasst werden. Dies ist beispielsweise durch das Formulieren einiger weniger gezielter Fragen im Vorfeld möglich. Im Anschluss ist eine ausführliche Nachbereitung wichtig, in der die Ergebnisse gesichert werden. Sicherlich ist bei dieser fachspezifischen Methode während des gesamten Lernprozesses eine geschickte Anleitung und Strukturierung durch die Lehrkraft nötig.

Zusammenfassend ist der Einsatz dieser Art von Quellen meines Erachtens nur dann sinnvoll, wenn Schüler mit geistiger Behinderung über ausreichende sprachliche Kompetenzen verfügen, wenn die notwendigen geschichtlichen Hintergrundkenntnisse in einem angemessenen Umfang erarbeitet wurden und wenn geeignete Schriftstücke vorhanden sind, die trotz ihrer Komplexität und Abstraktion, auch eine Interpretation bzw. Kritik durch die Kinder und Jugendlichen ermöglichen.

Gegenständliche Quellen:

Um es vorweg zu nehmen, einen einfacheren Zugang zu Geschichte, als über schriftliche Quellen, bieten gerade für Schüler mit geistiger Behinderung gegenständlichen Quellen, also

spricht die Auseinandersetzung mit Gebrauchsgegenstände, Münzen, Kleidung, Werkzeuge oder ähnlichem aus vergangenen Zeiten (vgl. Schneider 2007a, 18; Bergmann/Schneider 2007, 217).

Genauso wie die zuvor beschriebene Quellenart stammen gegenständliche Quellen unmittelbar aus der Vergangenheit und besitzen folglich einen hohen Grad historischer Authentizität (vgl. Reeken 2006, 156). Sie bieten aber auch viele weitere Vorteile:

„Sie verkörpern die ästhetische Dimension der Geschichte und können Gefühle wecken. Sie sprechen viele Sinne an, denn sie sind (an)fassbar. Man kann sie daher nicht nur lesen (wie Textquellen) oder sehen (...), sondern auch berühren, wiegen, vermessen (...). Ihre Größe und materielle Beschaffenheit sind erschließbar“ (Reeken 2006, 156).

Damit entsprechen gegenständliche Quellen einigen Prinzipien, die die Geistigbehindertendidaktik zur Auswahl geeigneter Unterrichtsmethoden zur Verfügung stellt. Sie ermöglichen beispielsweise zumindest im Ansatz ein handelndes Lernen und damit eine aktive Auseinandersetzung mit der Quelle bzw. mit der Vergangenheit (vgl. Fischer 2004, 36; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 15). Sie ermöglichen unterschiedliche Erfahrungen in den Bereichen der visuellen und haptischen, eventuell sogar in der auditiven oder olfaktorischen Wahrnehmung, so dass dem Prinzip der Ganzheitlichkeit Rechnung getragen wird (vgl. Fischer 2004, 38; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 15). Nicht zuletzt handelt es sich bei diesen Quellen um konkrete und reale Gegenstände mit einem eher geringen Abstraktionsgrad. Auch das ist ein Aspekt, der in der Geistigbehindertendidaktik eine wichtige Rolle spielt (vgl. Fischer 2004, 40).

Sogar die beiden Lehrpläne haben den Umgang mit dieser Art von Quelle mehrmals aufgegriffen. Beispielsweise indem sie vorschlagen eine Modenschau mit älteren Kleidern zu veranstalten (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 253) oder wenn Schüler historische Schreibgeräte ausprobieren, wie eine mechanische Schreibmaschine oder Federkiel und Tinte (vgl. ebd., 254). Ganz allgemein formuliert sollen Schüler also Fundstücke betrachten oder die Geschichte älterer Gegenstände erkunden, indem Material, Funktion, Herstellung und Alter thematisiert wird (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 89).

Methodische Anregungen für den Umgang mit gegenständlichen Quellen fasst Reeken zusammen:

- *„Untersuchung des Gegenstands: genau betrachten (ggf. messen und wiegen), beschreiben (evtl. Zeichnung), gemeinsam über frühere Funktionen nachdenken; falls notwendig: Zusatzinformationen aus Literatur, von Zeitzeugen oder Museumsmitarbeitern einholen*

- *Den Weg des Gegenstandes verfolgen: von der ursprünglichen Gebrauchssituation bis in die Schule (oder ins Museum)*
- *Kreativer Umgang mit Gegenständen (...)*
- *Eine Ausstellung mit mehreren Sachquellen und ergänzenden Texten und Bildern oder auch ein Diorama mit Gestaltung einer ursprünglichen Umgebung für den Gegenstand entwerfen“*

(Reeken 2004, 106)

Diese Vorschläge sind auch in einer Förderschule FgE anschaulich, sinnvoll und adäquat einsetzbar. Folglich scheint der Einsatz von gegenständlichen Quellen in einem Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung insgesamt eine sehr geeignete Methode zu sein, um sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen.

Die Schwierigkeit stellt sich hier an ganz anderer Stelle, nämlich in der Zugänglichkeit solcher historischen Quellen. Manchmal befinden sich geeignete Gegenstände im Besitz einzelner Lehrer oder Schüler, mitunter findet man auch auf dem Flohmarkt gute Objekte. Insbesondere für ältere Quellen ist dies aber häufig nicht der Fall. Alternativ können solche Gegenstände im Museum aufgesucht werden. Der Nachteil ist allerdings, dass sie meist nicht angefasst werden dürfen. Anders ist das bei Replikaten, die durchaus berührt und intensiv untersucht werden können, dafür handelt es dabei aber nicht um Originale (vgl. Reeken 2004, 103).

6.3.3 Zeitzeugenbefragung

In einem letzten Beispiel möchte ich die Einsatzmöglichkeiten der Zeitzeugenbefragung im Geschichtsunterricht an der Förderschule FgE diskutieren. Dieses durchaus beliebte fachspezifische Vorgehen (vgl. Henke-Bockschatz 2007, 354) ist sowohl im Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, als auch im Lehrplan für die Berufsschulstufe als adäquate Unterrichtsmethode aufgeführt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 214; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 89). Das liegt sicherlich nicht zuletzt daran, dass *„Geschichte in Form von Erzählungen älterer Menschen eine durchaus eindruckliche Form der Geschichtsbegegnung sein kann“* (Reeken 2004, 110).

Dabei spielt die Auswahl geeigneter Zeitzeugen eine wichtige Rolle. Ein guter Zugang ist die eigene Verwandtschaft der Schüler (vgl. ebd., 111), beispielsweise die Großeltern, weil so der persönlicher Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen gegeben ist und insbesondere die „Oma“ oder der „Opa“ eine emotionale Beteiligung hervorruft. Je nachdem um welches geschichtliche Thema es sich handelt, ist es oft aber auch sinnvoll fremde Menschen einzubeziehen. Hierbei könnten zudem einzelne Kontakte zu verschiedenen Organisationen, wie Kirchengemeinden, Wohlfahrtsverbänden oder Alterheimen am Heimatort hergestellt werden

(vgl. ebd., 111). Ein Aspekt, der gerade Lehrplan der Förderschule FgE explizit gewünscht wird, um die Teilhabe am öffentlichen Leben zu unterstützen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, 85; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 211ff). Des Weiteren gestatten reale Begegnungen mit älteren Menschen auch sinnliche Erfahrungen, denn man kann ihnen zur Begrüßung die Hand reichen, sie beobachten, ihnen Fragen stellen oder zuhören. Aspekte, die unter anderem im wichtigen Prinzip des ganzheitlichen Lernens (vgl. Fischer 2004, 38) eine Rolle spielen.

Auf anschauliche und konkrete Weise verbalisieren Zeitzeugen ihre individuellen Lebensgeschichten und -erfahrungen (vgl. Reeken 2004, 110). Trotz aller Anschaulichkeit in den Schilderungen, findet eine solche Befragung jedoch hauptsächlich auf verbaler Ebene statt. Von daher kann es für Schüler mit geistiger Behinderung wichtig sein, zusätzliche Medien einzubeziehen, beispielsweise in Form von alten Fotoalben oder noch besser in Form von realen Gegenständen. Dadurch werden neben sprachlich-kommunikativen Komponenten auch visuelle oder haptische Wahrnehmungen einbezogen und der wichtige Aspekt der Anschauung (vgl. Fischer 2004, 41) berücksichtigt.

Geeignete Interviewthemen sind vor allem der Alltag „einfacher“ Leute in vergangenen Zeiten, wie Essen und Trinken, Kleidung, Umgangsweisen zwischen Eltern und Kindern, Wohnverhältnisse, Arbeit und Schule (vgl. Reeken 2004, 110f). Diese konkreten Themen sind Schülern einer Förderschule FgE aus ihrem eigenen Leben bekannt, was eine Anknüpfung an eigenen Erfahrungen bzw. Wissen (vgl. Schreiber 2007, 8). Wenn die Heranwachsenden die Zeitzeugenbefragungen selbst durchführen, kann damit auch der Forderung nach „handelndem Lernen“ nachgekommen werden, wie es im Lehrplan der Förderschule FgE formuliert ist (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 15). Ein weiterer Vorteil eines Einsatzes dieser Methode ist, dass in der Regel keine Lesekompetenzen erforderlich sind.

Grundsätzlich bieten sich halboffene Interviews an, da Befragungen keines Selbstzwecks wegen durchgeführt werden, sondern immer ein bestimmtes Ziel bzw. eine Erkenntnis verfolgen sollten. Bei dieser Form der Befragung haben die Zeitzeugen zunächst die Gelegenheit relativ frei aus ihrer Vergangenheit zu erzählen. Im Anschluss formulieren die Kinder und Jugendlichen eigene Fragen (vgl. Reeken 2004, 111). Ein solches Vorgehen erfordert natürlich eine sehr ausführliche Vorarbeit. Wie es bereits unter Punkt 6.1.2 aufgelistet wurde, formuliert Reeken eine ganze Menge an Aspekten, die dabei beachtet werden müssen (vgl. ebd., 112ff). Insbesondere an der Förderschule FgE halte ich *diese* Punkte auch für besonders wichtig, damit Zeitzeugenbefragungen ihren eigentlichen Sinn erfüllen können und die Schüler klar wissen, welchen eigentlichen Sinn bzw. welches Ziel mit dieser Unterrichtsmethode erreicht werden will. Dazu gehört eine umfassende inhaltliche Vorbereitung in Form von Hintergrund-

kenntnissen über das entsprechende Thema, das gemeinsame Überlegen und Aufschreiben passender Fragen oder das Einüben dieser im Rollenspiel.

An dieser Stelle wird ein weiterer Vorteil der Methode deutlich. Eine Zeitzeugenbefragung bietet viele Möglichkeiten Kommunikationsstrategien oder Gesprächsregeln einzuüben, ein Punkt der gerade bei Schülern mit geistiger Behinderung einen großen Stellenwert einnimmt und im Lehrplan sogar einen eigenen Lernbereich hat (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 95ff). In diesem Zusammenhang wird jedoch gleichzeitig eine Grenze deutlich. Um Zeitzeugenbefragungen erfolgreich durchführen zu können, benötigen Schüler umfassende expressive und rezeptive Sprachkompetenzen. Nur wenn diese ausreichend vorhanden sind, kann die Methode zielführend eingesetzt werden.

Letztendlich geht es im Sinne der Fachdidaktik Geschichte aber nicht nur um eine Durchführung von Zeitzeugenbefragungen, sondern auch wieder um ein kritisches Reflektieren dieser (vgl. Henke-Bockschatz 2006, 187; Kaminsky 2007, 460). Dabei ist wichtig, dass Schüler lernen, die *„Aussagen von Erwachsenen zwar ernst-, nicht aber einfach als ‚wahr‘ hinzunehmen, sondern durch den Vergleich auf ihren – subjektiven und objektiven – Wahrheitsgehalt und ihre Perspektivität hin zu untersuchen“* (Reeken 2004, 110). Diese Forderung beinhaltet, dass Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung des Weiteren im Hinblick auf diesen Aspekt angemessen im Unterricht vorbereitet werden. Nur dann, wenn sie über ein umfassendes und grundlegendes Wissen über den Inhalt der Befragung verfügen, können die Schüler Vergleiche zwischen den Aussagen der Zeitzeugen und ihren eigenen Vorkenntnissen zum Thema ziehen. Für die Lehrkräfte heißt das, sie müssen Inhalte im Vorfeld so auswählen und mit der Klasse erarbeiten, dass dies auch gelingen kann. In einer abschließenden und ausführlichen Nachbereitung werden diese Vergleiche dann thematisiert.

Hier werden die Komplexität und der hohe Anspruch dieser fachspezifischen Vorgehensweise deutlich. Eine Zeitzeugenbefragung ist eine Methode, die einen großen zeitlichen Aufwand erfordert, schon allein wegen der nötigen Vor- und Nachbereitung. Der hohe Anspruch an dieses Vorgehen ergibt sich schlussendlich vor allem aus der kritischen Reflexion der Befragung (vgl. Kaminsky 2007, 460). Das heißt Kinder und Jugendliche müssen dazu befähigt werden, derartige Vergleiche eigenständig herzustellen. Nur so ist der Einsatz dieser Methode auch im Sinne der Fachdidaktik Geschichte.

Zusammenfassen ist die Befragung von Zeitzeugen meines Erachtens eine durchaus geeignete Methode für den Einsatz an der Förderschule FgE. Zumindest dann, wenn Kinder und Jugendliche die notwendigen Voraussetzungen, beispielsweise ausreichende sprachliche Kompetenzen, mitbringen, wenn die ausgewählten Themen an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen anknüpfen, wenn Schüler bei der Durchführung der Befragung adäquat von der

Lehrkraft unterstützt werden und wenn die Methode bzw. die gewonnen Erkenntnisse im Unterricht entsprechend Vor- bzw. Nachbereitet werden können.

6.4 Zusammenfassung und Fazit

- ⇒ Grundsätzlich haben fachspezifische Methoden zwei Funktionen. Sie sollen einerseits dazu dienen den Geschichtsunterricht auf abwechslungsreiche, anschauliche und spannende Art und Weise zu gestalten und andererseits selbst Gegenstand des Lernens werden, sodass Schüler dazu befähigt werden, sich eigenständig mit Vergangenheit auseinanderzusetzen (vgl. Reeken 2004, 90f).
- ⇒ Zu diesem Zweck stellt die Geschichtsdidaktik eine Vielzahl von Methoden zur Verfügung. Nennen möchte ich beispielsweise die Quellenarbeit, das Lernen an historischen Orten, die Zeitzeugenbefragung, die Archivarbeit, das Spiel, der Umgang mit dem Schulbuch, die Arbeit mit Zeitleiste und Geschichtsfries oder die Interpretation von Geschichtskarten und historischen Karten (vgl. Punkt 6.1).
- ⇒ Jede einzelne Methode hat ihre individuellen Vorzüge und Möglichkeiten, beinhaltet aber auch Schwierigkeiten und Grenzen bei einem Einsatz in der Förderschule FgE. Das liegt unter anderem daran, dass sie sich in ihrer Komplexität, ihrem Abstraktionsniveau oder ihrem Handlungsbezug unterscheiden (vgl. Reeken 2004, 90; Punkt 6.3.1).
- ⇒ Um aus diesen fachspezifischen Arbeitsweisen geeignete Methoden für Schüler mit geistiger Behinderung auswählen zu können, stellt die Geistigbehindertendidaktik mehrere Prinzipien zur Verfügung. Dazu zählen beispielsweise die Subjekt- bzw. Schülerorientierung, die Individualisierung und Differenzierung, die Ganzheitlichkeit, die Alterangemessenheit und Entwicklungsgemäßheit oder das handelnde Lernen und die Selbsttätigkeit (vgl. Fischer 2004, 31ff; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 14ff; Punkt 6.2).
- ⇒ In diesem Zusammenhang auf grundsätzlicher Ebene über die Eignung von fachspezifischen Methoden zu diskutieren ist wenig sinnvoll. Aus diesem Grund habe ich einige Methoden exemplarisch herausgegriffen und Möglichkeiten bzw. Grenzen eines Einsatzes im Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung thematisiert:
- ⇒ Die Arbeit mit schriftlichen Quellen an der Förderschule FgE beinhaltet beispielsweise etliche

Schwierigkeiten und Grenzen, unter anderem wegen den hohen sprachlichen Anforderungen an die Schüler oder weil keine geeigneten Texte zur Verfügung stehen. Letztendlich ist diese fachspezifische Methode nur dann sinnvoll einsetzbar, wenn die Kinder und Jugendlichen über ausreichende Kompetenzen und geschichtliches Vorwissen verfügen, geeignete Texte vorhanden sind und diese auch eine adäquate Quellenkritik bzw. -interpretation zulassen (vgl. Punkt 6.3.2).

- ⇒ Im Gegensatz dazu bieten gegenständliche Quellen vielfältige Vorteile. Sie ermöglichen beispielsweise handelndes Lernen, Erfahrungen in ganz unterschiedlichen Wahrnehmungsbereichen und sie haben einen eher geringen Abstraktionsgrad (vgl. Punkt 6.3.2). Damit entsprechen sie in vielen Punkten den Prinzipien, welche die Geistigbehindertendidaktik zur Auswahl geeigneter Methoden zur Verfügung stellt (vgl. Fischer 2004, 30ff; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 14ff).
- ⇒ Auch am Beispiel der Zeitzugbefragung lassen sich viele Umsetzungsmöglichkeiten dieser fachspezifischen Methode an der Förderschule FgE aufzeigen. Gerade halboffene Interviews bzw. Geschichten aus dem Alltag einzelner Leute stellen, bei geeigneter didaktischer Aufbereitung, eine sehr konkrete, anschauliche, eindrückliche und lernintensive Form der Geschichtsbegegnung dar (Reeken 2004, 110f) und es besteht die Chance an den Erfahrungen und Kenntnissen der Schüler anzuknüpfen.
- ⇒ **Die Geschichtsdidaktik stellt dem historischen Lernen eine Vielzahl abwechslungsreicher und fachspezifischer Methoden zur Verfügung. Inwiefern diese auch für den Unterricht in der Förderschule FgE geeignet sind muss im Einzelfall entschieden bzw. begründet werden.**

7. Resümee: Übertragbarkeit grundlegender Positionen der Fachdidaktik Geschichte in den Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung

„In den USA studierte Jack Terry Geologie. In den 50er Jahren wurde er als Soldat in Heidelberg stationiert. Plötzlich durfte er in Deutschland die besten Restaurants besuchen – für ihn ein kleiner Triumph: ‚Zehn Jahre später war ich kein Drecksack mehr, ich war ein Herr Leutnant.‘ In dieser Zeit besuchte der einstige Häftling auch den Steinbruch in Flossenbürg. Da hörte er, wie in der Nachkriegszeit über das KZ gesprochen wurde – und schwieg. (...) Der Führer, der uns begleitete, sagte: ‚Das war ein KZ-Lager, aber es war nicht so schlimm.‘“ (Terry 2005, 149; Hervorhebung im Original)

Als die Amerikaner in Frühjahr 1945 das Konzentrationslager Flossenbürg befreien, finden sie chaotische Zustände vor. Überall liegen die Überreste toter Menschen, für die Lebenden gibt es keine anständigen Unterbringungsmöglichkeiten, Lebensmittel sind kaum vorhanden und die gesundheitliche Verfassung vieler Menschen ist schlecht. Sie leiden an ansteckenden Krankheiten und Unterernährung (vgl. Terry/Nitecki 2005, 92ff).

Jakub Szabmacher wird in diesen Tagen zum ersten Mal bewusst, dass er ganz alleine auf der Welt ist, seine Familie ist tot (vgl. Terry 2005, 148). Und als immer mehr ehemalige Häftlinge das Lager verlassen, um nach Hause zu gehen, bleibt Jakub zurück. Er hat niemanden zu dem er gehen könnte (vgl. Terry/Nitecki 2005, 100). Ein amerikanischer Soldat hat Mitleid mit dem Jungen. Er kümmert sich um ihn und nimmt ihn schließlich mit in die USA, im März 1946 erreicht Jakub Szabmacher New York. Bis er ein eigenes dauerhaftes Zuhause gefunden hat, bleibt er bei der Großfamilie Terry, bei der er wieder so etwas wie eine Familie erlebt. Er bekommt einen neuen Namen, lernt die Sprache und bemüht sich erste Kontakte zu seiner neuen Welt herzustellen (vgl. Terry 2005, 149; Terry/Nitecki 2005, 104).

Nach seiner Schulzeit studiert Jack Terry Geologie und in den 50er Jahren kommt er, im Rahmen seines Militärdienstes, erstmals wieder zurück nach Flossenbürg (vgl. Terry 2005, 149). Dem jungen Mann wird bewusst, dass ihn die Geschehnisse an diesem Ort und die grundsätzlichen Fragen der menschlichen Psyche immer mehr beschäftigen. Vor allem die Frage, warum Menschen tun was sie tun, lässt ihn nicht mehr los. Schließlich wechselt er sogar den Beruf und wird Psychiater. Zu seinen Patienten gehören viele ehemalige KZ-Häftlinge (vgl. Terry 2005, 149ff).

Die Lebensgeschichte von Herrn Terry konfrontiert Zuhörer nicht nur mit den grausamen Begebenheiten während des Nationalsozialismus. Sie vermittelt auch Hoffnung. Jack Terry ist

ein drahtiger und sportlicher Typ geworden, er ist erfolgreich 27 Marathons gelaufen, Mitglied in einem Ruderverein und hat drei erwachsene Kinder (vgl. Terry 2005, 151f).

„Aus der Asche seiner Anfänge, der Trostlosigkeit und den Schrecken, die er niemals vergessen hat, mit denen er sich auseinandergesetzt hat und über die er viel nachgedacht hat, vergräbt sich Jakob nicht in einem mentalen Gefängnis: Er baut sich ein neues Leben auf.“ (Terry/Nitecki 2005, 108)

In einem abschließenden Kapitel 7 möchte ich nochmals in einem Überblick die Ergebnisse meiner Arbeit zusammenfassen:

7.1 Möglichkeiten und Chancen

Zunächst setzte ich mich mit der Legitimierung von schulischem Geschichtsunterricht auseinander. Im Bezug auf die Gründe, welche die Fachdidaktik für Geschichtsunterricht an der allgemein bildenden Schule nennt (vgl. Punkt 3.1), nämlich die ständigen Begegnungen mit Geschichte im Alltag, die wichtige Bedeutung historischen Wissens für den Menschen und Bildung als Fundament für geschichtliches Lernen, formulierte ich einige wesentliche Punkte, die auch ein Unterrichtsfach Geschichte an der Förderschule FgE rechtfertigen.

Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung leben in der gleichen Welt wie wir. Sie sind, egal wie alt, welche soziale Herkunft sie haben oder mit welchen individuellen Fähigkeiten und Kenntnissen sie ausgestattet sind, genauso wie alle anderen, ständig von Geschichte umgeben (vgl. Schreiber 2007, 8). Auch die umfassende Bedeutung von historischem Wissen und historischen Kenntnissen, genannt seien beispielsweise die Unterstützung von Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, die gezielte Auseinandersetzung mit politischen Überzeugungen, unterschiedlichen Wertvorstellungen oder dem historisch Fremden (vgl. Sauer 2008, 18f; Gies 2004, 62), sind für jeden einzelnen Menschen von Bedeutung, egal ob mit oder ohne Behinderung. Letztendlich begründet die Fachdidaktik den Geschichtsunterricht vor allem auch mit dem grundsätzlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag einer Schule (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004a, 52; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008, 67). *„Das Bildungsrecht gehört bei uns zu den Grundrechten eines jeden Menschen“* (Fornefeld 2004, 101), eine Aussage für deren uneingeschränkte Anerkennung Menschen mit Behinderung lange kämpfen mussten. Aber auch an der Förderschule FgE geht es im Kern um Erziehung und Bildung. Obwohl aufgrund der großen Heterogenität in den Klassen ganz unterschiedliche und individuelle Schwerpunkte zu setzen sind (vgl. Fischer/Heinrich 2005, 192f), soll sich Unterricht *„primär an den allgemeinen (...) Erfordernis-*

sen, Werten und Normen“ (Speck 2005, 69) orientieren. Folglich haben Schüler mit geistiger Behinderung auch ein Recht auf historisches Lernen.

In einem weiteren Kapitel setzte ich mich mit den Aufgaben und Zielen von Geschichtsunterricht auseinander. Von Seiten der Fachdidaktik Geschichte werden vor allem zwei wesentliche Zielbereiche historischen Lernens beschrieben: Die Förderung und Entwicklung von Geschichtsbewusstsein und von historischen Kompetenzen (vgl. Punkt 4.1).

Das Geschichtsbewusstsein besteht nach Pandel aus „*sieben aufeinander verweisenden und vielfach kombinierbaren Dimensionen*“ (vgl. Pandel 2007a, 9). Anhand mehrerer Beispiele konnte ich verdeutlichen, dass alle sieben Dimensionen, die in diesem Zusammenhang genannten Kategorien und didaktischen Aufgaben (vgl. Reeken 2004, 9) eine Vielzahl von geeigneten, sinnvollen und wichtigen Aufgaben bzw. Ziele für einen Geschichtsunterricht an der Förderschule FgE darstellen. Hinzu kommt, dass sich diese Zielformulierungen der Fachdidaktik Geschichte in etlichen Punkten mit den allgemeinen Aufgaben des Unterrichts für Schüler mit geistiger Behinderung decken und einige Aspekte davon bereits in den aktuellen Lehrplan aufgenommen wurden, wenn auch nicht immer der Bezug zum historischen Lernen eindeutig ersichtlich ist.

Die zweite umfassende Zielperspektive beschreibt die Förderung historischer Kompetenzen. Am detailliertesten ausgearbeitet und begründet ist hier das „Kompetenz-Strukturmodell“ der FUER-Gruppe (vgl. Schreiber 2008, 199; Schreiber 2009b). In diesem Modell wurden vier Kompetenzbereiche identifiziert, die Menschen benötigen, um sich in zeitlichen Veränderungen zurechtzufinden (vgl. Schreiber 2008, 202). Auch in diesem Punkt begründete ich mit Hilfe von Beispielen, dass viele Schüler mit geistiger Behinderung, zumindest auf einer basalen Ebene, historische Kompetenzen in jedem der vier beschriebenen Teilbereichen erwerben können. Dabei bezog ich mich auf mehrere Hypothesen von Frau Schreiber, die ähnliche Erkenntnisse für Grundschüler formulierte.

Des Weiteren gibt es eine Vielzahl möglicher Inhalte und Themen für den Geschichtsunterricht, sowie unterschiedliche Herangehensweisen und Strukturierungsmöglichkeiten. Das Kernproblem in diesem Zusammenhang ist die Frage der Auswahl (vgl. Punkt 5.1). Prinzipiell kommen für historisches Lernen mit Schülern mit geistiger Behinderung all die Themen in Frage, die sich auch für einen Geschichtsunterricht in anderen Schularten eignen (vgl. Fischer 2008, 54). Wichtig bei einer solchen Auswahlentscheidung ist jedoch, dass die Kriterien zur Themenfindung, welche die Fachdidaktik Geschichte benennt, beachtet werden. Geeignete Inhalte sind demzufolge, wenn sie eine Bedeutung für die Schüler haben, einen Bezug zu deren Lebenswelt aufweisen, an ihren Interessen anknüpfen; wenn damit Teilschritte im Hinblick

auf die Leitziele historischen Lernens erreicht werden können und wenn sie für fachliche Zusammenhänge bzw. Kategorien stehen, sowie übertragbare Einsichten ermöglichen (vgl. Sauer 2008, 45; Rohlfes 2005, 123). Forderungen, die auch die Geistigbehindertendidaktik an einen adäquaten Unterrichtsinhalt stellt. Mit Hilfe einer didaktischen Analyse bzw. den Grundlagen der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Klafki (vgl. Punkt 5.2.1; Jank/Meyer 2003, 203ff) kann letztendlich geprüft werden, „*ob sich das, was man den Schülern da anzubieten hat, überhaupt lohnt*“ (Janke/Meyer 2003, 205; zit. n. Klafki). Gute Anhaltspunkte für die Auswahl geeigneter Themen geben die unterschiedlichen Lehrpläne (vgl. Punkt 5.1.2; Punkt 5.3.1). Aber auch neue Inhalte sind denkbar.

Im Bezug auf die unterschiedlichen Herangehensweisen bzw. Strukturierungsmöglichkeiten stehen dem historischen Lernen mit Schülern mit geistiger Behinderung mehrere Möglichkeiten zur Verfügung. Sowohl ein chronologischer Ansatz, als auch der strukturanalytisch-epochale Einblick, mit ihren jeweiligen Varianten, sind umsetzbar und bereits im Ansatz in den Lehrpläne der Förderschule FgE aufgegriffen (vgl. Punkt 5.3.2).

In einem letzten Punkt setzte ich mich mit dem Einsatz fachspezifischer Methoden im Geschichtsunterricht auseinander. Gemeint sind damit Methoden, die dem Schüler einerseits auf interessante, abwechslungsreiche, anschauliche und spannende Art und Weise historische Einsichten vermitteln wollen und andererseits selbst zum Gegenstand des Lernens werden, indem sie Schüler dazu befähigen, sich adäquat und reflektiert mit Geschichte auseinanderzusetzen (vgl. Reeken 2004, 90; Schreiber 2004b, 48).

Die Fachdidaktik Geschichte stellt zu diesem Zweck eine Vielzahl von Methoden zur Verfügung, nennen möchte ich beispielsweise das Lernen an historischen Orten, in Museen bzw. Ausstellungen, die Arbeit im Archiv, das Erzählen von Geschichte, das Spiel oder die Arbeit mit Zeitleiste und Geschichtsfries (vgl. Punkt 6.1.3). Auf allgemeiner Ebene zu diskutieren, ob derartige fachspezifische Vorgehensweisen in der Förderschule FgE eingesetzt werden können oder nicht, ist schwierig und zudem wenig sinnvoll. Wichtig bei einer solchen Auswahl ist jedoch, dass stets der individuelle Schüler mit seinen Stärken, Schwächen, Eigenheiten, aktuellen Bedürfnissen und Vorerfahrungen (vgl. Fischer 2004, 31; Fischer/Heinrich 2005, 196; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 14) im Mittelpunkt einer jeden Unterrichtsgestaltung steht. Damit ist es auch für die didaktische Gestaltung des Geschichtsunterrichts für Schüler mit geistiger Behinderung unerlässlich, sich an den grundlegenden Prinzipien der Geistigbehindertendidaktik zu orientieren, beispielsweise der Subjekt- und Schülerorientierung, Individualisierung und Differenzierung, Ganzheitlichkeit oder der Forderung nach handelndem und selbsttätigem Lernen (vgl. Punkt 6.2).

Anhand der Zeitzeugenbefragung und im Umgang mit Quellen konnte ich exemplarisch geeignete Umsetzungsmöglichkeiten von fachspezifischen Methoden im Sinne der Fachdidaktik Geschichte aufzeigen (vgl. Punkt 6.3.2; Punkt 6.3.3).

7.2 Schwierigkeiten und Grenzen

Um nochmals auf Kapitel 3, die Legitimierung von schulischem Geschichtsunterricht, zurückzukommen, können sicherlich nicht alle Gründe für historisches Lernen an der allgemein bildenden Schule unreflektiert für einen Geschichtsunterricht an der Förderschule FgE übernommen werden (vgl. Punkt 3.1.2).

Natürlich begegnen Schüler mit geistiger Behinderung in ihrem Alltag immer wieder Geschichte, sei es in Form von Sachüberresten (vgl. Sauer 2008, 9) oder in Form von persönlichen Lebenserfahrungen (vgl. Bauer 1998, 20). Inwieweit diese wahrgenommen werden und dabei tatsächlich historisches Lernen stattfindet, ohne dass sich jemand Gedanken darüber macht (vgl. Schreiber 2007, 8), ist unklar. Ähnliche Probleme stellen sich, wenn man die Bedeutung geschichtlicher Fähigkeiten und Kenntnisse für den Einzelnen betrachtet. Sowohl die verschiedenen Bedürfnisse, aufgrund derer Menschen die Auseinandersetzung mit Geschichte suchen (vgl. Schörken 1981, 223), die umfangreichen Wahrnehmungs- und Reflexionsmöglichkeiten, die Geschichte eröffnet (vgl. Sauer 2008, 18), als auch die Unterstützung und Rechtfertigung der eigenen Identität und Persönlichkeitsentwicklung, um nur wenige Beispiele zu nennen, spielen im Leben von Kindern und Jugendlichen an der Förderschule FgE eine bedeutende Rolle (vgl. Gies 2004, 62; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008, 67). Ob ausgerechnet ein Unterrichtsfach Geschichte einen entscheidenden Beitrag dazu leisten kann, ist wissenschaftlich nicht untersucht und unklar.

Hinzu kommt, dass die Fachdidaktik Geschichte für ein erfolgreiches historisches Lernen einige Vorkenntnisse und Erfahrungen fordert (vgl. Pandel 2007a, 10f; Sauer 2008, 38f), die bei Schüler mit geistiger Behinderung nicht immer vorausgesetzt werden können. Historisches Lernen müsste folglich auf einer wesentlich elementareren Ebene ansetzen, als dies im Sinne der Geschichtsdidaktik vorgesehen ist.

Letztendlich ist auch eine adressaten- und bedürfnisgerechte Umsetzung dieses Unterrichtsfaches im Moment noch schwierig, da es keine geeigneten Unterrichtskonzeptionen, Materialien oder Veröffentlichungen gibt (vgl. Sauer 2008, 228; Sommer 1997, 547).

Auch im Bezug auf mögliche Aufgaben und Ziele stößt die unreflektierte Umsetzung aller grundlegenden Positionen der Fachdidaktik im Geschichtsunterricht für Kinder und Jugendli-

che mit geistiger Behinderung an ihre Grenzen (vgl. Punkt 4.3.2). Die Zielperspektive „Förderung und Entwicklung des Geschichtsbewusstseins“ muss aufgrund der individuellen Beeinträchtigungen von Schülern einer Förderschule FgE in der Regel auf einer basaleren Ebene ansetzen und „nach unten ausdifferenzierte“ (vgl. Fischer 2008, 54) Ziele formulieren. Gerade leistungsschwächere Kinder und Jugendliche haben mitunter bei der Anbahnung von Geschichtsbewusstsein Schwierigkeiten und das bereits vorhandene Geschichtsbewusstsein zu Beginn eines Geschichtsunterrichts ist unter Umständen geringer ausgebildet, als bei leistungsstarken Schülern (vgl. Worm 2000, 5ff). Nicht zuletzt ist die Förderung im Hinblick auf dieses Leitziel eine sehr komplexe Zielangabe. Es genügt laut Geschichtsdidaktik nicht, Fähigkeiten und Kenntnisse in den jeweiligen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zu erwerben. Ziel historischen Lernens ist es, dass Schüler selbst Zusammenhänge und Verknüpfungen zwischen den Dimensionen herstellen oder ausdifferenzieren können (vgl. ebd., 21). Inwiefern diese Leistungen von Schülern mit geistiger Behinderung erbracht werden können ist pauschal schwer zu beantworten, ist aber sicherlich kritisch zu sehen.

Weitere Schwierigkeiten und Grenzen beschrieb ich im Bezug auf die Zielangabe „Förderung historischer Kompetenzen“. Auch hierbei handelt es sich um komplexe Aufgaben und Zielperspektiven, die ein hohes Maß an kognitiven Fähigkeiten, Reflexionsvermögen, Flexibilität im Denken, Transferkompetenzen oder ein umfassendes Vorwissen bei den Schülern voraussetzen. Folglich ist es für viele Kinder und Jugendliche an einer Förderschule FgE schwierig, zumindest was den Umfang und das theoretische Niveau betrifft, die entsprechenden Formulierungen der Fachdidaktik Geschichte zu erreichen.

Letztendlich hängt es aber weniger von allgemeinen Zielbeschreibungen ab, welche Aufgaben und Ziele im Bezug auf historisches Lernen angestrebt werden sollten, sondern vielmehr von den individuellen Lernvoraussetzungen und den Lebensbezügen der jeweiligen Kinder bzw. Jugendlichen (vgl. Fischer 2008, 53), was die genannten Schwierigkeiten und Grenzen wieder relativiert und statt dessen individuelle Zielformulierungen fordert.

Im Hinblick auf die Auswahl von Inhalten und Themen für den Geschichtsunterricht an der Förderschule FgE lassen sich weitere Grenzen formulieren.

Der beachtliche Umfang, die vielen inhaltlichen Aspekte bzw. Betrachtungsweisen und die chronologische Anordnung aller Themen, wie es in anderen Lehrplänen der Fall ist, sind für einen Geschichtsunterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung wenig geeignet. Vor allem Barsch formuliert, dass es gerade an der Förderschule FgE nicht Ziel sein kann, ein „*allumfassendes Verständnis von ‚klassischer‘ Geschichte (...) zu vermitteln*“ (Barsch 2001, 518). Um diese Stofffülle zu umgehen, müsste man folglich viel stärker exemplarisch vorgehen und lieber wenige Themen aufgreifen, diese dafür aber ausführlich und schülernah behandeln.

Denn die Erarbeitung von Wesentlichem ist wichtiger, als eine unadäquate inhaltliche Ausweitung und die fundierte Beherrschung von Wenigem besser, als ein oberflächliches Wissen um Vieles (vgl. Gies 2004, 127).

Weitere Einschränkungen bei der Auswahl geeigneter Themen für den Unterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung ergeben sich aus der Forderung, „*an der persönlichen Lebenswelt, den konkreten Erfahrungen, der Neugier und den Interessen der Kinder*“ (Gies 2004, 123) anzuknüpfen. Folglich sollten nur solche Inhalte im Unterricht aufgegriffen werden, die aus aktuellen Anlässen heraus Fragen an die Geschichte erzeugen und solche, die die Schüler auch ohne Aktualität interessieren (vgl. Reeken 2004, 39). Beides gilt es im Vorfeld gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen abzuklären.

Grenzen im Hinblick auf die Auswahl sinnvoller und angebrachter Herangehensweise bzw. Strukturierungsmöglichkeit der Inhalte und Themen, sehe ich vor allem in der von der Fachdidaktik Geschichte gewünschten Komplexität bzw. Umfänglichkeit. Sowohl der chronologisch-ereignisgeschichtliche Überblick, als auch ein strukturanalytisch-epochales Vorgehen, können aufgrund ihres hohen inhaltlichen Anspruchs nur bedingt im Sinne der Geschichtsdidaktik umgesetzt werden. Auch hier ist ein gezieltes exemplarisches Herausgreifen von wesentlichen und geeigneten Aspekten unerlässlich (vgl. Punkt 5.3.3).

Fachspezifischen Methoden für den Geschichtsunterricht unterscheiden sich im Allgemeinen in ihrer Komplexität, in ihrer Abstraktion und in ihrem Handlungsbezug (vgl. Reeken 2004, 90). Grenzen ihres Einsatzes in der Förderschule FgE sind immer dann zu sehen, wenn genau diese Aspekte die Fähigkeiten und Kenntnisse der Schüler mit geistiger Behinderung überschreiten oder wenn sie den Prinzipien, welche die Geistigbehindertenpädagogik für die Auswahl geeigneter Methoden zur Verfügung stellt widersprechen (vgl. Fischer 2004, 30ff; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 14ff). Insbesondere am Beispiel der Interpretation von schriftlichen Quellen oder am schlichtweg nicht vorhandenen Schulbuch konnten einige dieser Grenzen aufgezeigt werden (vgl. Punkt 6.3.2).

Abschließend möchte ich festhalten, dass trotz aller Schwierigkeiten und Grenzen bei der Übertragbarkeit der grundlegenden Positionen der Fachdidaktik Geschichte in einen Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung, die Möglichkeiten, Chancen und fundamentalen Ansatzpunkte meines Erachtens überwiegen. Zudem geben diese unverzichtbare Hinweise, um historisches Lernen an der Förderschule FgE adäquat zu verwirklichen.

8. Schluss

*„Es ist ein Ort, den ich immer gehasst habe. Es ist ein Ort, von dem ich wünschte, er hätte nie existiert. Es ist ein Ort, von dem ich wünschte, dass er zerstört werden würde. Aber jetzt komme ich zurück und wünsche mir, dass der Ort erhalten bleibt. Und das ist sehr wichtig – nicht nur für Deutschland, sondern für ganz Europa, für die ganze Welt, damit die Leute hierher kommen und daraus lernen.“
(Terry 2005, 152)*

Viele ehemalige Häftlinge haben lange geschwiegen, sie konnten oder wollten nicht von ihren Erinnerungen, Gefühlen und Gedanken an diese grausame Zeit berichten. Bei Jack Terry war das nicht so. Er wollte berichten was er erlebt hatte. In der Zeit kurz nach dem Krieg fühlte er sich dabei oft zurückgewiesen und immer wenn er zu erzählen begann, sah er in den Gesichtern seiner Zuhörer einen leidenden oder mitleidigen Ausdruck, oft versuchten sie auch das Thema zu wechseln. Heute ist das nicht mehr so (vgl. ebd., 151f).

Heute kommt der ehemalige Gefangene oft nach Flossenbürg, er engagiert sich bei der Neugestaltung der Gedenkstätte und er diskutiert mit Jugendlichen über seine Erfahrungen im Konzentrationslager, sowie die historisch-politischen Ereignisse dieser Zeit. Meist spricht Herr Terry erstaunlich ruhig, wenn er von den Geschehnissen berichtet (vgl. ebd., 152). Manchmal holt ihn die Vergangenheit aber wieder ein und wenn er von der Befreiung des Lagers berichtet, achtet er sehr darauf, nicht zu sagen, dass er befreit wurde. *„Weil ich niemals von den Erfahrungen und den Verlusten befreit werden kann. Sie sind immer gegenwärtig“* (ebd., 152).

Mich persönlich hat die Geschichte von Jack Terry, einem Mann der bereits in jungen Jahren unglaublich viel erleiden musste, sehr berührt (vgl. Terry 2005, 143ff; Terry/Nitecki 2005, 205). Grausamkeiten, die wir uns glücklicherweise in unserer heutigen Gesellschaft so nicht mehr vorstellen können.

Neben dieser bewegenden Biographie hat mich auch die Arbeit im Projektseminar „Historisches Lernen vor Ort - Gedenkstättenpädagogik mit Menschen mit Lernbeeinträchtigung“ (vgl. Universität Würzburg 2009), bei der ich mich intensiv mit der Zeit des Nationalsozialismus, den Geschehnissen im Konzentrationslager Flossenbürg, bzw. den Schicksalen einiger dort inhaftierter Menschen auseinandersetzte und vor allem die Frage, wie man dieses anspruchsvolle Thema mit seinen komplexen historisch-politischen Inhalten Schülern mit geistiger Behinderung näher bringen kann, zur Fragestellung meiner eigenen Arbeit angeregt.

Rückblickend kann ich sagen, dass mich die Bearbeitung des Themas *„Geschichtsunterricht an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Inwiefern sind grundlegende Positionen der Fachdidaktik Geschichte auch in den Unterricht mit Schülern mit einer*

geistigen Behinderung übertragbar? Eine Diskussion ausgewählter Aspekte.“ sehr bereicherte. Entstanden ist eine Arbeit, in der ich, im Bezug auf einige Punkte, wie der Legitimierung von schulischem Geschichtsunterricht, den Aufgaben und Zielen, den Inhalten und Themen, sowie den fachspezifischen Methoden, versucht habe, die fundamentalen Gedanken der Fachdidaktik Geschichte mit den Grundlagen eines Unterrichts an der Förderschule FgE zusammenzuführen und dabei auf die Möglichkeiten und Grenzen eines Geschichtsunterrichts für Schüler mit geistiger Behinderung einzugehen.

In manchen Punkten war es eine Herausforderung für mich, diese Arbeit zu schreiben. Die Fachdidaktik Geschichte beispielsweise war ein völlig neuer Bereich, in den ich mich erst grundlegend einlesen musste. Zudem gestaltete es sich in einzelnen grundlegenden Aspekten schwierig, aktuelle Literatur einzubeziehen, da selbst heute noch, wenn auch in wenigen Ausnahmefällen, ältere Veröffentlichungen zitiert werden. Nicht zuletzt gibt es bisher kaum Fachliteratur, die sich mit einer theoretischen Basis für den Geschichtsunterricht an der Förderschule FgE befasst (vgl. Sommer 1997, 547). Einzig ein Aufsatz von Barsch in der Zeitschrift für Heilpädagogik setzt sich komprimiert mit theoretischen Überlegungen auseinander (vgl. Barsch 2001, 515ff), ansonsten finden sich nur wenige Artikel zur praktischen Umsetzung von Projekten und Unterrichtseinheiten an der Förderschule FgE oder aus dem Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. George/Winter 2005, 55ff; Springborn 2004). In Veröffentlichungen von Seiten der Fachdidaktik Geschichte bleibt der Geschichtsunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung gänzlich unberücksichtigt (vgl. Sommer 1997, 547).

Häufig verglich ich Literatur und grundlegende Aussagen beider Positionen, um daraus selbst Hypothesen zu formulieren. Für mich ergaben sich dabei viele offene Fragen, welche im Rahmen dieser Arbeit leider nicht beantwortet werden konnten. Beispielsweise inwieweit Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung Geschichte, mit der sie im Alltag konfrontiert werden, tatsächlich wahrnehmen (vgl. Punkt 3.1.1) oder bis zu welchem Punkt die Leitziele eines Geschichtsunterrichts von Schülern an der Förderschule FgE erreicht werden könnten (vgl. Punkt 4.3.1).

Bereichernd war die Auseinandersetzung mit der Fragestellung für mich deshalb, weil ich in allen Punkten wesentlich mehr Möglichkeiten und Chancen bei der Umsetzung der grundlegenden Positionen der Fachdidaktik Geschichte an der Förderschule FgE fand, als ich zu Beginn meiner Arbeit vermutete. Gerade bei der Frage nach Zielen für den Unterricht (vgl. Punkt 4.3.1) oder bei der Diskussion von fachspezifischen Methoden (vgl. Punkt 6.3) wurde mir bewusst, dass man keine Grundlagen und keine Position der Fachdidaktik Geschichte von vornherein für den Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung ausschließen sollte.

Insbesondere im Hinblick auf das Bildungsrecht eines jeden Menschen (vgl. Fornefeld 2004, 101f) halte ich das Angebot eines Geschichtsunterrichts an der Förderschule FgE für wichtig und wertvoll. Unterstrichen wird diese Aussage, wenn man auf die fundamentalen Orientierungsprinzipien der Arbeit mit Menschen mit Behinderung Bezug nimmt. Nennen möchte ich beispielsweise die Integration, Inklusion und Partizipation, welche zum Ziel haben, dass Menschen mit Behinderung und ohne Behinderung in allen Lebensbereichen und allen gesellschaftlichen Belangen ein Recht darauf haben gemeinsam und gleichberechtigt zu leben (vgl. Fischer/Heinrich 2005, 198; Fischer 2008, 37).

Ein umfassendes historisches Lernen eignet sich aber sicherlich nicht unreflektiert und ausnahmslos für jeden Schüler einer Förderschule FgE. Hat man beispielsweise Schüler mit schwerer geistiger Behinderung (vgl. Speck 2005, 233; Staßmeier 2000, 43; Punkt 2.3.1) im Blick, werden mitunter schwerpunktmäßig andere Unterrichtsziele oder –inhalte in den Vordergrund treten müssen, um die Idee einer weitestgehenden Selbstverwirklichung in sozialer Integration verwirklichen zu können (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 10; Fornefeld 2004, 109; Fischer 2008, 52). Die letztendliche Entscheidung und Verantwortung, ob bzw. welche Themen bearbeitet werden, liegt bei der jeweiligen Lehrkraft (vgl. Punkt 2.3.2; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 26) und das ist, aufgrund der individuellen Lernbedürfnisse der Schüler, auch sinnvoll.

Trotz aller Schwierigkeiten und Grenzen bietet das historische Lernen für viele Schüler mit geistiger Behinderung jedoch reichlich Möglichkeiten und Lernchancen, die wir ihnen auf keinen Fall vorenthalten dürfen. Hier macht es meiner Meinung nach sogar Sinn darüber nachzudenken, ob Geschichtsunterricht nicht in einem größeren Umfang angeboten werden sollte, als dies bisher geschieht.

Anhang: Literaturangaben

- Barsch, Sebastian** (2001): Geschichtsunterricht an der Schule für Geistigbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52/12, 515-518.
- Bauer, Kurt** (2008): Nationalsozialismus. Ursprünge, Anfänge, Aufstieg und Fall. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Bauer, Volker** (Hrsg.) (1998): Methodenarbeit im Geschichtsunterricht. Kursmaterialien Geschichte. Berlin: Cornelsen.
- Baumgart, Franzjörg/Lange, Ute/Wigger, Lothar** (Hrsg.) (2005): Theorien des Unterrichts. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baumgärtner, Ulrich** (2007): Transformationen des Unterrichtsfaches Geschichte. Staatliche Geschichtspolitik in Bayern im 20. Jahrhundert. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus** (⁹2009): Lehrplan für die bayerische Grundschule. München: Maiss.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus** (²2008): Lehrplan für die sechsstufige Realschule. München: Maiss.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus** (2007): Lehrplan für die Berufsschulstufe, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München: Hintermaier.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus** (2004a): Lehrplan für die bayerische Hauptschule. 5./6. Jahrgangsstufe. München: Maiss.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus** (2004b): Lehrplan für die bayerische Hauptschule. 7.-9. Jahrgangsstufe. München: Maiss.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus** (2003): Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München: Hintermaier.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst** (1991): Lehrplan zur individuellen Lernförderung. München: Jehle.
- Becher, Ursula** (⁴2007): Schulbuch. In: Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau. 45-68.
- Beilner, Helmut** (2007): Historische Aspekte. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Reeken, Dietmar von (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 168-174.
- Beilner, Helmut** (2006): Quellen, schriftliche. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Schwalbach. 147-148.

- Bergmann, Klaus** (³2008): Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bergmann, Klaus** (2001): Versuch über die Fragwürdigkeit des chronologischen Geschichtsunterrichts. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Wie weiter?: zur Zukunft des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 33-55.
- Bergmann, Klaus** (⁵1997): Geschichte in der didaktischen Reflexion. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Anette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer. 245-254.
- Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Anette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard** (Hrsg.) (⁵1997): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita** (2005): Chance Geschichtsunterricht. Eine Praxisanleitung für den Notfall, für Anfänger und Fortgeschrittene. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bergmann, Klaus/Schneider, Gerhard** (⁴2007): Das Bild. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 211-254.
- Bernhardt, Markus** (2006): Spiel/Spielen. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Schwalbach. 165-166.
- Borries, Bodo von** (2002): Genese und Entwicklung von Geschichtsbewusstsein. Lern- und Lebensalter als Forschungsproblem der Geschichtsdidaktik. In: Schönemann, Bernd/Schreiber, Waltraud/Voit, Hartmut (Hrsg.): Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 44-58.
- Borries, Bodo von** (2001): Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Bestandsaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtspolitik. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Wie weiter? Zukunft des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 7-32.
- Borries, Bodo von** (1999): Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht. In: Bookman, Hartmut/Rohlfes, Joachim/Schulze, Winfried (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten. Sammelband: GWU-Beiträge der neunziger Jahre. Seelze-Velber: Friedrich. 22-36.
- Böttcher, Christina** (²2007): Umgang mit Karten. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 225-254.
- Böttcher, Christina** (2006): Karten. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Schwalbach. 101-102.

- Deutscher Bildungsrat** (Hrsg.) (⁴1972): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Ernst Klett.
- Fischer, Erhard** (2008): Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.
- Fischer, Erhard/Heinrich, Peter** (2005): Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. In: Ellinger, Stephan/Stein, Roland (Hrsg.): Grundstudium Sonderpädagogik. Oberhausen: Athena. 186-208.
- Fischer, Erhard** (2004): Grundlagen und Prinzipien eines subjektorientierten Unterrichts im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Fischer, Erhard (Hrsg.): Welt verstehen Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Dortmund: Borgmann. 13-51.
- Fornefeld, Barbara** (³2004): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt.
- Fröhlich, Klaus** (⁵1997): Schulbucharbeit. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Anette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer. 422-430.
- George, Uta/Winter, Bettina** (2005): Wir erobern uns unsere Geschichte. Menschen mit Behinderung arbeiten in der Gedenkstätte Hadamar zum Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51/2, 55-62.
- Gies, Horst** (2004): Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Gies, Horst** (1981): Repetitorium Fachdidaktik Geschichte. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Günther-Arndt, Hilke** (2006): Schulbuch. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 158-159.
- Günther-Arndt, Hilke** (2005): Literacy, Bildung und der Geschichtsunterricht nach PISA 2000. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU), 56/12, 668-683.
- Hallitzky, Maria/Seibert, Norbert** (²2005): Didaktische Konzepte und Modelle. In: Apel, Hans-Jürgen/Sacher, Werner (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 205-229.
- Hartmann, Ulrike/Martens, Matthias/Sauer, Michael** (2007): Von Kompetenzmodellen zur empirischen Forschung von Schülerkompetenzen – das Beispiel der historischen Perspektivübernahme. In: Schönemann, Bernd/Schreiber, Waltraud/Voit, Hartmut (Hrsg.): Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 125-148.
- Heese, Thorsten** (2006): Museumspädagogik. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 130-131.

- Henke-Bockschatz, Gerhard** (²2007): Zeitzugbefragung. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 354-369.
- Henke-Bockschatz, Gerhard** (2006): Zeitzugbefragung. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 187-188.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert** (⁶2003): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.
- Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Reeken, Dietmar von/Wittkowske, Steffen** (Hrsg.) (2007): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kahlert, Joachim/Inckemann, Elke** (2001): Wissen, Können und Verstehen. Von der Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht. In: Kahlert, Joachim/Inckemann, Elke (Hrsg.): Wissen, Können und Verstehen. Von der Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 7-24.
- Kaiser, Astrid** (²2008): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaminsky, Uwe** (⁴2007): Oral History. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 451-467.
- Klafki, Wolfgang** (¹⁰1999): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann + Helbig. 13-34.
- Klafki, Wolfgang** (⁵1996): Zweite Studie. Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz. 43-81.
- Klose, Dagmar** (⁵1997): Geschichtsbewusstsein – Ontogenese. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Anette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer. 51-56.
- Kobi, Emil E.** (⁶2004): Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. Berlin: BHP.
- Köhnlein, Walter** (²2005): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut/Kahlert, Joachim/Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 560-572.
- Kuss, Horst** (2004): Geschichtsunterricht zwischen Kaiserreich und Republik. Historisches Lernen und politischer Umbruch 1918/19. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 55/7-8, 422-441.

- KZ-Gedenkstätte Flossenbürg** (2009): „Wir haben überlebt... die anderen sind geblieben.“ Ehemalige Häftlinge erinnern sich an das KZ Flossenbürg. In: <http://www.ge-denkstaeette-flossenbuerg.de/fileadmin/dokumente/Zeitzeugenfilm.doc>, 14.05.2009.
- Lange, Thomas** (²2007): Archivarbeit. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 446-460.
- Lange, Thomas** (2006): Archivpädagogik. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 21-22.
- Mayer, Ulrich** (²2007): Historische Orte als Lernorte. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 389-407.
- Mayer, Ulrich** (2006): Historische Orte. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 85-86.
- Meyer, Hilbert** (⁵2001): Schulpädagogik. Bd. 1. Für Anfänger. Berlin: Cornelsen.
- Muggenthaler, Thomas** (2005): „Ich lege mich hin und sterbe!“. Ehemalige Häftlinge des KZ Flossenbürg berichten. Stamsried: Vögel.
- Mühl, Heinz** (⁴2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Mühl, Heinz** (1999): Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 50/4, 149-151.
- Mütter, Bernd** (⁵1997): Bildungstheorie und Geschichtsdidaktik. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Anette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer. 334-339.
- Noack, Christian** (1994): Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein. In: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge. Pfaffenweiler: Centaurus. 9-46.
- Pandel, Hans-Jürgen** (²2007a): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen** (²2007b): Quelleninterpretation. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 152-171.
- Pandel, Hans-Jürgen** (2006): Kompetenz. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 105-106.

- Pandel, Hans-Jürgen** (⁵1997): Quellenarbeit, Quelleninterpretation. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Anette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer. 430-433.
- Pandel, Hans-Jürgen** (1991): Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. In: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein empirisch. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Pandel, Hans-Jürgen** (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik 12/2, 130-142.
- Pitsch, Hans-Jürgen** (³2002): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen: Athena.
- Ratz, Christoph** (2005): Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Ellinger, Stephan/Stein, Roland (Hrsg.): Grundstudium Sonderpädagogik. Oberhausen: Athena. 209-231.
- Ratz, Christoph** (2004): Planung von integrativem Unterricht. In: Fischer, Erhard (Hrsg.): Welt verstehen Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Dortmund: Borgmann. 197-220.
- Reeken, Dietmar** (2006): Sachquelle. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 156-157.
- Reeken, Dietmar von** (²2004): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reinhoffer, Bernd** (2007): Sachunterricht in den Lehrplänen. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Reeken, Dietmar von (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 65-74.
- Rohlfes, Joachim** (³2005): Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rohlfes, Joachim** (1999a): Geschichtsdidaktik: Geschichte, Begriffe, Gegenstand. In: Bookmann, Hartmut/Rohlfes, Joachim/Schulze, Winfried (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten. Sammelband: GWU-Beiträge der neunziger Jahre. Seelze: Friedrich. 18-21.
- Rohlfes, Joachim** (1999b): Arbeit mit Textquellen. In: Bookmann, Hartmut/Rohlfes, Joachim/Schulze, Winfried (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten. Sammelband: GWU-Beiträge der neunziger Jahre. Seelze: Friedrich. 47-72.
- Rohlfes, Joachim** (1988): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50er bis zu den 80er Jahren. In: Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hrsg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Festschrift des Ver-

bandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen. Stuttgart: Ernst Klett. 154-170.

Rohlfes, Joachim (⁵1997): Lernziele, Qualifikationen. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Anette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer. 362-366.

Rohlfes, Joachim (1982): Geschichtsunterricht in Deutschland in der frühen Neuzeit bis zum Ende der Aufklärung. In: Bergmann, Klaus/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. 11-43.

Rohrbach, Rita (2001): Historisches Lernen im Sachunterricht der Grundschule – Ein erprobtes Curriculum. In: Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 51-70.

Rousseau, Jean-Jacques (2009): „Man muss viel gelernt haben, um über das, was man nicht weiß, fragen zu können.“ In: <http://www.zitate-online.de/stichworte/gelernt/>, 20.08.2009.

Rox-Helmer, Monika (2006): Geschichtserzählung. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 73-74.

Rüsen, Jörn (Hrsg.) (2001): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Sauer, Michael (2009): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik in Zeiten von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen – Aufgaben, Probleme, Chancen. In: <http://www.vdl-geschichte-politik-hh.sundwind.de/acrobat/didaktik01.pdf>, 14.07.2009.

Sauer, Michael (⁷2008): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Sauer, Michael (2006): Zeitleiste. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 186-187.

Sauer, Michael (2004): Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute. Eine Bestandsaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 55/4, 212-232.

Schmid, Hans-Dieter (⁵1997): Historisches Lernen in der Grundschule. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Anette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer. 521-526.

Schneider, Gerhard (⁴2007a): Die Arbeit mit schriftlichen Quellen. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 15-44.

- Schneider, Gerhard** (⁴2007b): Gegenständliche Quellen. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 509-524.
- Schneider, Gerhard** (2001): Für's Lebens Lernen? Bemerkungen zum Geschichtsunterricht an Hauptschulen. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 68-97.
- Schönemann, Bernd** (2006a): Geschichtsdidaktik. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 72-73.
- Schönemann, Bernd** (2006b): Auswahl. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 24-25.
- Schönemann, Bernd** (2003): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Schorcken, Rolf** (1981): Geschichte in der Alltagswelt. Wie uns Geschichte begegnet und was wir daraus machen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schreiber, Waltraud** (2009a): FUER Geschichtsbewusstsein. Forschungsprojekt zur Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein. In: www.fuer-geschichtsbewusstsein.de, 16.07.2009.
- Schreiber, Waltraud** (2009b): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. In: http://www-edit.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/GGF/fachgebiete/Geschichte/DidGesch/publikationen/f_/Kompetenzorientierter%20Geschichtsunterricht%20klein.pdf, 14.07.2009.
- Schreiber, Waltraud** (2008): Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 54/2, 198-212.
- Schreiber, Waltraud** (2007): Historische Kompetenz. Was Schüler mitbringen und was sie noch lernen können. In: Grundschulmagazin 75/3, 8-11.
- Schreiber, Waltraud** (²2004a): Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern I: Die Konzeptionen Karl-Ernst Jeismanns, Jörn Rüsens und Hans-Jürgen Pandels für Grundschüler nutzbar machen. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried: Ars una. 17-46.
- Schreiber, Waltraud** (²2004b): Entwicklung historischer Kompetenz – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern II. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried: Ars una. 47-112.
- Schröder, Hartwig** (²2002): Lehren – Lernen – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. München: Oldenbourg.

- Seitz, Simone** (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sommer, Wilhelm** (⁵1997): Geschichtsunterricht in der Sonderschule. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Anette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer. 547-554.
- Speck, Otto** (¹⁰2005): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. München: Reinhardt.
- Speck, Otto** (⁹1999): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. München/Basel: Reinhardt.
- Springborn, Julia** (2004): Möglichkeiten der Vermittlung geschichtlicher Zusammenhänge in einer Abschlussklassenstufe der Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung. Dargestellt anhand einer Unterrichtseinheit zum Thema „Mittelalter“. In: <http://www.foepaed.net/springborn/geschichte.pdf>, 15.12.2008.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung** (2009): Förderschulen: Lehrpläne Förderschulen. In: <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=4&QNav=4&TNav=1&INav=0&Fach=&Fach2=&LpSta=6&STyp=13&Lp=748>, 13.05.2009.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998. In: www.kmk.org/doc/beschl/geist.pdf, 04.01.2009.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (Hrsg.) (1980): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Neuwied: Luchterhand.
- Stracke-Mertes, Ansgar** (1995): Die Situation alter Menschen und die Aufgabe der Bildung. In: Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Heidelberg: Ed. Schindele, Winter.
- Straßmeier, Walter** (²2000): Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern. München/Basel: Reinhardt.
- Teepe, Renate** (²2007): Umgang mit dem Schulbuch. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. 255-268.
- Terhart, Ewald** (⁴2000): Unterricht. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch. 133-158.
- Terry, Jack** (2005): „Wir waren der letzte Dreck“. Der jüngste jüdische Häftling – in einem Tunnel versteckt. In: Muggenthaler, Thomas: „Ich lege mich hin und sterbe!“ Ehemalige Häftlinge des KZ Flossenbürg berichten. Stamsried: Vögel. 143-152.

Terry, Jack/Nitecki, Alicia (2005): Jakubs Welt. Die Erinnerungen des Jack Terry. München: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit.

Turk, Margareta (²2004): Zeitleiste und Geschichtsfries. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried: Ars una. 648-663.

Universität Würzburg (Hrsg.) (2009): Historisches Lernen vor Ort – Gedenkstättenpädagogik mit Menschen mit Lernbeeinträchtigung – Einzelansicht. In: <https://www-sbhome1.zv.uniwuerrzburg.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=11168&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung,03.02.2009>.

Wierling, Dorothee (⁵1997): Oral History. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Anette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer. 236-239.

Wissen Media Verlag (Hrsg.) (2002): Das neue Bertelsmann Lexikon. multimedial. Gütersloh/München: Bertelsmann Lexikon Verlag.

Worm, Heinz-Lothar (2000): Der Geschichtsunterricht in der Förderschule. In: Förder-schulmagazin 22/5, 5-9.