

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Geschichtsunterricht im inklusiven Setting an österreichischen Schulen

verfasst von | submitted by

Alexander Weingut BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the stu-
dent record sheet:

UA 199 511 519 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Ge-
schichte und Politische Bildung Unterrichtsfach Latein

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

Danksagung

Es ist mir ein großes Anliegen, all jenen Menschen zu danken, die mich im Prozess der Abfassung meiner Masterarbeit begleitet, unterstützt und motiviert haben.

Zunächst gilt mein Dank Univ.-Prof. Dr. Mag. Thomas Hellmuth, der diese Arbeit betreut und mir durch sein großes Fachwissen hilfreiche Ratschläge und konstruktives Feedback gegeben hat.

Weiters möchte ich mich herzlichst bei meiner Lebensgefährtin Julia Rabl bedanken, die mich mehr als nur einmal aufs Neue motiviert hat, die Arbeit fortzuführen und schlussendlich abzuschließen. Sie hatte immer ein offenes Ohr und konnte mir durch ihre Expertise stets weiterhelfen.

Ebenfalls danke ich meinem langjährigen guten Freund und sehr geschätzten Kollegen Raimund Rissling. Er hat mich während meiner Studienjahre in dem ein oder anderen Fall tatkräftig unterstützt. Wir haben einige Lehrveranstaltungen gemeinsam besucht und uns an so manchem intellektuellen Diskurs erfreut.

Alexander Weingut

Engabrunn, am 29.12.2024

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	4
2.	Theorie	6
2.1.	Moderne Geschichtsdidaktik und heutiger Geschichtsunterricht	6
2.1.1	„Logik“ des Geschichtsunterrichts	7
2.1.2	Subjektorientierung, Lebensweltbezug und eigene Narrative	9
2.1.3	Geschichtsbewusstsein	13
2.1.4	Kompetenzorientierung	15
2.1.5	Didaktische Prinzipien	19
2.1.6	Lernräume	22
2.1.7	Lehrplan und Lehrer*innenbildung	24
2.2.	Inklusion und Geschichtsunterricht	29
2.2.1	Inklusion allgemein (Definitionen, Modelle, Ziele)	31
2.2.2	Inklusion im Geschichtsunterricht	37
2.2.3	Inklusive Geschichtsdidaktik	45
2.2.4	Ziele des inklusiven Geschichtsunterrichts	50
3.	Durchführungsphase	55
3.1.	Forschungsleitende Fragestellung	55
3.2.	Untersuchungsanlage und Methode	56
3.2.1.	Empirische Methode	56
3.2.2.	Begründung Methodenwahl	57
3.2.3.	Leitfadeninterviews in der fachdidaktischen Forschung	59
3.3.	Grundgesamtheit und Stichprobe	61
3.4.	Konkretes Methodendesign	62
3.4.1.	Deduktive Kategorien des Leitfadens	62
3.4.2.	Fragenerstellung	64
3.4.3.	Interviewleitfaden	65
3.5.	Auswertung	67
3.5.1.	Fachdidaktische Gestaltung des Geschichtsunterrichts	67
3.5.2.	Lehrer*innenbildung	73
3.5.3.	Problematiken	76
3.5.4.	Potentielle Gewinne	85
3.5.5.	Geschichtsbewusstseinsbildung und eigene Narrative	87
3.5.6.	Zukunft des inklusiven Geschichtsunterrichts	88
4.	Fazit und Ausblick	90
5.	Literaturverzeichnis	95
6.	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	100
7.	Anhang	101
7.1.	Abstract deutsch	120
7.2.	Abstract englisch	121

1. Einleitung

„Die Fragestellungen sollen den Erfahrungen, Problemen und Erkenntnisinteressen der Gegenwart entstammen. Historische Sachverhalte müssen aus dem jeweiligen Kontext heraus erklärt und verstanden werden. In weiterer Folge soll ein kritisches historisches Bewusstsein entwickelt werden.

Es ist ein wichtiges Anliegen des Unterrichts, dass die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen politisch bewusstes Handeln entwickeln.“¹

Das einleitende Zitat stammt aus dem Lehrplan für Allgemeine Sonderschulen, der an inklusiven Schulen Geltung hat und auch umgesetzt werden sollte. Der Text klingt nachvollziehbar, in sich gegliedert und praxisnah. Dass damit allerdings in der Praxis die individuellen Voraussetzungen zu besonderen Herausforderungen bei der Umsetzung führen können, sei im Folgenden kurz skizziert:

In vielen Klassen inklusiver Schulen sitzen Kinder mit verschiedenen Lehrplänen: Mittelschullehrplan, Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule und Lehrplan der Sonderschule für „schwerstbehinderte“ Kinder, d.h. Kinder mit „sehr erhöhtem Förderbedarf“. ² In jedem dieser Lehrpläne findet sich auch der verpflichtende Unterricht von Geschichte und Politische Bildung. Dabei ergibt es sich wie bei vielen Lernfächern, dass eben dieses Fach vermehrt von fachfremdem Personal unterrichtet werden muss³.

Laut Definition der Bildungsdirektion zielt Inklusion an Wiener Schulen beispielsweise darauf ab, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von kulturellen, sprachlichen, physischen oder psychischen Unterschieden eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem zu ermöglichen. Dieses Konzept basiert auf den Prinzipien der UN-Behindertenrechtskonvention und fördert ein vielfältiges, barrierefreies und integratives Bildungssystem. ⁴ Eine genaue Definition, „wer“ nun wirklich im inklusiven Setting unterrichtet wird/werden soll, ist daher nur sehr schwer zu geben.

Die Lerngruppen sind deshalb alles andere als homogen: In Mehrstufenklassen finden sich ebenso alle drei oben genannten Lehrpläne in unterschiedlicher Häufigkeit verteilt. Dies führt dazu, dass nicht jedes

¹BMBWF (2022): Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule. In: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_II_137/COO_2026_100_2_440355.html (zuletzt abgerufen am 30.10.2022).

²Vgl. BMBWF (2022): Lehrpläne der Sonderschulen. In: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ss.html (zuletzt abgerufen am: 30.10.2022).

³Vgl. Ebda.

⁴Vgl. Bildungsdirektion Wien (2023): FIDS in Wien. In: <https://www.bildung-wien.gv.at/schulen/Schularten/Allgemeinbildende-Pflichtschulen-/Sonderschulen--SO-/Fachbereich-Inklusion--Diversit-t-und-Sonderp-dagogik-in-Wien.html> (zuletzt abgerufen am: 11.03.2023)

Fach in seiner vorgesehenen Weise unterrichtet werden kann. Dadurch kommt es für das Lehrpersonal zu großen Herausforderungen; haben doch auch die Schüler*innen inklusiver Schulen das Recht auf einen Unterricht, der den Grundsätzen ihres Lehrplans entspricht. Darüber hinaus darf nicht vergessen werden, dass gerade Politische Bildung auch in Sonderschulen⁵ von besonderer Relevanz ist, denn dortige Schüler*innen haben natürlich auch das Recht, sich später an der politischen Mitbestimmung zu beteiligen.

Obwohl das Thema wissenschaftlich äußerst relevant erscheint, finden sich speziell zum Thema „Geschichtsunterricht an inklusiven Schulen“ bisher wenig wissenschaftliche Literatur und keine Studien zur gelebten fachdidaktischen Praxis in Österreich. Eine einzige Fallstudie zum Thema wurde 2014 in Niedersachsen in Deutschland durchgeführt⁶. Sehr wohl gibt es aber viele didaktische Konzepte und Studien zum Geschichtsunterricht im Allgemeinen und zur Inklusion; beides kombiniert scheint erst in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen zu haben. Dies mag in „Lernfächern“ wie Geschichte und Politische Bildung besonders auffallen, da beispielsweise in Hauptfächern wie Deutsch schon länger eigene Handbücher für inklusiven Unterricht des Faches vorliegen. Die Menge an Literatur und deren Qualität ist noch ausbaufähig und sollte den Anspruch haben, auch fester Bestandteil des Lehramtsstudiums zu sein, denn auch im Unterricht an Mittelschulen und Gymnasien wird Inklusion und Diversität zu einem immer größeren Thema.

Ebenso benötigt es dringend eine Untersuchung der gelebten Unterrichtspraxis in diesem Bereich, um festzustellen, welche Unterstützungen und Hilfestellungen aus fachdidaktischer Sicht benötigt werden. Wie oben schon angerissen, ist es auch von zentraler Bedeutung, dass sich die Schüler*innen inklusiver Schulen irgendwann einmal an der Politik beteiligen können. Ebenso ist es Fakt, dass Geschichte und Politische Bildung in der ein oder anderen Form in inklusiven Schulen unterrichtet wird. In einer Zeit, in der Quereinsteiger*innen auch im Lehrberuf immer häufiger werden⁷, scheint es umso wichtiger zu untersuchen, welche Konzepte und Maßnahmen es denn braucht, um derartigen Unterricht gestalten zu können und welchen Einfluss darauf die Lehrpläne nehmen.

Zu Beginn soll in dieser Arbeit geklärt werden, wie es sich mit dem aktuellen Forschungsstand zur geschilderten Thematik verhält. Vor allem die moderne Geschichtsdidaktik soll beleuchtet und eine

⁵ Unter dem Begriff „Sonderschulen“ werden von der Bildungsdirektion solche Schulen bezeichnet, die sich auf die Betreuung „behinderter“ Kinder bzw. Kinder mit Beeinträchtigung spezialisiert haben. Dieser Begriff wird in der Arbeit allgemein für Schulen gebraucht, die offiziell nicht als „Regelschule“ (Mittelschule, Gymnasium, BHS) geführt werden. Dabei handelt es sich um einen durchaus problematischen Begriff: Es geht dem Autor nicht um die Absonderung „behinderter“ Kinder von den anderen Schulen.

⁶Vgl. Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (2014): Inklusiver Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe – Skizze einer explorativen Studie. In: Schuppener, Saskia/Bernhardt, Nora/Hauser, Mandy/Poppe, Frederik (Hrsg.) (2014): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 217.

⁷Vgl. Kurier online (2023): Lehrermangel: 5.400 Quereinsteiger und Studierende an Pflichtschulen. In: <https://kurier.at/politik/inland/lehrermangel-5400-quereinsteiger-und-studierende-an-pflichtschulen/402300416> (zuletzt abgerufen am: 11.03.2023)

Definition dafür gefunden werden, was Inklusion in diesem Fach denn nun genau bedeutet. Aus diesem theoretischen Teil sollen auch die für den Praxisteil relevanten Fragestellungen entwickelt werden, die weiters anhand einer Befragung von Lehrkräften an Standorten inklusiver Schulen und ehemaliger Sonderschulen den gelebten Ist-Stand des Faches Geschichte und Politische Bildung darstellen sollen. Hierbei sollen Personen verschiedener Ausbildungsgenerationen und Ausbildungsstandorte (Universität, Pädagogische Hochschulen etc.) zu Wort kommen. Falls sich in weiterer Folge Ideen ergeben, inwiefern inklusive Schulen sinnvoll(er)en Geschichtsunterricht gestalten können, werden auch diese kurz angerissen. Dabei soll besonders der Fachbereich der Politischen Bildung im inklusiven Geschichtsunterricht mehr in den Mittelpunkt rücken. Es wird sich in den Leitfadeninterviews zeigen, in welchem Ausmaß politische Bildung im inklusiven Geschichtsunterricht eine Rolle spielt.

Auf Grundlage der Auswertungsergebnisse dieser Arbeit soll für Wissenschaft und Forschung ein Grundstein gelegt werden, auf dem weitere Forschungen durchgeführt und konkretere Verbesserungen für den Unterricht erreicht werden können. Ziel dieser Arbeit ist es demnach, für die Forschenden einen neuen Anstoß und Anreiz zu schaffen.

2. Theorie

Im Folgenden wird ein kurzer Umriss der modernen Geschichtsdidaktik mit Schwerpunkt im deutschsprachigen Raum erhoben. Dabei ist es wichtig, die bestehende moderne Herangehensweise im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung darzulegen. Es werden neben den „Logiken“ des Geschichtsunterrichts, Kompetenzmodellen und didaktischen Prinzipien und Methoden der modernen Geschichtsdidaktik auch – wegen ihrer besonderen Relevanz im inklusiven Bereich – didaktische Zugänge zu außerschulischen Lernorten und digitalen Medien vorgestellt. Danach erfolgt der Schwenk zur Inklusion im Allgemeinen und im Geschichtsunterricht im Speziellen. Im weiteren Verlauf soll schließlich geklärt werden, wie es mit den Zielen, Modellen und Methoden der Inklusion im geschichts- und politikdidaktischen Diskurs bestellt ist. Dabei ist zu beachten, dass seit dem Jahr 2014 die Literatur zu diesem Thema deutlich an Zahl zugenommen hat.⁸

2.1. Moderne Geschichtsdidaktik und heutiger Geschichtsunterricht

Das Betätigungsfeld der Geschichtsdidaktik ist breit und umfasst zum einen den schulischen Bereich und zum anderen auch den außerschulischen Bereich von der Museumsdidaktik bis hin zur Geschichts- und Erinnerungskultur. In dieser Arbeit interessiert jener Bereich der Forschung, der sich mit Lernprozessen und fachdidaktischen Planungen befasst. Dabei sollte betont werden, dass der Geschichtsunterricht nicht nur der Vermittlung historischen Wissens dient, sondern auch das Ziel

⁸ Man entnehme diese Entwicklung auch den Erscheinungsdaten der in dieser Arbeit verwendeten Literatur: Dies gilt in besonderem Maße für die sich speziell mit inklusivem Geschichtsunterricht befassende Literatur.

verfolgt, mündige und politisch aktive Bürger*innen zu fördern. Dies wird häufig übersehen, da Geschichte und Politische Bildung oft beinahe synonym behandelt werden, obwohl sie unterschiedliche Kompetenzmodelle und Zielsetzungen haben. Dennoch streben viele Lehrpersonen eine historisch-politische Bildung an, die zur politischen Partizipation befähigt. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass nicht alle Geschichtsdidaktiker*innen diesen Anspruch teilen.

Im Vergleich zu den vielfältigen anderen historischen Teildisziplinen, die teilweise weit in die Geschichte zurückreichen, ist die Geschichtsdidaktik gerade in Österreich als junge Disziplin zu betrachten. Dabei lassen sich ihre Spuren schon in die Habsburgermonarchie zurückverfolgen, in der auf die Methode der Erzählung großer Wert gelegt wurde. In diesem Zusammenhang sind auch Ansätze politischer Bildung zu erkennen – allerdings nicht im Sinne einer modernen Politischen Bildung, sondern vielmehr im Zusammenhang damit, „treue Untertan*innen“ zu erziehen. Ähnliche Ziele verfolgten auch der Austrofaschismus und der Nationalsozialismus. Auch noch in der Zweiten Republik wurde lange Zeit die Methode der „Meistererzählung“ in der Geschichtsdidaktik genutzt und propagiert, hier allerdings, um demokratische Werte in der österreichischen Gesellschaft zu verankern. Der*die Aktivbürger*in war lange Zeit nicht erwünscht, vielmehr wurde zunächst eine „affirmative Bürgerschaft“ angestrebt.⁹ Obgleich auch die moderne Geschichtsdidaktik die Wichtigkeit der Erzählung für die individuelle Identitätsbildung anerkennt, ist es ihr aber dennoch ein Anliegen, sich der Vergangenheit multiperspektivisch anzunähern.¹⁰

2.1.1 „Logik“ des Geschichtsunterrichts

Die Logik des heutigen Geschichtsunterrichts basiert auf der Verbindung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Der Unterricht vermittelt nicht nur Faktenwissen, sondern fördert ein tiefes Verständnis für die Komplexität und Multiperspektivität historischer Prozesse. Im Mittelpunkt steht die Idee, dass Geschichte keine objektive Realität ist, sondern durch narrative Konstruktionen geprägt wird, die im Unterricht dekonstruiert und kritisch hinterfragt werden.¹¹ Ein zentraler Aspekt ist die Orientierung an Schlüsselkonzepten wie Chronologie, Kausalität, Kontinuität und Wandel. Diese Konzepte bieten den Lernenden analytische Werkzeuge, um historische Ereignisse und Entwicklungen zu durchdringen. Zudem wird die Urteilskompetenz geschult, indem Schüler*innen Narrative kritisch bewerten und eigenständige Perspektiven entwickeln können.¹² Didaktische Inszenierungen und Methodenvielfalt schaffen dabei greifbare Verbindungen zur Lebenswelt der Lernenden. Solche Ansätze

⁹ Vgl. Hellmuth, Thomas (2024): Austrofaschismus. Ein Identitätsgeschichte. Wien: Böhlau 2024, S. 143-144.

¹⁰ Hellmuth, Thomas/Kühberger Christoph (2021): Geschichtsdidaktik in Österreich. Zur Formierung einer Subdisziplin der Geschichtswissenschaft. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, Bd. 32, Nr. 2, S. 13-34. Wien: Studienverlag, S. 14f.

¹¹ Vgl. Baumgärtner, Ulrich (2024): Wegweiser Geschichtsdidaktik: historisches Lernen in der Schule (3., überarbeitete Auflage). Paderborn: Brill Deutschland GmbH, S. 63f.

¹² Vgl. Ebda. S. 65f.

ermöglichen es, historische Fragestellungen mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen zu verknüpfen, was die Relevanz von Geschichte im Alltag der Schüler*innen verdeutlicht.¹³ Die erwähnten Begriffe werden im folgenden Kapitel noch genauer erläutert.

Im Zusammenhang mit modernem Geschichtsunterricht fällt auch automatisch der Begriff des historischen Lernens. Historisches Lernen soll „Mündigkeit“ im Sinne der Aufklärung ermöglichen. Dies meint, dass Schüler*innen dazu in der Lage sein sollten, sich zu den jeweiligen historischen Sachverhalten eine Meinung zu bilden und deren Bedeutung für die Gegenwart zu erkennen. Zudem soll die eigene Meinung und die der anderen auch kritisch hinterfragt, reflektiert und vertreten werden. Damit in Verbindung steht die politische Partizipation, die eine der wichtigsten Säulen in einer modernen Demokratie bildet.¹⁴

Das historische Lernen betont also die aktive Auseinandersetzung mit Geschichte. Ziel ist die Entwicklung des historischen Bewusstseins, das Vergangenes reflektiert, um Gegenwart und Zukunft zu verstehen. Dies geht über das reine Auswendiglernen hinaus und umfasst die Fähigkeit, Kontexte zu erkennen und kritisch zu bewerten.¹⁵ Ein wichtiger Aspekt ist die Förderung der Perspektivenübernahme. Lernende sollen historische Ereignisse aus den jeweiligen Kontexten heraus verstehen und nicht vorschnell aus heutiger Sicht bewerten. Dies verdeutlicht die Vielfalt menschlicher Erfahrungen und fördert Empathie.¹⁶ Somit wird das historische Lernen auch als Beitrag zur Demokratiebildung verstanden. Durch die Analyse und Bewertung von historischen Entwicklungen wird die Fähigkeit gestärkt, in einer pluralistischen Gesellschaft reflektiert zu handeln. Werte wie Toleranz und Verantwortung werden dabei gezielt vermittelt.¹⁷

Eine genaue Definition des historischen Lernens gestaltet sich aber aufgrund seiner unterschiedlichen Facetten als schwierig. Jörn Rüsen gilt als einer der bedeutendsten Wissenschaftler auf dem Gebiet des historischen Lernens. Er unterscheidet drei Dimensionen des historischen Lernens: Erfahrung, Deutung, Orientierung. Das Wissen um Historisches werde angeeignet und im selben Prozess entwickle sich eine Kompetenz dazu, die behandelten Inhalte zu deuten. Diese sehr allgemeine Interpretation wird von Rüsen wie folgt noch konkretisiert: Das Einschätzen vergangener Ereignisse stehe in direktem Zusammenhang mit der Interpretation der Gegenwart und der Vorbereitung auf die Zukunft. Bei Rüsen sind Erinnerungen und Zukunftserwartungen untrennbar miteinander verbunden. Somit werde anhand dieser drei Zeitdimensionen eine Art „Orientierungskompetenz“ geschaffen.¹⁸

¹³ Vgl. Baumgärtner (2024) S. 69.

¹⁴ Vgl. Brauch, Nicola (2015): Geschichtsdidaktik. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, S. 17.

¹⁵ Vgl. Baumgärtner (2024) S. 70f.

¹⁶ Vgl. Ebda. S. 71.

¹⁷ Vgl. Ebda. S. 74f.

¹⁸ Vgl. Rüsen, Jörn (2015): Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen. Köln: Böhlau Verlag, S. 64f.

Dabei sei es schwer auszudifferenzieren, wann historisches Lernen beginnt. Denn schon die Beschäftigung mit vergangenen Ereignissen stelle ja einen Lernprozess dar. Ebenso sei es sehr schwierig zu überprüfen, ab wann ein Mensch durch historisches Lernen ein Geschichtsbewusstsein entwickelt hat.¹⁹

Das Subjekt, der/die Lernende, wird in eine vorhandene Geschichte hineingeboren, die es sich nicht aussuchen kann. Dabei setzen sich die Lernenden aktiv mit dieser Geschichte auseinander und entwickeln daraus ihre eigene Subjektivität. In diesem Prozess entsteht kein statisches Selbstbild, sondern vielmehr ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein, durch das die Lernenden ihre persönliche Vergangenheit und Gegenwart in den größeren historischen Kontext einordnen können. Es geht nicht um die Ausbildung einer ‚historischen Identität‘ im Sinne eines festen Selbstbildes, sondern um die Fähigkeit, das eigene Selbst in historischen Erzählungen kritisch zu verorten und zu hinterfragen.²⁰ Im Prozess historischen Lernens erfahren die Lernenden historische Begebenheit, deuten diese gleichzeitig und verwenden sie dann als Orientierungshilfe in der Gegenwart. Das Aneignen einer Unmenge an historischem Wissen sei nicht sinnvoll, wenn es nicht gedeutet werden könne. Es wäre aber auch nicht zielführend oder sogar unmöglich, ohne empirisches Wissen die Vergangenheit deuten zu wollen.

Im Anschluss an die Betrachtung der „Logik“ des Geschichtsunterrichts gibt das folgende Kapitel nun einen tieferen Einblick in die geschichtsdidaktischen Grundlagen und zentralen Begrifflichkeiten, die einen modernen Geschichtsunterricht prägen.

2.1.2 Subjektorientierung, Lebensweltbezug und eigene Narrative

Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik müssen immer das lernende Subjekt berücksichtigen, das sich die Gegenwart u.a. mit Hilfe der Vergangenheit erklärt. Jörn Rüsen versteht „Narrativität“ beziehungsweise „Erzählen“ als eine zentrale Operation des Geschichtsbewusstseins und als eine Form des historischen Lernens, die nicht nur die Wiedergabe von Ereignissen betrifft, sondern vor allem die Beschreibung von historischen Veränderungen. In dieser Perspektive wird Geschichte nicht als isoliertes Ereignis, sondern als kontinuierlicher Wandel erzählt. Rüsen knüpft an den Philosophen Arthur C. Danto an, der in der Erzählung die spezifische Form des geschichtswissenschaftlichen Erklärens sieht. Der Literaturwissenschaftler Hayden White zeigt wiederum auf, dass historische Darstellungen bestimmten

¹⁹ Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob überhaupt ein Geschichtsbewusstsein von einer allgemeinen Bewusstseinslage, die historische und nicht-historische Aspekte miteinander verknüpft, überhaupt zu isolieren ist. Auch der Begriff des „Bewusstseins“ ist im Übrigen in der Psychologie umstritten. Siehe dazu: Hellmuth, Thomas (2024): Geschichtsbewusstsein? Anregungen zu einer geschichtsdidaktischen Häresie. In: Husemann, Charlotte u.a. (Hg.): Historisches Lernen für das 21. Jahrhundert. Festschrift für Markus Bernhard zum 65. Geburtstag. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 25-37.

²⁰Vgl. Rüsen (2015) S.64.

Erzählmustern folgen und damit Deutungsangebote machen. Die "Narrativität" wird dabei als strukturierendes Prinzip historischen Wissens verstanden.

Einwände gegen diese Position betonen, dass der Begriff des Erzählens zu diffus sei und unterschiedliche Dinge beschreibe, von der Geschichtserzählung der Lehrkraft bis hin zu einem erkenntnislogischen Prinzip. Zudem wird argumentiert, dass historische Sachverhalte unabhängig von ihrer narrativen Form existieren und nicht alle Lerngegenstände "erzählförmig" sind.²¹

In dieser Diskussion kann der Begriff der "eigenen Narrative" eine wertvolle Ergänzung bieten: Es geht darum, dass Schüler*innen ihr eigenes Verständnis und ihre eigene Interpretation von Geschichte entwickeln, was ihnen ermöglicht, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu formen. Dabei wird die narrative Struktur genutzt, um die eigene Perspektive auf die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu konstruieren und gleichzeitig zu reflektieren.²²

Dies führt zum Begriff der Lebenswelt, der auf die alltäglichen Erfahrungen, Wahrnehmungen und die unmittelbare soziale Umwelt verweist, in der die Schülerinnen und Schüler leben. Der Begriff der Lebenswelt geht auf die Phänomenologie von Alfred Schütz und Thomas Luckmann zurück, die ihn als die subjektive Wirklichkeit beschreiben, in der Menschen ihre Erfahrungen machen und ihre Realität konstruieren. Im Kontext des Geschichtsunterrichts bedeutet dies, die individuellen Erfahrungen, Interessen und kulturellen Kontexte der Lernenden in den Lernprozess einzubinden, um Geschichte für sie verständlich und relevant zu machen.²³ Ziel ist es, die Lebenswelt der Lernenden als Ausgangspunkt für historisches Lernen zu nutzen, um so die historische Sinnbildung zu fördern und den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von Geschichte für ihre eigene Gegenwart zu verdeutlichen.

Wenn beispielsweise im Zusammenhang mit der Industrialisierung auf die Verwendung von Plastik Bezug genommen wird, ist das ein Versuch, die historische Thematik für die Schüler*innen greifbar und relevant zu machen, indem eine Brücke zu ihrem Alltag geschlagen wird. So können historische Prozesse und Entwicklungen in eine für die Lernenden verständliche und bedeutungsvolle Perspektive gesetzt werden, die ihre eigene Lebenswelt widerspiegelt.²⁴

Im Zusammenhang mit der Lebensweltorientierung taucht, in Hinblick auf die immer heterogener werdenden Lerngruppen in den Schulen, auch der Begriff „Binnendifferenzierung“ in den letzten Jahren in den Didaktiken der verschiedensten Unterrichtsfächer immer häufiger auf. Darunter versteht man, dass die Lehrperson aufgrund der Einschätzung ihrer Schüler*innenpopulation den Unterricht jeweils für die verschiedenen Schüler*innen differenziert vorbereiten und durchführen kann. Durch diese

²¹ Vgl. Baumgärtner (2024) S. 42f.

²² Vgl. Ebda.

²³ Vgl. Hellmuth, Thomas (2014). Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 247f.

²⁴ Vgl. Ebda. S. 76.

Differenzierung können dann im weiteren Verlauf auch die Kompetenzen der Schüler*innen besser gefördert werden.²⁵ Die Lebenswelten der heterogenen Gruppen unterscheiden sich oftmals sehr stark voneinander, was im Unterricht berücksichtigt werden sollte. Dies führt unter anderem auch zur Subjektorientierung, die in der Geschichtsdidaktik zunehmend als ein didaktisches Prinzip diskutiert wird.

„Die [...] Lernenden [sind] nicht nur Empfänger und Empfängerinnen einer historischen Information“, schreiben Thomas Hellmuth, Christine Ottner-Diesenberger und Alexander Preisinger, „sondern auch (oder vor allem) als Subjekte zu begreifen, die sich in einem ständigen Prozess der Identitätsbildung befinden. In diesem Zusammenhang soll Geschichte den Lernenden dabei helfen, sich in ihrem sozialen Umfeld zurechtzufinden und die eigene Lebenswelt zu bewältigen.“²⁶ Für sie geht die subjektorientierte Geschichtsdidaktik über die herkömmliche Idee hinaus, Lernende „dort abzuholen, wo sie stehen“. Sie beziehen sich auf eine differenzierte Lebenswelttheorie und berücksichtigen die Bedeutung der Narrative, um sich in der Lebenswelt zurecht zu finden. Dabei legen sie den Fokus auf die aktive Rolle des Subjekts beim Lernen. Der Lernprozess wird nicht nur als passives Aufnehmen von Wissen verstanden, sondern als aktives Gestalten durch die Lernenden selbst.

Ein zentrales Thema ist der Konstruktionscharakter von Geschichte: Vergangenheit kann nicht objektiv vermittelt werden, der Blick auf sie ist stets durch individuelle Perspektiven und gesellschaftliche Diskurse beeinflusst. Die Subjektorientierung erkennt an, dass Lernende bereits über eigene Vorstellungen und Erfahrungen im Umgang mit Geschichte verfügen, die als Ausgangspunkt für historische Bildungsprozesse dienen können. Ziel ist es, historische Denkprozesse anzuregen, die sich an den Lebenswelten und Problemen der Lernenden orientieren.²⁷

Eine theoretisch fundierte Subjektorientierung muss die Wechselwirkungen zwischen individuellen Erfahrungen und sozialen Strukturen berücksichtigen. Historische Bildung wird als dynamischer Prozess beschrieben, der – wie bereits erwähnt – die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft miteinander verknüpft. Diese Herangehensweise sollte als Bereicherung des geschichtsdidaktischen Diskurses gewürdigt werden, insbesondere in einer Zeit, in der traditionelle Theorien zunehmend hinterfragt werden.²⁸

²⁵Vgl. Brauch (2015) S. 37-38.

²⁶ Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine & Preisinger, Alexander (2021): Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 5.

²⁷ Vgl. Ebda. S. 9.

²⁸ Vgl. Ebda. S. 10f.

Insgesamt stellt die Subjektorientierung einen Versuch dar, Geschichtsdidaktik stärker an den Bedürfnissen und Perspektiven der Lernenden auszurichten und dabei neue methodische Ansätze zu entwickeln, wie z. B. phänomenologische und digitale Zugänge.²⁹

Mit der Lebenswelt- und Subjektorientierung wird ein Prinzip, welches lange Zeit als grundlegend in der Geschichtsdidaktik galt, mittlerweile in Frage gestellt. Die Diskussion über den chronologischen Aufbau von Lehrplänen in der Geschichtsdidaktik ist, wie Ulrich Baumgärtner betont, komplex und polarisiert:

Aus geschichtsdidaktischer Sicht wird immer wieder das chronologische Vorgehen kritisiert [...]. Die dabei vorgetragenen, durchaus bedenkenswerten Argumente bleiben jedoch abstrakt, da es seit langer Zeit keinen geschichtsdidaktisch begründeten Vorschlag für einen Geschichtslehrplan als Alternative zu den gültigen Konzepten gibt.³⁰

Ganz stimmt dieser Befund von Ulrich Baumgärtner nicht, zumal in Österreich etwa 2016 der Lehrplan für Geschichte und Politische Bildung für die Sekundarstufe I durchaus versucht hat, die chronologische Struktur mit sogenannten „Modulen“ partiell zu durchbrechen. Diese Module erlauben z.B. historische Längsschnitte, d.h. dass Themen – etwa Revolutionen – zu verschiedenen Zeiten dargestellt und miteinander verglichen werden. Damit kann auch dem didaktischen Prinzip des Gegenwartsbezugs entsprochen werden. Aber auch historische Querschnitte sind in manchen Modulen angedacht, d.h. die Verbindung von verschiedenen Aspekten – etwa Kultur, Politik und Wirtschaft – oder der Vergleich verschiedener Länder zu einer bestimmten Zeit.³¹ Damit hat aber die Diskussion über die Frage der Chronologie, das Abwägen des Für und Wider, selbstverständlich nicht geendet. Baumgärtner (2024) wirft daher die Frage auf, ob die Strukturierung des Geschichtsunterrichts nach chronologischen Prinzipien Vor- oder Nachteile mit sich bringt.³²

Als Vorteile des chronologischen Aufbaus nennt er Orientierung, Verständnis historischer Prozesse und Systematik. Chronologie würde den Schüler*innen einen klaren roten Faden bieten und die Einordnung von Ereignissen in eine zeitliche Abfolge erleichtern. Sie könne zudem Entwicklungen wie Ursachen und Folgen wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Phänomene nachvollziehbar machen, womit das Verständnis von Veränderungen und Kontinuitäten gefördert würde. Schließlich würde die lineare Ordnung der Chronologie eine logische Struktur schaffen, die das Lernen von historischen Abläufen erleichtert.

Als Nachteile des chronologischen Aufbaus sieht Baumgärtner unter anderem die Gefahr der Oberflächlichkeit. Der Fokus auf eine Abfolge von Ereignissen könne dazu führen, dass tiefere Themen

²⁹ Vgl. Ebda. S. 5f.

³⁰ Baumgärtner (2024) S. 118.

³¹ Vgl. Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (2016). Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Wien: Bundesministerium für Bildung.

³² Vgl. Baumgärtner (2024) S. 119.

wie historische Sinnbildung oder multiperspektivische Betrachtungen vernachlässigt werden. Zudem ließe die Zeitknappheit, der Anspruch, die gesamte Geschichte „abzuarbeiten“, wenig Raum für vertiefende Analysen oder kritisches Denken. Schließlich könne ein rein linearer Zugang monoton wirken und Desinteresse zur Folge haben. Dies verhindere, dass Schüler*innen Geschichte als relevant für die Gegenwart wahrnehmen.

Baumgärtner fordert eine kritische Reflexion und schlägt vor, Chronologie mit thematischen und problemorientierten Ansätzen zu kombinieren, um historische Kompetenzen ganzheitlicher zu fördern. Er betont, dass Chronologie im Geschichtsunterricht insbesondere in der Sekundarstufe I eine zentrale Rolle spielen sollte. Hier dient sie als Grundlage, um ein grundlegendes historisches Orientierungswissen aufzubauen und Schüler*innen die Fähigkeit zu geben, Ereignisse zeitlich einzuordnen. Die chronologische Struktur vermittelt ein lineares Verständnis historischer Abläufe und erleichtert das Erkennen von Entwicklungen, Ursachen, und Konsequenzen.³³

In der Sekundarstufe II hingegen sollte der Schwerpunkt nicht mehr allein auf der Chronologie liegen, da es wenig sinnvoll erscheint, den gesamten chronologischen Ablauf nochmals durchzuarbeiten. Stattdessen schlägt Baumgärtner vor, stärker auf thematische oder problemorientierte Ansätze zu setzen. Diese ermöglichen es, vertiefend in spezifische Fragestellungen einzutauchen, historische Kontroversen zu beleuchten, und die multiperspektivische Analyse zu fördern.³⁴

Dieser Wechsel vom primär chronologischen Fokus hin zu stärker inhaltlich-analytischen Methoden im späteren Schulverlauf trage dazu bei, einerseits die Grundlagen aus der Sekundarstufe I zu nutzen und andererseits die Anforderungen des komplexeren historischen Denkens zu erfüllen. So würden sowohl Orientierung als auch die Fähigkeit zur kritischen Reflexion gefördert.³⁵

2.1.3 Geschichtsbewusstsein

Geschichtsbewusstsein bezeichnet die Fähigkeit, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander in Beziehung zu setzen. Es dient als zentrales Konzept der Geschichtsdidaktik und ermöglicht eine Orientierung in der Zeit. Das Geschichtsbewusstsein bildet die Grundlage, um historische Ereignisse zu reflektieren und deren Bedeutung für gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen zu verstehen. Es ist also eine Basis für das schon erläuterte historische Lernen und zugleich dessen Ergebnis.³⁶

Geschichtsbewusstsein ist nicht nur Voraussetzung und Ziel des Geschichtsunterrichts. Es umfasst alle in einer Gesellschaft existierenden Vorstellungen über die Vergangenheit, sei es auf kollektiver,

³³ Vgl. Baumgärtner (2024) S. 71 und 97f.

³⁴ Vgl. Ebda.

³⁵ Vgl. Ebda., S. 71 und 97f.

³⁶ Vgl. Ebda. S. 33f.

gruppenspezifischer oder individueller Ebene. Dabei spielen Inhalte, Deutungen, die Verbindung zur Gegenwart, normative Zielsetzungen und dynamische Entwicklungsprozesse eine zentrale Rolle. Geschichtsbewusstsein ist nicht statisch; es verändert sich ständig durch persönliche Erfahrungen, wissenschaftliche Erkenntnisse und mediale Vermittlungen.³⁷ Es ist geprägt durch Geschichtskultur, d.h. durch alle Formen, in denen Geschichte in einer Gesellschaft präsent ist – von Denkmälern und Museen bis hin zu Film, Literatur und Alltagsgesprächen.³⁸

In diesem Zusammenhang gilt es, ein „normatives Geschichtsbewusstsein“ zu hinterfragen. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und Geschichte bedeutet nicht, bestimmte moralische oder politische Normen zu vermitteln. Vielmehr ist sie als ein Prozess der historischen und analytischen Bewusstseinsbildung zu verstehen. Schüler*innen oder überhaupt historisch Lernende sollten in die Lage versetzt werden, historische Prozesse und Zusammenhänge kritisch zu reflektieren und zu verstehen, ohne dass dabei eine vorgefertigte normative Orientierung vorgegeben wird. Dazu muss historisches Denken gefördert werden, das auf Analyse, Kontextualisierung und einem multiperspektiven Verständnis von Ursachen und Wirkungen basiert. So birgt etwa die normative Ausrichtung des Geschichtsunterrichts eine Einschränkung der kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und die Gefahr der ideologischen Vereinnahmung. Stattdessen sollte die Beschäftigung mit Vergangenheit und Geschichte dem*der historisch Lernenden ermöglichen, selbstständig Sinn aus der Vergangenheit und Geschichte zu schöpfen und ein differenziertes Verständnis von Vergangenheit und Gegenwart zu entwickeln.³⁹

Die gesellschaftliche Funktion eines reflektierten Geschichtsbewusstseins umfasst folglich die Orientierung in der Gegenwart, die differenzierte Urteilsfähigkeit und – damit verbunden – demokratische Bildung. So lässt sich mit dem Blick auf vergangene Entwicklungen die Gegenwart besser verstehen. Erst dann kann auch zukunftsgerichtet gehandelt werden. Dazu notwendig ist eine differenzierte Urteilsfähigkeit, die durch einen reflektierten Blick auf die Vergangenheit und das Hinterfragen des Konstrukts Geschichte geschult wird. Orientierung und Urteilsfähigkeit sind schließlich Voraussetzungen für eine demokratische Bildung. Die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins erfolgt schrittweise, abhängig vom Alter, den kognitiven Fähigkeiten und den Lebenswelten der Lernenden. Didaktisch entscheidend sind Methoden wie das Arbeiten mit Quellen, multiperspektivisches Lernen und die Verknüpfung von historischen Ereignissen mit aktuellen Themen. Die Reflexion individueller und kollektiver Narrative spielt dabei eine zentrale Rolle.⁴⁰

³⁷ Vgl. Baumgärtner (2024) S.33f.

³⁸ Vgl. Ebda., S. 43f.

³⁹ Vgl. Hellmuth, Thomas (2010): Wider das „normative Geschichtsbewusstsein“. Geschichtsdidaktik als historisch-analytische Sinnbildung. In: Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Schausberger, Franz (Hg.): Der forschende Blick. Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 461-486.

⁴⁰ Vgl. Ebda.

Dafür wurden in den letzten zwanzig Jahren diverse Kompetenzmodelle entwickelt.⁴¹ Eines der bekanntesten ist das FUER-Kompetenzmodell, das auch in vielen österreichischen Lehrplänen seinen Niederschlag gefunden hat.

2.1.4 Kompetenzorientierung

Nach dem sog. „PISA-Schock“ um die Jahrtausendwende haben sich auch österreichische Bildungsforscher*innen Gedanken gemacht, was an dem aktuellen Bildungssystem geändert gehören würde, um in den kommenden PISA-Tests besser abzuschneiden. So kamen die Wissenschaftler*innen auf den Begriff der „Kompetenz“: Dieser meint, mit neuen Situationen adäquat umgehen zu können. Somit wird unter „Kompetenz“ eigentlich eine kognitive Fähigkeit bezeichnet, die sich aber im Unterschied zur Intelligenz erlernen und üben lasse. Franz E. Weinert bezeichnet Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.⁴² Beschreiben, Benennen, Erörtern sind nur wenige Begriffe, auch als Operatoren bezeichnet, die Lehramtsstudierenden in Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung an der Universität nähergebracht werden.

Genau im Erwerb der Kompetenzen liegt auch der größte Beitrag des Faches Geschichte und Politische Bildung zur Bewältigung des soziopolitischen Alltags eines jeden Schülers bzw. einer jeden Schülerin. Mit Hilfe der historischen und politischen Kompetenzen sollen sie sich besser in ihrer aktuellen Lebenswelt zurechtfinden. Eng im Zusammenhang mit der erfolgreichen Anwendung der erworbenen Kompetenzen steht nicht nur das reflektierte Geschichtsbewusstsein, sondern auch die Fähigkeit, die eigene Identität in Zeit und Raum besser verorten zu können. Sie bieten den Schüler*innen bessere Chancen, sich mit vielfältigen Erzählungen ihrer Lebenswelt kritisch auseinanderzusetzen zu können. Somit wird auch die Fähigkeit der Individuen gestärkt, sich kritisch an den Prozessen der Demokratie zu beteiligen.⁴³

Für den historischen Kompetenzbereich gibt es in Österreich kein einheitlich verwendetes Kompetenzmodell, da die Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht je nach Schulstufe, Schulart und Lehrplan unterschiedlich gewichtet wird. Für die Politische Bildung gibt es allerdings ein einheitliches Modell. Das Österreichische Kompetenzmodell für Politische Bildung wurde im Rahmen der Demokratie-Initiative der österreichischen Bundesregierung von einer Expert*innengruppe

⁴¹ Vgl. Hellmuth (2010) S. 472f.

⁴² Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 27f.

⁴³ Vgl. Brauch (2015) S. 22.

erarbeitet. Es umfasst vier Kompetenzbereiche: Sachkompetenz, Urteilskompetenz, Methodenkompetenz und Handlungskompetenz.⁴⁴ Die Sachkompetenz soll ermöglichen, politische Begriffe und Zusammenhänge zu verstehen. Sie ist die Grundlage für jede weitere politische Auseinandersetzung. Nur wer die Begriffe kennt und versteht, kann politische Prozesse analysieren und bewerten. Die Urteilskompetenz geht einen Schritt weiter und soll dazu befähigen, politische Entscheidungen kritisch zu hinterfragen und eigene Standpunkte zu entwickeln. Dabei ist die Fähigkeit, Fakten von Meinungen zu unterscheiden, von zentraler Bedeutung. Die Methodenkompetenz soll die notwendigen Werkzeuge vermitteln, um sich mit politischen Themen auseinanderzusetzen. Dazu gehört die Fähigkeit, Informationen zu recherchieren, zu bewerten und in geeigneter Form darzustellen. Verschiedene Methoden der Meinungsbildung, wie zum Beispiel das Debattieren oder das Verfassen von Argumentationen, werden hier geschult. Die Handlungskompetenz soll schließlich dazu befähigen, sich aktiv am politischen Geschehen zu beteiligen. Dazu gehört nicht nur die Fähigkeit, eigene Interessen zu vertreten, sondern auch die Bereitschaft, Kompromisse einzugehen und mit anderen zusammenzuarbeiten.⁴⁵

Einen weiteren wichtigen Aspekt dieses Kompetenzmodells stellt das „Arbeitswissen“ dar. Um sich mit politischen Themen auseinanderzusetzen, ist spezifisches Wissen erforderlich. Dieses sogenannte "Arbeitswissen" ist nicht statisch, sondern entsteht aus den konkreten Fragestellungen, die wir uns stellen. Lehrer*innen tragen maßgeblich dazu bei, dieses Wissen zu vermitteln und so die Entwicklung politischer Kompetenzen zu fördern.⁴⁶

Um auch im Fach Geschichte ein einheitliches Modell voranzubringen, hat die deutsche Projektgruppe „Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein“ (FUER) vier Grundkompetenzen im Fach Geschichte ausformuliert: Frage-, Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenz.⁴⁷

⁴⁴ Vgl. Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Forum Politische Bildung (Hg.) (2008): Kompetenzorientierte Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29. Innsbruck-Bozen-Wien: Studien-Verlag, S. 5f.

⁴⁵ Vgl. Krammer (2008) S. 6.

⁴⁶ Vgl. Ebda. S. 6f.

⁴⁷ Vgl. Körber, Andreas et al. (2007). Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una, S. 24.

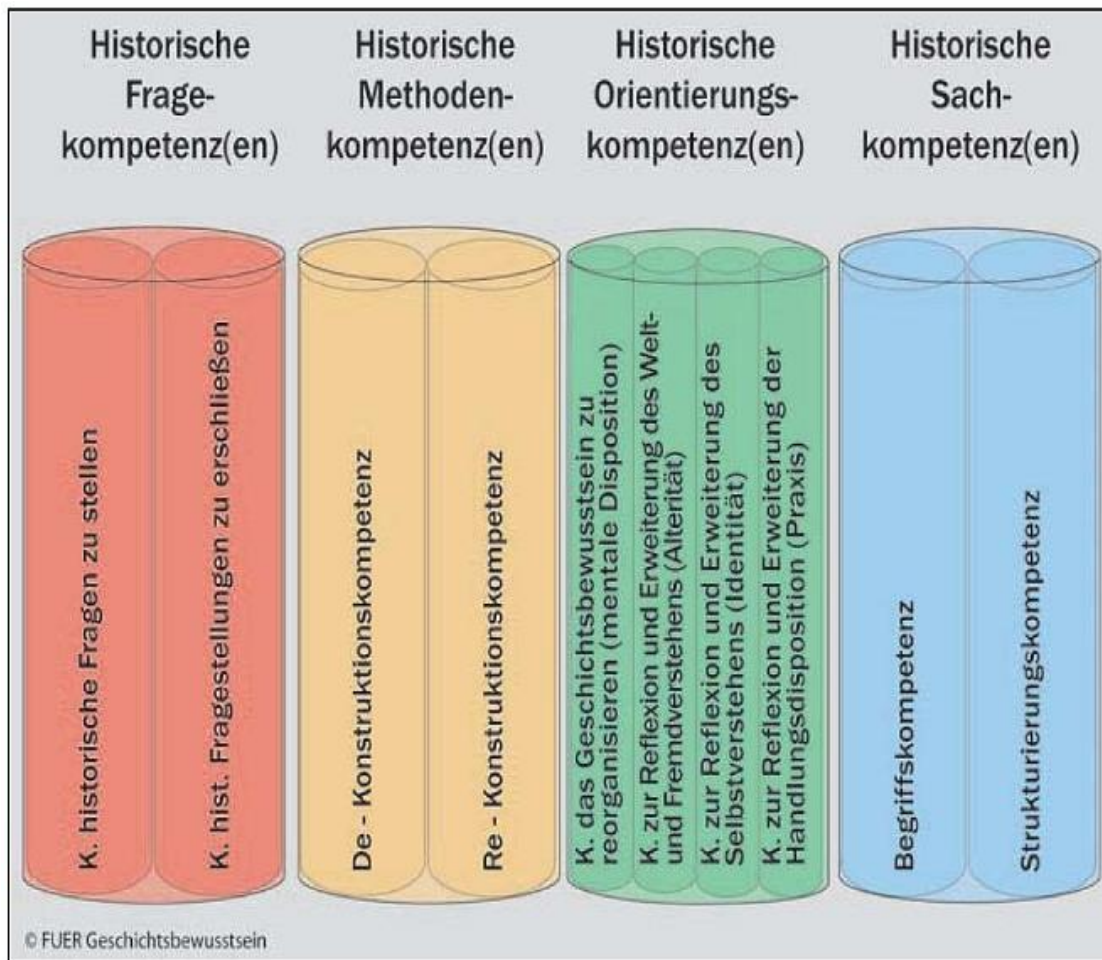


Abbildung 1 -FUER Kompetenzmodell⁴⁸

1. **Fragen-Kompetenz:** Die Fähigkeit, aus einem Orientierungsbedürfnis heraus historische Fragen zu entwickeln, die sich auf die Vergangenheit oder deren Deutungen beziehen.⁴⁹
2. **Methoden-Kompetenz:** Die Anwendung spezifischer Methoden zur Erarbeitung und Analyse von historischen Quellen und Darstellungen.⁵⁰
3. **Orientierungs-Kompetenz:** Die Fähigkeit, historische Erkenntnisse auf gegenwärtige gesellschaftliche und persönliche Situationen zu beziehen und daraus Schlussfolgerungen für das eigene Handeln zu ziehen.⁵¹
4. **Sach-Kompetenz:** Das Verständnis und die Reflexion von Konzepten, Begriffen und Verfahren, die im historischen Denken und in der Geschichtskultur verwendet werden.⁵²

⁴⁸ Körber et al. (2007) S. 36.

⁴⁹ Vgl. Ebda. S. 24f.

⁵⁰ Vgl. Ebda. S. 27f.

⁵¹ Vgl. Ebda. S. 29f.

⁵² Vgl. Ebda. S. 31f.

Neben der Entwicklung historischer Fragestellungen, der Anwendung methodischer Verfahren und der Fähigkeit zur historischen Orientierung spielen Re- und Dekonstruktion eine Schlüsselrolle im FUER-Modell. Diese beiden Konzepte bilden wichtige Bestandteile der Methodenkompetenz und zielen darauf ab, historische Erzählungen kritisch zu hinterfragen und zu analysieren. Rekonstruktion bezieht sich darauf, wie historische Ereignisse oder Prozesse durch die Analyse von Quellen erarbeitet werden. Es geht darum, mithilfe von Quellen neue Einblicke in die Vergangenheit zu gewinnen und ein möglichst authentisches Bild von historischen Gegebenheiten zu erstellen. Dabei werden historische Quellen analysiert, um ihre Bedeutung für vergangene Ereignisse zu verstehen. Dekonstruktion hingegen zielt darauf ab, historische Darstellungen kritisch zu hinterfragen und die Perspektiven, Ideologien oder Absichten zu analysieren, die hinter bestimmten Geschichtsdeutungen stehen. Schüler*innen sollen lernen, dass Geschichte nicht neutral ist, sondern von verschiedenen Interessen geprägt wird. Sie analysieren, wie historische Narrative entstehen und welche Deutungsmuster in verschiedenen Darstellungen verwendet werden⁵³

So sollen die Lernenden anhand von Fragen und gut fundierten Methoden fähig sein, Geschichte erarbeiten zu können. Geschichte nach dem FUER-Modell zu erarbeiten, bedeutet, sich aktiv und kritisch mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen. Dabei steht die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und die Fähigkeit, historische Ereignisse im Kontext zu beurteilen, im Mittelpunkt. In einem weiteren Schritt können sie sich mit Geschichte historisch, aber auch in der Gegenwart orientieren.⁵⁴ Das Kompetenzmodell stellt also zusammenfassend die aktive Aneignung von Geschichte ins Zentrum und fördert kritisches Denken sowie die Fähigkeit, selbstständig mit historischen Quellen zu arbeiten. Es bildet damit eine Grundlage für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht.⁵⁵

Als gemeinsames Fazit lässt sich festhalten, dass die Kompetenzmodelle für Politische Bildung und Geschichte sich auf ideale Weise ergänzen und somit eine umfassende Grundlage für die Bildung mündiger Bürger*innen bieten. Die Überschneidungen der Kompetenzmodelle zeigen, dass beide Fächer eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig befruchten. Ein ganzheitlicher Ansatz, der beide Fächer miteinander verknüpft, wie dies in den meisten Schularten in Österreich mit dem Fach GPB der Fall ist, ist daher von großer Bedeutung. Durch die Förderung der genannten Kompetenzen werden Schüler*innen befähigt, sich kritisch mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen, eigene Entscheidungen zu treffen und aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft mitzuwirken. Konkret bedeutet dies für den Unterricht eine Verknüpfung von Theorie und Praxis, die Förderung von selbstständigem Denken, eine Vielfalt der Methoden und viele Möglichkeiten zum Kooperativen Lernen.

⁵³ Vgl. Körber et al. (2007) S. 21.

⁵⁴ Vgl. Ebda. S. 17f.

⁵⁵ Vgl. Ebda. S. 34f.

2.1.5 Didaktische Prinzipien

Im Folgenden werden verschiedene didaktische Prinzipien erörtert, die bislang noch keine genauere Erwähnung gefunden haben, um die moderne Geschichtsdidaktik thematisch abzurunden. Die obig ausführlich analysierten Prinzipien der Subjektorientierung, des Lebensweltbezugs, der Narrativität, des historischen Lernens, der Chronologie und der Kompetenzorientierung werden hier nur noch in Verbindung mit anderen Prinzipien dargestellt, gehören aber natürlich dennoch dazu.

Das Prinzip des „Gegenwarts- und Zukunftsbezugs“ verknüpft historische Ereignisse mit aktuellen Herausforderungen und zeigt, wie die Vergangenheit unsere Gegenwart prägt und unsere Zukunft beeinflusst.⁵⁶

Die didaktischen Prinzipien „Gegenwartsbezug“ und „Problemorientierung“ stehen auch schon im FUER-Modell im Fokus. Der Gegenwartsbezug oder die Gegenwartsorientierung im Geschichtsunterricht, die sich vor allem in der Re- und De-Konstruktionskompetenz sowie in der Orientierungskompetenz zeigen, bezieht sich, wie auch schon bei der Definition des historischen Lernens angerissen, darauf, historische Inhalte mit aktuellen Themen und Problematiken zu verknüpfen. Er ermöglicht den Lernenden, die Bedeutung von Geschichte für die heutige Gesellschaft zu erkennen und ein besseres Verständnis für die Entwicklung der Gegenwart zu gewinnen. Dies fördert nicht nur die Reflexion über historische Prozesse, sondern auch die Fähigkeit, aus vergangenen Ereignissen Schlüsse für die Gegenwart und Zukunft zu ziehen. Durch diese Verknüpfung kann kritisches Denken und historische Urteilskraft der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden.⁵⁷

Ein zentraler Schwerpunkt der Problemorientierung, die sich insbesondere in der Fragekompetenz widerspiegelt, ist die Fähigkeit, historische und politische Sachverhalte kritisch zu hinterfragen und zu bewerten. Problemorientierung bedeutet, dass der Unterricht nicht nur darauf abzielt, Fakten zu vermitteln, sondern Lernende dazu anregt, historische Ereignisse als Probleme zu betrachten, die unterschiedliche Deutungen und Bewertungen zulassen. Zunächst kann nach konkreten historischen Sachverhalten gefragt werden, etwa nach Ursachen und Folgen eines Ereignisses. Im weiteren Verlauf geht es jedoch auch darum, diese Sachverhalte in größere politische, soziale oder philosophische Kontexte einzuordnen und kritisch zu bewerten. So werden Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, über kontroverse Fragen nachzudenken, wie z. B. die Gerechtigkeit historischer Entscheidungen oder die Auswirkungen auf die Gegenwart. Ziel ist es, dass die Lernenden eine reflektierte Urteilskompetenz

⁵⁶ Vgl. Buchberger, Wolfgang/Kühberger, Christoph/Mitnik, Philipp/Rabl, Martina/Hellmuth, Thomas (2024). Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung (Mittelschule/AHS-Unterstufe). Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), S. 4.

⁵⁷ Vgl. Baumgärtner (2024) S. 76.

(siehe Kompetenzmodell Politische Bildung) entwickeln und ihre eigene Position zu historischen und gegenwärtigen Problemstellungen finden können.⁵⁸

Ein weiteres didaktisches Prinzip, das oft in Zusammenhang mit der Problemorientierung steht, ist die „Multiperspektivität“. So müssen erstens die verschiedenen Perspektiven der handelnden Menschen in der Vergangenheit im historischen Kontext betrachtet werden. Zweitens fallen darunter auch unterschiedliche Urteile der Lernenden. Am Ende eines Lernprozesses muss nicht immer ein Konsens für eine Perspektive stehen. Drittens ist auch zu berücksichtigen, dass sich auch wissenschaftliche Perspektiven auf einen historischen Sachverhalt unterscheiden können.⁵⁹ Multiperspektivität im Unterricht kann die Lehrperson erreichen, indem sie unterschiedliche Medien und Quellen einsetzt, wie beispielsweise schriftliche Zeitzeugenberichte, bildliche Darstellungen, Filmaufnahmen oder Reden aus unterschiedlichen historischen Kontexten. So können Schüler*innen erkennen, dass Geschichte nicht nur aus einer Perspektive erzählt wird, sondern dass verschiedene Gruppen und Akteur*innen unterschiedliche Sichtweisen auf ein Ereignis haben. Zum Beispiel könnte die Behandlung des Zweiten Weltkriegs durch die Analyse deutscher, polnischer und amerikanischer Quellen die Vielfalt an Wahrnehmungen und Erfahrungen verdeutlichen. Multiperspektivität fördert so nicht nur das Verständnis für die Komplexität historischer Prozesse, sondern schult auch die Fähigkeit, unterschiedliche Deutungen kritisch zu vergleichen und zu reflektieren. Man sieht, Multiperspektivität sollte auch an den Arbeitsaufträgen der Lehrperson erkennbar sein. Hierbei soll der Beutelsbacher Konsens Erwähnung finden, der sich auf die drei Säulen Überwältigungsverbot, Kontroversität und Schüler*innenorientierung stützt. Dieser Konsens setzt sich in Bezug auf die Politische Bildung mit Multiperspektivität auseinander, gerade wenn es darum geht, dass Lehrende ihre Schüler*innen dazu anregen, selbst Perspektiven zu entwickeln, ohne diese zu indoktrinieren.⁶⁰

Dabei kann Multiperspektivität auch wiederum auf verschiedenen Ebenen angesprochen werden: Beispielsweise können bei einem historischen Sachverhalt die verschiedenen Perspektiven historischer Zeitgenossen wiedergegeben werden. Andererseits können auch die verschiedenen Perspektiven der Geschichtsforschung dargestellt werden. Es ist zudem möglich, den historischen Sachverhalt aus unterschiedlichen gegenwärtigen gesellschaftlichen oder moralischen Perspektiven zu betrachten. Hinzu kommen noch die Perspektiven der Schüler*innen selbst, die divergieren können. Um die unterschiedlichen Formen von Multiperspektivität zu gewährleisten, gilt es für die Lehrkraft zu überlegen, welche Unterrichtsmethoden sich besonders dafür eignen. Ein Geschichtsunterricht, der stark auf der Faszination der Schüler*innen aufbaut, kann bei den Lernenden den Eindruck erwecken, der*die Lehrer* Lehrerin präsentiere die „Wahrheit“. Dies würde zu einer allzu positivistischen

⁵⁸ Vgl. Baumgärtner (2024) S. 76f.

⁵⁹ Vgl. Hellmuth, Thomas (2014): Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 220f.

⁶⁰ Vgl. Müller, Stefan/Scaramuzza, Elia (2024): Mündigkeit in der Politischen Bildung – Ein Gespräch über eine reflexive sozialwissenschaftliche Fachdidaktik. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 35-37.

Geschichtsperspektive der Schüler*innen führen, die es in einem modernen Geschichtsunterricht zu vermeiden gilt.⁶¹

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Vermittlung multiperspektivischer Sichtweisen im Geschichtsunterricht methodisch durchdacht erfolgen muss, um Überforderung zu vermeiden. Der Einstieg in eine historische Begebenheit kann beispielsweise je nach gewählter Methode zunächst auf eine vereinfachte oder fokussierte Perspektive beschränkt sein, um den Schülerinnen einen grundlegenden Zugang zu erleichtern. Alternativ können bereits zu Beginn unterschiedliche Perspektiven nebeneinandergestellt werden, etwa durch vergleichende Quellenarbeit oder kontrastierende Medien, um den Facettenreichtum eines Themas von Anfang an sichtbar zu machen. Entscheidend ist, dass die Lehrperson die Methodik flexibel an das Vorwissen und die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen anpasst, damit die Dekonstruktion verschiedener Perspektiven schrittweise und verständlich erfolgen kann.⁶²

Das Prinzip der „Inter- und Transkulturalität“ fördert das Verständnis für unterschiedliche Kulturen und deren Wechselwirkungen. Schülerinnen und Schüler lernen, verschiedene Perspektiven einzunehmen und Vorurteile abzubauen.⁶³

Ein weiteres didaktisches Prinzip ist die „Handlungsorientierung“. Damit ist die selbständige und kreative, oft mit Haptik in Verbindung stehende Beschäftigung mit dem Lerngegenstand gemeint. Die Fremdsteuerung durch die Lehrperson wird dabei möglichst gering gehalten, der*die Lernende findet auf unterschiedlichen Wegen zu einem Ergebnis, das nicht immer ein fertiges Produkt sein muss. Im Zentrum kann auch die Kommunikation der Lernenden – etwa im Zuge einer Gruppenarbeit – stehen sowie fragmentierte Produkte, die im Laufe weiterer Lernprozesse erweitert werden können. Nicht immer ist handlungsorientiertes Lernen aber unbedingt sinnvoll, etwa wenn antike Gefäße getöpft werden, ohne diese historisch zu kontextualisieren. Handlungsorientiertes Lernen muss also immer auch historisches Lernen ermöglichen.⁶⁴

„Exemplarisches Lernen“ ermöglicht es, komplexe Sachverhalte anhand konkreter Beispiele zu erschließen und allgemeine Prinzipien zu erkennen.

„Wissenschaftsorientierung“ schließlich gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler wissenschaftliche Arbeitsweisen kennenlernen und anwenden können. Sie lernen, Quellen kritisch zu analysieren, Argumente zu bewerten und eigene Standpunkte zu vertreten.⁶⁵

⁶¹Vgl. Brauch (2015) S. 105-106.

⁶²Vgl. Ebda. S. 23-24.

⁶³Vgl. Buchberger et al. (2024) S. 4f.

⁶⁴ Vgl. Hellmuth (2014) S. 252f.

⁶⁵ Vgl. Buchberger et al. (2024) S. 5f.

Zusammenfassend bieten diese didaktischen Prinzipien eine solide Grundlage für einen modernen und zukunftsorientierten Geschichts- und Politikunterricht. Sie fördern nicht nur das Fachwissen, sondern auch wichtige Schlüsselkompetenzen wie kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit.

2.1.6 Lernräume

Neben dem klassischen Unterricht in der Klasse, der durch die beschriebene Geschichtsdidaktik vielfältig gestaltet werden kann, haben sich zunehmend auch neue Lernräume durchgesetzt. Dazu gehörten insbesondere außerschulische Lernorte sowie digitale Medien.

Außerschulische Lernorte stellen im Bereich Geschichte und Politische Bildung schon seit vielen Jahren eine fixe Ergänzung zum „formalen“ Unterricht dar: Man denke dabei an eine Exkursion in die Gedenkstätte Mauthausen oder in den archäologischen Park Carnuntum. Allerdings hat die moderne Geschichtsdidaktik den Besuch „außerschulische Lernorte“ noch stärker didaktisch fundiert. Oftmals wurden Exkursionen eher als eine Abwechslung und ein „Zuckerl“ für die Schüler*innen organisiert. Nun soll gezielt „historisches Lernen“ angeregt werden⁶⁶. Dieser terminus technicus meint, dass es Lernenden zum einen erleichtert wird, in eine historische Epoche einzutauchen, wenn man sich an außerschulischen Lernorten in die Aura vergangener Zeiten hineinversetzt. Zum anderen muss der Besuch eines außerschulischen Lernortes aber auch auf eine reflexive Ebene gehoben werden: Welche Vorstellungen haben die Schüler*innen von der Vergangenheit, wie können diese differenziert werden? Wie kann gezeigt werden, dass die Vergangenheit aus der Gegenwart nicht mehr unmittelbar erreicht werden kann und Geschichte letztlich aus der Gegenwart heraus konstruiert wird? Der Besuch außerschulischer Lernorte bedarf daher einer intensiven Vor- und Nachbereitung, ebenso wie die Bearbeitung bestimmter Thematiken am Lernort selbst.⁶⁷

Dabei wäre auch noch der Begriff „Geschichtskultur“ zu erklären. Außerschulische Lernorte sind nicht dazu da, eine gemeinsame Geschichtskultur für alle Lernenden zu schaffen, wie das viele Jahre bei Ausflügen in KZ-Gedenkstätten der Fall war. Geschichtskultur steht in Verbindung mit dem didaktischen Prinzip der Subjektorientierung und individueller Identitätsarbeit und kann nicht allgemein vorgegeben und den Schüler*innen gleichsam eingetrichtert werden. Es gilt vielmehr, die reflektierte Auseinandersetzung mit Geschichte und die Reflexion über die individuellen Geschichtskultur der Lernenden zu fordern und zu fördern.⁶⁸

⁶⁶ Unter dem t. t. „Historisches Lernen“ versteht man das Entwickeln eines (selbst)reflektierten Geschichtsbewusstseins. Nachzulesen u. a. bei Kühberger (2016) et alii.

⁶⁷Vgl. Stolz, Christian/Feiler, Benjamin (2018): Exkursionsdidaktik: Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Stuttgart: UTB, S. 15f.

⁶⁸Vgl. Plessow, Oliver (2014): Vom Rand in die Mitte der Disziplin: historisches Lernen in der non-formalen beziehungsweise „außerschulischen“ Jugendbildung und sein Stellenwert in der Geschichtsdidaktik. In: Arand,

Dabei ist aber noch lange nicht gewährleistet, dass die Schüler*innen fähig sind, diese Reise in eine vergangene Zeit auch im historisch-fachlichen Sinne einzuordnen. Einigen Schüler*innen mag dies wohl gelingen, bei anderen können selbst gute Vorbereitungen und Analysen vonseiten der Lehrkraft nur geringfügig zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein beitragen⁶⁹. Auch an dieser Stelle sei nochmals darauf verwiesen, dass es nicht immer ganz klar wird, was „historisches Lernen“ überhaupt meint und wie es sich von anderen kognitiven Fähigkeiten unterscheidet. Damit im Zusammenhang steht auch die Frage, welche Rolle nicht-kognitive, zum Beispiel motivationale oder emotionale Erfahrungen im historischen Lernen der Schüler*innen spielen⁷⁰.

Ein weiterer moderner Lernraum sind digitale Medien, in denen individuelles Lernen gefördert werden kann. Es lässt sich kaum leugnen, dass die digitalen, allen voran die sozialen Medien die Alltagswelt der Menschen wie kaum ein anderes Phänomen dominieren.

Die Aufgabe der Lehrpersonen muss es auch im Geschichtsunterricht sein, diese Medien zu thematisieren und – auch mit Vorsicht – zu verwenden. Viele Lehrpersonen sind damit allerdings überfordert, wie die Covid-19-Pandemie der vergangenen Jahre gezeigt hat⁷¹. Auftrag der Geschichtsdidaktiker*innen sollte es daher auch sein, theoretisch-methodisch fundierte Zugänge zu entwickeln und Unterrichtskonzepte auszuarbeiten, die für Lehrpersonen einfach zu verwenden sind.

Im Zusammenhang mit der Verwendung digitaler Medien im Unterricht fällt auch immer wieder der Begriff „individuelles Lernen“, welcher sich an der obig erörterten subjektorientierten Geschichtsdidaktik orientiert. Für Pallaske ist unter diesem Begriff die Abwendung von der Lehrer*innenzentriertheit des Unterrichts zu verstehen, um die Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken. Dies kann beispielsweise durch offene Lernformate gut umgesetzt werden. Offene Lernformate im Geschichtsunterricht fördern eigenständiges, kreatives und kooperatives Lernen, indem man den Lernenden Freiraum zur Gestaltung ihres Lernprozesses gibt. Sie fördern den Zugang zu vielfältigen Materialien, fördern individuelle Interessen und erleichtern Kollaboration.⁷² Beispiele hierfür sind Projektarbeit, forschendes Lernen oder Stationenlernen. Laut Baumgärtner unterstützen Digitale Medien offene Lernformate unter anderem durch:

- Recherche und Quellenarbeit: Lernende nutzen digitale Archive, virtuelle Museen oder Datenbanken, um historische Quellen eigenständig zu analysieren.

Tobias/Seidenfuß, Manfred (2014): Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: V&R Unipress, S. 140f.

⁶⁹Vgl. Kühberger (2016) S. 71f.

⁷⁰Vgl. Kühberger (2016) S. 73.

⁷¹Vgl. Glasner, Ines (2022): Einflussfaktoren auf die Belastung von Lehrkräften in Zeiten der Corona-Pandemie. Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Magistra der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften: JKU Linz, S. 62f.

⁷² Vgl. Baumgärtner (2024) S. 252f.

- Kollaboration: Tools wie Padlet oder Google Workspace ermöglichen gemeinsames Arbeiten an Projekten, z. B. das Erstellen interaktiver Zeitachsen.
- Kreative Aufgaben: Digitale Tools wie Canva oder StoryMap helfen bei der Gestaltung von Postern, Videos oder interaktiven Narrativen.
- Simulationen und Spiele: Historische Planspiele oder VR-Anwendungen lassen Geschichte erlebbar werden.

Auch hierbei zeigen sich aber oft schnell Schwierigkeiten in der Umsetzung. Meist wird für die ganze Klasse unterrichtet. Dies führt allerdings besonders im inklusiven beziehungsweise mehrstufigen Bereich zu Problemen. Bei der individuellen Umsetzung zeigt es sich als sehr zielführend, wenn die Arbeitsformate umso genauer und konkreter konzipiert sind, da so auch die leistungsschwächeren Schüler*innen die Möglichkeit haben, zu ihrem individuellen Lernerfolg zu kommen.⁷³

2.1.7 Lehrplan und Lehrer*innenbildung

Geschichtsdidaktik bedarf der Beschäftigung mit dem aktuellen Lehrplan des Faches Geschichte und Politische Bildung. Hierbei ist es auf der einen Seite für die Lehrpersonen notwendig, administrative und organisatorische Normen einzuhalten, auf der anderen Seite aber auch diese – auch auf Basis geschichtsdidaktischer Grundlagen – kritisch zu hinterfragen. Zusätzlich ist es notwendig, zwischen Didaktik und Fachwissenschaft eine Brücke zu bilden.⁷⁴

Der Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSK/PB) der Sekundarstufe I hat in den vergangenen Jahren eine dynamische Entwicklung erfahren. Die im Jahr 2016 eingeführte Reform stellte einen wichtigen Schritt in Richtung einer kompetenzorientierten politischen Bildung dar, indem sie einen modularen Aufbau favorisierte und von chronologischen Meistererzählungen abrückte. Dieser Ansatz ermöglichte es den Schülerinnen und Schülern, historische Ereignisse und politische Prozesse selbstständig zu analysieren und zu bewerten.⁷⁵ Die jüngste Überarbeitung des Lehrplans, in Kraft getreten im Schuljahr 2023/24, hat zwar wieder einige Änderungen mit sich gebracht, so wurde die modulare Struktur⁷⁶ wieder aufgegeben, um eine größere Flexibilität für die Lehrkräfte zu schaffen, dennoch bleiben die zentralen Ziele der Kompetenzorientierung und der Förderung eines vernetzten

⁷³Vgl. Pallaske, Christoph (2014): „Bei der Arbeit musste man viel selber denken.“ – Individuelles Geschichtslernen mit digitalen Medien. In: Arand, Tobias/Seidenfuß, Manfred (2014): Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: V&R Unipress, S. 269-271.

⁷⁴ Vgl. Plessow (2014) S. 142.

⁷⁵ Vgl. Hellmuth/Kühberger (2016) S. 3f.

⁷⁶ Vgl. Buchberger et al. (2024).

Denkens erhalten. Schüler*innen sollen weiterhin befähigt werden, historische Ereignisse in einen größeren Zusammenhang einzuordnen und politische Zusammenhänge zu analysieren.

Eine zentrale Neuerung des Lehrplans von 2016 besteht in der Abkehr von chronologischen Meistererzählungen. Stattdessen wird in den neueren Lehrplänen ein Aufbau angeboten, der auf Kompetenzorientierung und konzeptionellem Lernen basiert. Das bedeutet, dass Schüler*innen nicht mehr primär Fakten auswendig lernen sollen, sondern vielmehr befähigt werden sollen, historische Ereignisse und politische Prozesse zu analysieren, zu bewerten und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen. Obwohl die Chronologie weiterhin eine wichtige Rolle spielt, wird sie durch multiperspektivische Ansätze ergänzt. Ziel ist es, Schüler*innen dazu anzuregen, zeitliche Verläufe zu reflektieren und Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herzustellen.⁷⁷

Ein weiteres Kennzeichen des Lehrplans ist die Einführung von Basiskonzepten wie Macht, Struktur oder Normen. Diese Konzepte dienen als Orientierungspunkte und ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, vernetztes Wissen aufzubauen. Das Konzept des „Conceptual Change“ betont, dass Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Vorstellungen im Laufe des Lernprozesses reflektieren und weiterentwickeln sollen.⁷⁸

Der Lehrplan legt großen Wert auf eine Vielzahl von didaktischen Prinzipien, die den Unterricht lebendig und praxisnah gestalten sollen.

- Gegenwarts- und Zukunftsbezug: Historische Inhalte werden mit aktuellen Themen verknüpft.
- Lebensweltbezug: Die Inhalte sollen für die Schülerinnen und Schüler relevant sein.
- Prozessorientierung: Der Fokus liegt auf langfristigen Lernprozessen.
- Problemorientierung: Konkrete Konflikte und gesellschaftliche Fragen stehen im Mittelpunkt.
- Exemplarisches Lernen: Allgemeine Prinzipien werden aus spezifischen Fällen abgeleitet.
- Handlungsorientierung: Schülerinnen und Schüler werden aktiv in den Unterricht eingebunden.
- Multiperspektivität: Verschiedene Sichtweisen werden berücksichtigt.
- Wissenschaftsorientierung: Wissenschaftliche Standards werden reflektiert und angewendet.⁷⁹

Der Lehrplan unterscheidet zwischen historischen und politischen Kompetenzen. Basiskonzepte wie Zeit, Konstruktivität, Normen und Diversität strukturieren den Lehrinhalt. Thematische Konkretisierungen sollen den Lehrkräften vielfältige Möglichkeiten zur Gestaltung des Unterrichts, beispielsweise durch historische Vergleiche oder Fallstudien bieten. Der Lehrplan wird durch Materialien und Literaturhinweise ergänzt, die auf Plattformen wie www.politik-lernen.at zur Verfügung

⁷⁷ Vgl. Hellmuth/Kühberger (2016) S. 3f.

⁷⁸ Vgl. Ebda. S. 5.

⁷⁹ Vgl. Ebda. S. 6f.

stehen. Darüber hinaus werden verschiedene fachdidaktische Ansätze vorgestellt, die die praktische Umsetzung unterstützen.⁸⁰

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Lehrpläne der Allgemeinen Sonderschule und der Lehrplan der Sonderschule (für Schüler*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf und sehr erhöhtem Förderbedarf) diese Veränderungsdynamiken nicht mitgemacht haben und immer noch auf dem Stand des Lehrplanes 2008 ein starres Korsett der chronologischen Meistererzählung vorgeben. Als Beispiel: Lehrstoff: 6. Schulstufe - Erstes Auftreten der Menschen bis zum Ende des Mittelalters.

Die in den beiden Lehrplänen nur kurz angesprochenen didaktischen Grundsätze betonen, dass Inhalte auf ihre Relevanz für die Lebenswelt der Schüler*innen abgestimmt und exemplarisch behandelt werden sollen, um politische Bildung und historisches Bewusstsein zu fördern. Fragestellungen sollten aus aktuellen Erfahrungen und Problemen abgeleitet werden, wobei historische Kontexte kritisch reflektiert werden. Der Unterricht soll politisch bewusstes Handeln entsprechend den individuellen Voraussetzungen der Lernenden fördern. Vielfältige Sozialformen, Diskussionen, Lehrausgänge, Museumsbesuche sowie der Einsatz von Medien und Zeitzeugen tragen zur Veranschaulichung bei. Forschendes und entdeckendes Lernen wird durch freie Arbeitsphasen und Projekte unterstützt.⁸¹ Nach den Ausführungen der letzten Kapitel scheinen die beiden Lehrpläne nur an der Oberfläche der modernen Geschichtsdidaktik zu kratzen, was sehr schade ist. Daher werden die Lehrpläne im kommenden Abschnitt Inklusion und Geschichtsunterricht auch nicht mehr gesondert behandelt.

Exkurs: Lehrer*innenbildung

Die Lehrer*innenbildung spielt eine entscheidende Rolle bei der Umsetzung von inklusivem Geschichtsunterricht, da sie die Grundlage für die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte legt. Im Anschluss an die theoretischen Ansätze der Geschichtsdidaktik und die Analyse des Lehrplans der Sekundarstufe, ist es daher notwendig, die Ausbildung der Lehrpersonen in den Blick zu nehmen. Ziel ist es, zu untersuchen, inwiefern diese auf die Anforderungen eines inklusiven Geschichtsunterrichts vorbereitet werden. Diese Auseinandersetzung dient als Übergang zum nächsten Abschnitt, in dem die theoretischen Grundlagen der Inklusion im Geschichtsunterricht vertieft werden, um die zentralen Herausforderungen und Potentiale dieses Ansatzes zu beleuchten.

Erst im Laufe der 2010er Jahre begann sich die Forschung auch mit der Ausbildung der Geschichtslehrer*innen zu beschäftigen. Ins Zentrum der Forschenden rückten dabei das Wissen und das Handeln der Geschichtslehrer*innen und damit verbunden deren Einfluss auf die Schüler*innen.

⁸⁰ Vgl. Hellmuth/Kühberger (2016) S. 16f.

⁸¹ BMBWF (2022): Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule. In: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_II_137/COO_2026_100_2_440355.html (zuletzt abgerufen am 30.10.2022).

⁸¹ BMBWF (2022): Lehrpläne der Sonderschulen. In: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ss.html (zuletzt abgerufen am: 30.10.2022).

Lange Zeit beruhten die durchgeführten Forschungen, die dieses Themenfeld betreffen, auf Selbsteinschätzungen der jeweiligen Lehrpersonen.⁸² Hierbei ist zu betonen, dass Selbsteinschätzungen nur bedingt als Mittel geeignet sind, um die jeweiligen Kompetenzen der Lehrpersonen zu erfahren.

Um die Forschung in diesem Bereich zu erweitern und präzisere Erkenntnisse zu gewinnen, wurde der Begriff der „professionellen Kompetenz“ eingeführt. Anders als die Einschätzung persönlicher Eignung fokussiert dieser Begriff auf die spezifischen Fähigkeiten, die Lehrkräfte in ihrem professionellen Kontext benötigen. Laut gängiger Kompetenzmodelle – wie etwa dem FUER-Modell – setzt sich Kompetenz aus dem Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Bereitschaften zusammen, die zur erfolgreichen Bewältigung beruflicher Anforderungen benötigt werden.

Einflussfaktoren auf die professionelle Kompetenz

- **Fachwissen:** Das Fachwissen, das eine Lehrkraft in den Bereichen historische Inhalte, Fachdidaktik und Pädagogik besitzt, bildet eine Grundlage für die Kompetenzentwicklung, ist jedoch selbst keine Kompetenz. Fachwissen ermöglicht den Lehrkräften, fachliche Problemstellungen zu analysieren und didaktische Entscheidungen zu treffen.
- **Überzeugungen:** Die individuellen Überzeugungen der Lehrkräfte über die Bedeutung und Wirksamkeit ihres Unterrichts sowie ihre Sichtweisen auf historische Inhalte beeinflussen die Unterrichtsgestaltung. Sie gelten jedoch nicht als Bestandteil der Kompetenz, sondern als Faktor, der deren Einsatz im Unterricht prägen kann.
- **Motivation:** Die Motivation und das Interesse der Lehrkräfte an ihrer beruflichen Tätigkeit und den Fachinhalten tragen zur Entwicklung und Anwendung professioneller Kompetenzen bei. Motivation fördert die Bereitschaft zur Weiterbildung und Reflexion, was für die Kompetenzentwicklung entscheidend ist.⁸³

In Österreich gibt es verschiedene Ausbildungswege, die zur Lehrbefähigung im Fach Geschichte und Politische Bildung führen und es den Lehrpersonen erlaubt, Geschichtsunterricht zu erteilen. Diese Wege unterscheiden sich je nach Schwerpunkt und Bildungsinstitution und reflektieren die unterschiedlichen Anforderungen und Zielgruppen im Bildungssystem.

Der erste und häufigste Bildungsweg für angehende Lehrkräfte im Fach Geschichte und Politische Bildung ist das Lehramtsstudium an einer Universität. Dieses Studium erfordert die Wahl eines weiteren Unterrichtsfachs (Zweifach), um die Lehrbefähigung für die Sekundarstufe zu erlangen. Studierende sollen sowohl fachwissenschaftliche als auch didaktische Kompetenzen erwerben und laut Curriculum

⁸²Vgl. Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (2018): Geschichtsdidaktik. In: Weißeno, Georg/Nickolaus, Reinhold/Oberle, Monika/Seeber, Susan (Hrsg.) (2018): Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven. Karlsruhe/Göttingen/Stuttgart: Verlag Springer VS, S. 49.

⁸³ Vgl. Brauch (2015) S. 123.

sollen Studierende auch auf den inklusiven Unterricht vorbereitet werden, insbesondere durch Module zur Differenzierung und individualisierten Förderung. In der Praxis bleiben sowohl die Fachdidaktik als auch die Inklusion im Studium sehr oft auf der Strecke, da nur wenige Kurse zu diesen Themen angeboten werden und die ECTS für die Fachdidaktik immer weiter beschnitten werden.⁸⁴ Inwiefern sich diese Gewichtung in der kommenden Umstellung des Lehramtsstudiums ändern wird, bleibt abzuwarten.⁸⁵

Ein weiterer Weg führt(e) über das ehemalige Lehramtsstudium für die Mittelschule (früher Hauptschule) an den Pädagogischen Hochschulen, das mittlerweile in Kooperation mit Universitäten durchgeführt wird. Dieses Modell wurde durch die Einführung des „Bachelor-Master-Systems“ reformiert und integriert nun ebenfalls eine universitäre Komponente. Ziel dieses Studiums war und ist es unter anderem, Lehrkräfte auf die Arbeit in heterogenen und inklusiven Klassen vorzubereiten, indem auch Aspekte der Inklusion in der Lehrer*innenbildung gestärkt wurden. Diese Studiengänge konzentrier(t)en sich stärker auf die Praxisnähe und die Vermittlung von pädagogischen Methoden zur Differenzierung. Es wurden/werden mehr ECTS auf die Fachdidaktik verwendet als an der Universität Wien, was zum Beispiel am Curriculum für das Fach GPB des Entwicklungsverbunds Süd-Ost noch ersichtlich ist.⁸⁶

Ein weiterer Zugang zum inklusiven Geschichtsunterricht bestand über das Studium der Sonderpädagogik⁸⁷, das mittlerweile durch das Studium der inklusiven Pädagogik ersetzt wurde. Dieses Studium richtet sich vor allem an Lehrkräfte, die mit Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen arbeiten. Auch hier wird mittlerweile ein Zweitfach benötigt, das an den Universitäten angeboten wird. Die Studierenden erlernen spezifische Methoden der inklusiven Didaktik, um sicherzustellen, dass der Unterricht auch für Lernende mit individuellem Förderbedarf zugänglich und erfolgreich gestaltet werden kann. Im System der Sonderpädagogik war Geschichte im Zuge des Faches Sachunterricht hierbei noch mit einem ECTS im Studium als spezifisches Fach vertreten, im Curriculum der Inklusiven

⁸⁴ Vgl. Universität Wien (2022): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. In:

https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Geschichte_Sozialkunde_und_Politische_Bildung_BA_Lehramt.pdf (zuletzt abgerufen am 01.12. 2024)

⁸⁵ Vgl. Universität Wien (2024): Neugestaltung des Lehramtsstudiums. In: <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/lehramtsstudien/neugestaltung/> (zuletzt abgerufen am 01.12. 2024)

⁸⁶ Vgl. Pädagogische Hochschule Steiermark (2024): Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. In: https://www.phst.at/fileadmin/Mitteilungsblaetter/Studienjahr_2023_2024/MB55_BA_LA_SekAB.pdf (zuletzt abgerufen am 01.12. 2024) S. 257f.

⁸⁷ Vgl. Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2008): Qualifikationsprofil und Curriculum für das Bachelorstudium "Lehramt für Sonderschulen". In: https://www.phnoe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Folder/PHNOE_Q_C_SL_131111.pdf (zuletzt abgerufen am 01.12. 2024) S. 57f.

Pädagogik bleibt die Didaktik hier allgemein und konzentriert sich vor allem auf sprachfördernde Didaktik.⁸⁸

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Ausbildung von Geschichtslehrer*innen in Österreich einem Wandel unterliegt, der sowohl die Anforderungen an die fachliche Expertise als auch an die pädagogisch-didaktische Kompetenz widerspiegelt. Die zunehmende Betonung der Inklusion und Differenzierung erfordert, dass zukünftige Lehrkräfte nicht nur über fundiertes Fachwissen verfügen, sondern auch die Fähigkeit entwickeln, heterogene Lerngruppen effektiv zu unterrichten.

Gleichzeitig zeigt sich, dass die bisherige Gewichtung von Fachdidaktik und inklusiver Pädagogik in den Lehrplänen der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen oft noch unzureichend ist. Die strukturellen Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausbildungswegen verdeutlichen, dass eine einheitliche und systematische Förderung professioneller Kompetenzen im Sinne inklusiven Geschichtsunterrichts erst noch erreicht werden muss und die Tendenz in den Curricula eher in die andere Richtung geht.

Es bleibt abzuwarten und gar zu bezweifeln, inwiefern die anstehende Reform des Lehramtsstudiums diese Defizite beheben kann und ob künftig eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis sowie eine umfassendere Berücksichtigung inklusiver Ansätze gelingt. Nur durch solche Anpassungen kann sichergestellt werden, dass Lehrkräfte den Herausforderungen des modernen Geschichtsunterrichts gerecht werden und alle Schüler*innen unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen erfolgreich am Unterricht teilhaben können.

2.2. Inklusion und Geschichtsunterricht

Die Inklusion im schulischen Kontext stellt ein zentrales, jedoch komplexes Thema dar, das von vielen Faktoren beeinflusst wird. Während das Konzept der absoluten Inklusion darauf abzielt, alle Kinder – unabhängig von Begabung, ethnischer Herkunft, Geschlecht oder Beeinträchtigung – gemeinsam zu unterrichten⁸⁹ (Gelebt wird dies beispielsweise schon in der Montessori-Pädagogik: dieser Ansatz beschult Kinder jeglicher Herkunft und jeglicher Fähigkeiten gemeinsam.), bleibt die genaue Definition von Inklusion oft unklar. Eine zentrale Frage lautet: Wer gehört zur inklusiven Gemeinschaft und wie gestaltet sich der Unterricht?

⁸⁸ Vgl. Universität Wien (2022): Studienplan Spezialisierung Inklusive Pädagogik Bachelor. In: https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_ssc_lehrerinnenbildung/Studienangebot/20221001_Studienplan_Spez_IP_BA.pdf (zuletzt abgerufen am 01.12. 2024)

⁸⁹ Vgl. Boban, Ines/Hinz, Andreas/Plate, Elisabeth/Tiedeken, Peter (2014): Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen? In: Schuppener, Saskia/Bernhardt, Nora/Hauser, Mandy/Poppe, Frederik (Hrsg.) (2014): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 20f.

Inklusion wird häufig mit der Integration von Schüler*innen mit körperlichen, geistigen oder sozialen Beeinträchtigungen in Regelschulen gleichgesetzt. Doch das Verständnis reicht weiter: Inklusion umfasst alle Lernenden, die aufgrund verschiedener Merkmale – wie z. B. Sprache, kultureller Hintergrund oder sozialer Benachteiligung – besondere Unterstützung benötigen. Die Herausforderung besteht darin, die Vielfalt an Bedürfnissen zu berücksichtigen, ohne bestimmte Gruppen zu vernachlässigen. Montessori-Pädagogik⁹⁰ gilt als Vorreiter in der gelebten Inklusion. Dort werden Kinder unterschiedlicher Herkunft und Fähigkeiten gemeinsam beschult, und der Fokus liegt auf individueller Förderung und selbstgesteuertem Lernen. Ähnliche Ansätze könnten breiter angewendet werden, um alle Lernenden zu unterstützen. Eine wichtige Grundlage für Inklusion sind bauliche Maßnahmen, wie barrierefreie Schulgebäude, die für Schüler*innen mit körperlichen Beeinträchtigungen notwendig sind. Diese sind zwar kostenintensiv, jedoch technisch umsetzbar.

Geistige Beeinträchtigungen stellen jedoch eine größere pädagogische Herausforderung dar. Hier bedarf es gut ausgebildeter Fachkräfte, die die individuellen Bedürfnisse der Lernenden verstehen und fördern können. Der Fokus sollte darauf liegen, dass sowohl beeinträchtigte Schüler*innen als auch ihre Mitschüler*innen von einem gemeinsamen Unterricht profitieren. In Österreich zeigt sich jedoch ein deutlicher Mangel an geschultem Fachpersonal, was die Umsetzung erschwert. Der akute Mangel an Sonderpädagog*innen in Österreich ist ein hausgemachtes Problem. Die verlängerten Ausbildungszeiten haben in den letzten Jahren eine Lücke in diesem Berufsstand entstehen lassen. Hinzu kommt, dass viele Lehrkräfte aufgrund der Pensionierungswelle der „Baby-Boomer“-Generation aus dem Dienst ausscheiden⁹¹. Dieser Personalmangel erschwert es erheblich, inklusiven Unterricht qualitativ zu gestalten und den betroffenen Schüler*innen die notwendige Unterstützung zu bieten.

Das größte Hindernis der Inklusion liegt jedoch, wie schon in der Einleitung dieser Arbeit festgestellt, in der fehlenden klaren Definition. Wer genau wird in inklusiven Klassen unterrichtet? Die Vorstellung, dass alle Schüler*innen unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen in denselben Klassenraum gehören, wirft zahlreiche Fragen auf. Ebenso stellt sich die Frage, wer für die inklusive Bildung verantwortlich ist und wie Lehrkräfte in Regelschulen auf die Anforderungen vorbereitet werden. Es fehlt häufig an klaren Kriterien, welche Beeinträchtigungen oder besonderen Bedürfnisse in den inklusiven Bereich fallen und wie diese spezifisch unterstützt werden sollen.

Inklusion erfordert nicht nur bauliche und personelle Ressourcen, sondern auch eine klare konzeptionelle Ausrichtung. Es ist notwendig, Inklusion präziser zu definieren und sicherzustellen, dass alle betroffenen Gruppen berücksichtigt werden. Gleichzeitig müssen Lehrkräfte umfassend geschult und ausreichend Fachpersonal bereitgestellt werden. Nur so kann der Anspruch, dass alle Lernenden –

⁹⁰Vgl. Lengersdorf, Jeanne/Hagemann, Anna (2021): Raum für Inklusion: Schule als Lernort für alle Gestalten und Nutzen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9.

⁹¹Vgl. Kurier online (2023): Lehrermangel. In: <https://kurier.at/politik/inland/lehrermangel-auch-pensionisten-werden-umworben/402360327> (zuletzt aufgerufen am: 11.03.2023)

unabhängig von ihren Voraussetzungen – in einer inklusiven Gemeinschaft ihre Kompetenzen entfalten, in der Praxis realisiert werden.

Um sich einer solchen Definition anzunähern, werden im folgenden Kapitel daher zuerst einige Grundbegriffe im Zusammenhang mit Inklusion und inklusivem Unterricht erörtert. Anschließend wird für diese Arbeit eine Definition inklusiven Unterrichts aus verschiedenen Perspektiven eruiert, mit welcher dann inklusiver Unterricht im Fach GPB untersucht werden kann.

2.2.1 Inklusion allgemein (Definitionen, Modelle, Ziele)

Einer der Hauptbegriffe in Zusammenhang mit Inklusion ist „Diversity“ oder Diversität. Ganz allgemein wird unter Diversität die Unterschiedlichkeit von Menschen verstanden. Dabei geht es aber nicht nur um Differenzen zwischen unterschiedlichen Individuen, sondern auch um Differenzen innerhalb der eigenen Person. Differenzen innerhalb der eigenen Person beziehen sich auf die Vielfalt und Widersprüchlichkeit, die jede einzelne Person in sich trägt. Dies kann bedeuten, dass Menschen verschiedene Aspekte ihrer Identität, Interessen, Überzeugungen oder Verhaltensweisen in unterschiedlichen Kontexten zeigen oder miteinander in Einklang bringen müssen. Dabei wird meist nach kulturellen und sozialen Kategorien unterschieden. Hier wird oft auch von einer Art „kategorialen Vielfalt“⁹² gesprochen: Dies bedeutet, dass verschiedene Unterschiede oder Kategorien wie Geschlecht, Herkunft, Alter, Religion oder Behinderung sich überschneiden und zusammenwirken können. Eine Person kann also gleichzeitig mehreren Kategorien angehören, die ihre Erfahrungen prägen, wie etwa ein*e Schüler*in mit Migrationshintergrund und einer körperlichen Behinderung.⁹³

Aus verschiedenen Differenzen entstehen Identitäten, indem Menschen diese Unterschiede in ihrem Leben erkennen, erfahren und für sich selbst interpretieren. Diese Differenzen sind nicht nur äußerlich, sondern auch sozial konstruiert: Sie sind gesellschaftlich relevant, weil sie bestimmte Zuschreibungen und Erwartungen mit sich bringen, die eine Person in bestimmte soziale Kategorien einordnen. Die Identität einer Person entsteht also nicht nur durch eine einzelne Differenz, sondern durch die Wechselwirkungen und die Bedeutung, die der Gesellschaft diesen Differenzen zuschreibt. Eine Person konstruiert ihre eigene Identität, indem sie diese

⁹²Vgl. Fuchs, Martin (2007): Diversität und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen. In: Krell/Riedmüller/Sieben/Vinz (Hrsg.) (2007): Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt am Main: Campus, S. 17-34.

⁹³Vgl. Puhr, Kirsten (2014): Diversität und Behinderung. In: Schuppener, Saskia/Bernhardt, Nora/Hauser, Mandy/Poppe, Frederik (Hrsg.) (2014): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 25.

gesellschaftlich geprägten Differenzen aufnimmt, in ihren Alltag integriert und dabei selbst definiert, wie sie sich selbst sieht und wie sie von anderen gesehen wird.

Laut Keupp et al. (1999) sind Identitäten konstruktiv und dynamisch. Sie entstehen durch die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Erwartungen, die an bestimmte Differenzen geknüpft sind. Gleichzeitig führen diese Differenzen oft zu sozialer Ungleichheit, da bestimmte Merkmale (z. B. ethnische Herkunft, Geschlecht, soziale Klasse) in vielen Gesellschaften mit privilegierten oder benachteiligten Positionen verbunden sind.⁹⁴

Kurz gesagt: Identität entsteht, indem Menschen die Differenzen, die sie von anderen unterscheiden, in ihrem Leben aufnehmen, interpretieren und aus ihnen eine eigene, oft vielschichtige Perspektive entwickeln. Diese Differenzen können dabei gesellschaftlich unterschiedlich bewertet werden und zu sozialen Ungleichheiten führen.

Einerseits ist es daher unerlässlich, diese Differenzen wahrzunehmen, da sie mitunter etwa für die Ressourcen im Schulsystem relevant sein können. Andererseits mögen einer solchen Differenzierung auch negative Aspekte anhaften. Durch die entstandenen Identitäten können auch Kategorien wie „Behinderung“ und „Andersartigkeit“ entstehen. Hinzu kommt, dass manche Menschen durch die Zuordnung „Behinderung“ oder „Lernbeeinträchtigung“ sich dann auch das erste Mal in ihrem Leben als „Andersartige“ fühlen können, wenn sie zuvor in einem Umfeld aufgewachsen sind, in dem ihre scheinbare „Andersartigkeit“ keine Rolle gespielt hat. Tritt dieser Fall ein, gilt es, diese Stigmata mit den betroffenen Personen eingehend zu besprechen und deren „Sinnhaftigkeit“ oder Beweggründe zu reflektieren⁹⁵.

Laut der Rehabilitationspädagogin Puhr⁹⁶ kann man zwischen verschiedenen Formen von Diversität unterscheiden, wie etwa sozialer, wirtschaftlicher und bildungspolitischer Diversität. Besonders im Kontext des sozialen Zusammenlebens sei es wichtig, über einige dieser Differenzen hinwegzusehen oder nach verbindenden Elementen zu suchen. Dies gilt nicht nur für das gesellschaftliche Miteinander, sondern auch für Bildungseinrichtungen – von Schulen bis hin zu Universitäten. Der erweiterte „Gleichheitsgrundsatz“, der diese Perspektive betont, wird jedoch häufig noch zu sehr dem Ermessen einzelner Personen überlassen.⁹⁷

⁹⁴ Vgl. Keupp, Heiner (2008). Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft: Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 7(2), 291–308.

⁹⁵ Vgl. Puhr (2014) S. 26.

⁹⁶ Vgl. Ebda., S. 27.

⁹⁷ Vgl. Ebda. S. 27f

Als besonders komplex erweist sich die Diversität im Bildungssystem. Einerseits wird häufig die Chancengleichheit gefordert, allerdings bedürfe es auch andererseits der Differenzierung des Bildungsangebots nach den individuellen Erfordernissen der Person. Dieser „natürliche“ Widerspruch stellt die Umsetzung von Chancengleichheit und Diversität vor schwierige Herausforderungen. Das Schulsystem sei auf der einen Seite auf Chancengerechtigkeit und -gleichheit aus, auf der anderen Seite exkludiere es aber. Eine allgemeine Lösung für diese Problematik lässt sich aufgrund des hochgradig diversen Klassengefüges nicht formulieren. Ein bestimmter Teil der Bildung im Klassenraum hängt auf der einen Seite von der Lehrperson ab, inwiefern sie auf die differenten Bedürfnisse einzelner Schüler*innen eingeht/eingehen kann. Auf der anderen Seite werden sehr häufig bestimmte Rahmenbedingungen geschaffen, die bis zu einem gewissen Grad exkludieren müssen, wie etwa das Zusammensetzen einer Klasse. Eine Klasse wird immer heterogen und unterschiedlich zusammengesetzt sein, sofern nicht explizit darauf geachtet wird, bestimmte soziale oder kulturelle Gruppierungen auszuschließen. Die Schaffung einer heterogenen Klasse bringt allerdings Differenzen und Ungleichheiten mit sich, die anschließend nur innerhalb der Klasse oder vielleicht von der Lehrperson auszugleichen sind, sofern dies unter den Rahmenbedingungen und Fähigkeiten möglich ist⁹⁸.

Um Diversität besser verstehen und leben zu können, ist nicht nur Wissenserwerb erforderlich, sondern auch Einfühlungsvermögen und Empathie. Dieses Einfühlungsvermögen lässt sich durch gezielte Lernprozesse, praktische Erfahrungen und eine reflektierte Auseinandersetzung mit Verschiedenartigkeit entwickeln und vertiefen. Wissen allein reicht nicht aus – es muss mit persönlichen Erlebnissen und einer kritischen Reflexion über die eigenen Vorstellungen und Vorurteile kombiniert werden, um wirkliches Verständnis zu fördern. So könnte „Diversity“ ein wichtiger Zugang sein, um Brücken zwischen verschiedenen Personen bauen zu können. Durch die reflektierte Auseinandersetzung mit Verschiedenartigkeit könne so „Fremdes“ verstanden werden. Man könnte hier noch einen Schritt weitergehen und behaupten, dass sich das „Fremde“ sogar verliere, wenn man Wissen über die anderen Personen erwerbe, da sie einem dann ebenso vertraut sein können⁹⁹.

Wenn sich Schüler*innen aufgrund dieses Wissens eine gewisse Akzeptanz gegenüber „andersartigen“ Menschen geschaffen haben, haben sie die Fähigkeit erworben, sich „Fremdem“ ge-

⁹⁸Vgl. Puhr (2014) S. 28.

⁹⁹Vgl. Ebda. S. 29-30.

genüber zu öffnen. Es können hier keine klaren Vorgaben oder Anleitungen festgehalten werden, die ein Gelingen dieser Öffnung garantieren. Was diese Annäherung und der beschriebene Wissenserwerb aber dennoch erreichen kann, ist eine gewisse Sensibilisierung für die Thematik „Diversity“. Diese Sensibilisierung ist ebenso für Erwachsene möglich und wünschenswert. Menschen werden immer wieder mit neuer Diversität konfrontiert werden. Dies erfordert ein hohes Maß an Flexibilität, um sich wieder auf neue „Andersartigkeiten“ einstellen zu können und sich eine offene Haltung zu bewahren¹⁰⁰.

Die UN-Behindertenrechtskonvention¹⁰¹ (UN-BRK) definiert Inklusion als ein grundlegendes Menschenrecht und fordert die volle Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen. Diese Konvention, die 2006 verabschiedet wurde, betont, dass Behinderungen nicht als persönliche Einschränkung, sondern als Folge von Barrieren in der Gesellschaft betrachtet werden sollen. Ziel ist es, diese Barrieren abzubauen und eine inklusive Gesellschaft zu schaffen, in der niemand aufgrund seiner Behinderung ausgeschlossen wird.

Ein zentraler Aspekt der UN-BRK ist das Recht auf inklusive Bildung, das in Artikel 24 explizit behandelt wird. Dieser Artikel fordert, dass Bildungssysteme so gestaltet werden, dass alle Kinder – unabhängig von Behinderungen – gemeinsam lernen können. Dabei sollen individuelle Unterstützungsmaßnahmen bereitgestellt werden, um den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden. Das Konzept der Inklusion unterscheidet sich deutlich von Integration, da es nicht nur darauf abzielt, Menschen mit Behinderung an bestehende Strukturen anzupassen, sondern die Strukturen selbst zu verändern, um allen Menschen gerecht zu werden.¹⁰²

Ein weiteres wichtiges Prinzip der UN-BRK ist die Betonung auf Partizipation und Selbstbestimmung. Menschen mit Behinderungen sollen aktiv an Entscheidungen beteiligt werden, die sie betreffen. Dies umfasst das Recht, selbstbestimmt zu leben, Bildungseinrichtungen zu wählen und Unterstützung zu erhalten, um ein unabhängiges Leben führen zu können.¹⁰³

¹⁰⁰ Vgl. Puhr (2014) S. 31.

¹⁰¹ Vgl. UN-Behindertenrechtskonvention (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: <https://www.behindertenrechtskonvention.info> (zuletzt abgerufen am 2.12.2024)

¹⁰² Vgl. CRPD (2016): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In:

https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Allg_Bemerkung_4.pdf (zuletzt abgerufen am 2.12.2024) S. 1f.

¹⁰³ Vgl. Ebda. S. 3f.

Inklusiver Unterricht in Österreich ist ein komplexes, vielschichtiges Konzept, das sich in verschiedenen Bildungsregionen unterschiedlich ausgestaltet. Er basiert auf der Idee, allen Kindern und Jugendlichen – unabhängig von Behinderung, kultureller Herkunft oder anderen Besonderheiten – Zugang zu hochwertiger Bildung zu ermöglichen. Eine allgemein gültige Definition existiert jedoch nicht, da der Begriff stark von nationalen Bildungssystemen, gesellschaftlichen Normen und gesetzlichen Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Im Folgenden werden unterschiedliche Definitionen und Perspektiven beleuchtet, darunter die Sichtweisen der Bildungsdirektion Wien und Niederösterreich sowie Kritik von Eltern und Pädagog*innen.

Die Bildungsdirektion Wien¹⁰⁴ definiert inklusiven Unterricht als eine Bildungspraxis, die darauf abzielt, allen Schüler*innen „ohne Diskriminierung und Barrieren“ Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Dabei sollen individuelle Unterschiede und Bedürfnisse berücksichtigt werden, um allen Kindern ein Maximum an Selbstachtung und Partizipation zu garantieren. Zentral ist die Verpflichtung, für alle Formen der Diversität angemessene Vorkehrungen zu treffen, um Barrierefreiheit sicherzustellen. Besonderes Gewicht legt Wien, laut dem Fachbereich für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS) darauf, dass schulische Inklusion mehr als bloße soziale Integration ist: Es geht auch darum, kognitive Teilhabe sicherzustellen, sodass alle Lernenden in den Unterricht einbezogen werden und Lernfortschritte erzielen können.

Ein weiteres Merkmal des Wiener Modells sind Inklusive Schulzentren (ehemals Sonderpädagogische Zentren), die als Kompetenzzentren fungieren sollen und differenzierte Bildungsangebote bereitstellen. Diese Zentren verknüpfen Sonderschulen und Regelschulen, um flexibel auf die Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen. Ziel ist es, die Vielfalt der Schüler*innenschaft als Bereicherung zu sehen und individuelle Lösungen zu finden, die sich an den Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren.¹⁰⁵

Die Bildungsdirektion Niederösterreich rückt den Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) in den Mittelpunkt ihrer Definition von Inklusion. Inklusion wird hier als ein Ansatz verstanden, der sicherstellt, dass Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen sowohl in Regelschulen als auch in Förderschulen individuell gefördert werden können. Der Inklusionsbegriff wird weit nicht so groß gefasst wie in Wien und beschränkt sich aufgrund des Fokus auf den SPF auf Schüler*innen mit psychischen und physischen Beeinträchtigungen. Ein wesentliches Element

¹⁰⁴ Vgl. Bildungsdirektion Wien (2023): FIDS in Wien. In: <https://www.bildung-wien.gv.at/schulen/Schularten/Allgemeinbildende-Pflichtschulen-/Sonderschulen--SO-/Fachbereich-Inklusion--Diversit-t-und-Sonderp-dagogik-in-Wien.html> (zuletzt abgerufen am 2.12.2024)

¹⁰⁵ Vgl. Ebda.

ist die Förderung in integrativen Klassen, in denen sowohl Schüler*innen mit als auch ohne SPF gemeinsam unterrichtet werden. Der Unterricht zielt darauf ab, den individuellen Lernbedürfnissen durch Differenzierung und spezialisierte Unterstützung gerecht zu werden.¹⁰⁶

Ein zentraler Aspekt in Niederösterreich ist die enge Verzahnung zwischen Sonderpädagog*innen und Regelschullehrkräften. Der Fokus liegt hier auf einer „dynamischen und flexiblen Gestaltung des Unterrichts“, um den Übergang von der schulischen zur gesellschaftlichen Teilhabe zu erleichtern. Dadurch soll die Trennung zwischen Sonderschulen und Regelschulen nach und nach reduziert werden, um in den kommenden Jahrzehnten eine wirklich inklusive Schule zu schaffen.¹⁰⁷

Eine kritische Reflexion der Inklusion in Wiener Schulen kommt von der Plattform „Bessere Schule Jetzt“, die Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen eine Stimme gibt. Viele Eltern bemängeln, dass trotz guter theoretischer Ansätze die praktische Umsetzung der Inklusion oft hinter den Erwartungen zurückbleibt. Es wird berichtet, dass die Ausstattung der Schulen unzureichend sei und die Lehrkräfte oft nicht ausreichend auf die Herausforderungen inklusiven Unterrichts vorbereitet sind. Eltern kritisieren insbesondere, dass der Anspruch auf Inklusion zu oft auf dem Papier bleibe, während in der Praxis Lehrkräfte überfordert und Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf nicht die notwendige individuelle Unterstützung erhalten. Zudem wird bemängelt, dass Inklusion häufig mit Integration verwechselt werde – d.h. Kinder mit Förderbedarf würden zwar physisch anwesend sein, jedoch ohne echte kognitive und soziale Teilhabe. Diese Berichte werfen die Frage auf, ob die Ressourcenausstattung und Lehrer*innenbildung ausreichend sind, um die ambitionierten Ziele der Inklusion tatsächlich zu erreichen.¹⁰⁸

Es zeigt sich, dass es keine universell gültige Definition inklusiven Unterrichts gibt. Stattdessen existieren regionale und nationale Interpretationen, die von den jeweiligen Bildungspolitiken und gesellschaftlichen Strukturen geprägt sind. Der Vergleich der Ansätze aus Wien und Niederösterreich zeigt, dass beide Konzepte auf denselben Grundprinzipien basieren – wie der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse, Barrierefreiheit und Förderung der sozialen Teilhabe – jedoch unterschiedlich in der Praxis umgesetzt werden.

¹⁰⁶ Vgl. Bildungsdirektion Niederösterreich (2021): Förderschwerpunkte - Prävention – Sonderpädagogik. In: <https://www.bildung-noe.gv.at/Schule-und-Unterricht/Sonderp-dagogik.html> (zuletzt abgerufen am 2.12.2024)

¹⁰⁷ Vgl. Ebda.

¹⁰⁸ Vgl. Initiative für bessere Wiener Pflichtschulen (2024): Inklusion in Wiener Schulen. In: <https://www.bessereschule.jetzt/inklusion-in-wiener-schulensicht-eines-vaters-eines-kindes-mit-besonderen-beduerfnissen/> (zuletzt abgerufen am 2.12.2024)

Die Kritik von Eltern und Pädagog*innen verdeutlicht jedoch, dass die Umsetzung inklusiver Bildung oft an strukturellen Defiziten leidet, insbesondere an mangelnden Ressourcen und fehlender Ausbildung der Lehrkräfte. Es bedarf daher einer kontinuierlichen Weiterentwicklung und einer kritischen Evaluation, um sicherzustellen, dass Inklusion tatsächlich allen Schüler*innen gerecht wird.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass inklusiver Unterricht kein statisches Konzept ist, sondern ein fortwährendes Projekt, das stets an neue Herausforderungen angepasst werden muss, um seiner Aufgabe als Werkzeug für gerechte und faire Bildung entsprechen zu können. Für diese Arbeit bedeutet dies, dass keine allgemeingültige Definition von Inklusion gegeben werden kann.

Die im empirischen Teil befragten Lehrpersonen arbeiten an unterschiedlichen Standorten und betreuen Schüler*innen mit diversen besonderen Bedürfnissen und Hintergründen. Diese unterscheiden sich in physischen, psychischen, kulturellen und sprachlichen Aspekten und erfordern einen Unterricht, der auf die individuellen Voraussetzungen jedes*r Einzelnen eingeht. Die Heterogenität der Schüler*innenschaft stellt die Lehrpersonen vor besondere Herausforderungen bei der Planung und Umsetzung inklusiver Didaktik. Dies macht nicht nur eine flexible und situationsangepasste Unterrichtsgestaltung notwendig, sondern erfordert auch kontinuierliche Weiterbildung der Lehrkräfte.

Dennoch zeigt schon die Analyse der im Theorieteil dargestellten Geschichtsdidaktik und des modernen Geschichtsunterrichts, dass es zahlreiche Möglichkeiten gibt, Schüler*innen individuell im Lernprozess zu fördern. Durch den Einsatz diverser Methoden und Materialien können Lehrpersonen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Schüler*innen eingehen und so einen inklusiven Lernprozess gestalten, der den Prinzipien von Chancengleichheit und Teilhabe gerecht wird. In den folgenden Kapiteln sollen diese Möglichkeiten genauer beleuchtet werden.

2.2.2 Inklusion im Geschichtsunterricht

Werfen wir nochmals einen kurzen Blick über die Entwicklung des Geschichtsunterrichts im deutschsprachigen Raum mit Schwerpunkt in Österreich, um gewisse Themen, die vor allem bei beeinträchtigten Schüler*innen zu Problemen im Lernprozess führ(t)en, darzulegen: Lange Zeit galten Größen wie Heinrich Roth als die „Meister des Geschichtsunterrichts“¹⁰⁹. Sie legten

¹⁰⁹Kühberger, Christoph (2016): Wo beginnt historisches Lernen? Die Herausforderungen der Inklusion für den Geschichtsunterricht. In: Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hrsg.) (2016): Inklusion im

gewisse althergebrachte Grundzüge fest, die seit den 70er Jahren oftmals nicht mehr in Frage gestellt wurden. Dies bezieht sich beispielsweise auf wichtige Themen wie etwa den Zeitpunkt des Beginnes von Historischem Lernen. Nach diesen Maximen wurden dann schließlich auch die Lehrpläne festgelegt, wonach seither in Österreich zumeist der Geschichtsunterricht in der 6. Schulstufe¹¹⁰ beginnt. Die Primarstufe wurde dabei fast völlig außer Acht gelassen, da ja lange Zeit gedacht wurde, dass Schüler*innen dieses Alters zu einer historischen Bildung noch nicht in der Lage wären¹¹¹. Im aktuellen Lehrplan für die Primarstufe im Fach „Sachunterricht“¹¹² ist nun aber ein verpflichtendes Modul „Zeit“ vorgeschrieben: Es sollen Lernräume gestaltet werden, in denen sich Lernende die verschiedene Zeitdimensionen vorstellen können. Dies ist ein großer Schritt in Richtung frühkindlich beginnender historischer Erziehung. Hier muss zudem eine weitere Problematik gelöst werden. Bei den bisherigen Annahmen über Historische Bildung wurde nämlich stets von einem durchschnittlich intelligenten Individuum ausgegangen. Diese veraltete Einteilung des Geschichtsunterrichts schreit somit förmlich nach Reformen und neuen Standards.

Jeder Schüler und jede Schülerin hat das Recht, dazuzugehören und Bildung zu erlangen. Dies gilt eben auch für den Geschichtsunterricht. Da die Konzipierung von Lehrplänen jedoch immer schulübergreifend und teilweise auch schultypübergreifend erfolgt, ist es auf dieser Ebene nicht möglich, auf individuelle Bedürfnisse einzugehen. Eine derartige Beachtung von Sonderbedürfnissen kann erst in der praktischen Umsetzung im Klassenraum stattfinden¹¹³. Generell bleibt zu klären, inwiefern bei Historischem Denken von einer eigenen geistig-kognitiven Fähigkeit gesprochen werden kann. Der Großteil der bisherigen Forschung konzentrierte sich dabei nur darauf, zu analysieren, inwiefern Schüler*innen des Geschichtsunterrichts zu Historischem Denken fähig sind¹¹⁴. Zielgerichteter wäre es, durch Studien generell festzustellen, wie sich Historisches Denken beim Menschen entwickelt, um fortan – Menschen jeglichen Intelligenzniveaus einbeziehend – danach die jeweiligen Lehrpläne und Lernansätze auszurichten.

Geschichtsunterricht: zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 65.

¹¹⁰ Das zweite Lernjahr der Sekundarstufe I.

¹¹¹ Vgl. Ebda. S. 65.

¹¹² Vgl. Lehrplan Primarstufe – Sachunterricht. In: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:5f2c1947-be93-456e-956c-f60674530eb4/lp_vs_7_su_14051.pdf (zuletzt abgerufen am: 11.03.2023)

¹¹³ Vgl. Feyerer, Ewald (2016): Allgemeine Qualitätskriterien für einen inklusiven Geschichtsunterricht. In: Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hrsg.) (2016): Inklusion im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 11.

¹¹⁴ Vgl. Kühberger (2016) S. 65f.

Es bleibt schließlich die Frage, wie es der Geschichtsunterricht schaffen kann, Bildung zu generieren, die auch im inklusiven Setting möglich ist. Oftmals kann man bestimmten vereinfachenden Verfahren in inklusiver Bildung begegnen, wie z. B. der Vereinfachung von verschiedenen Texten zum besseren Verständnis oder das sprachliche Vereinfachen von Fragestellungen. Auch hinsichtlich der Quellenarbeit¹¹⁵ ist es möglich, historische Sachverhalte auf unterschiedlichen Niveaustufen zu vermitteln: Begabtere Schüler*innen könnten sich mit komplexeren Originalquellen beschäftigen, während anderen durch methodische Anpassungen der Zugang erleichtert wird. Dazu zählt beispielsweise das Umwandeln von Quellen, etwa indem kompliziert geschriebene Texte in leichter verständliche Versionen übertragen oder durch andere Darstellungsformen wie Bilder oder Audio-Dateien ergänzt werden. Solche methodischen Ansätze können dazu beitragen, historisches Denken für alle Lernenden sinnvoll und zugänglich zu machen. Die Methoden könnten es auf individuelle Weise individuellen Schüler*innen ermöglichen, an ihr individuelles Ziel zu kommen. Gleichzeitig können so aber auch auf individuelle Weise gewisse Grundlagen vermittelt werden, die es für alle zu beherrschen gilt.¹¹⁶

Zusammenfassend sei gesagt, dass es beim inklusiven Setting im Geschichtsunterricht nicht um die Veränderung der Grundprinzipien des Geschichtsunterrichts geht. Ziel ist nach wie vor das Fördern eines selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins. Wo es Veränderungsbedarf gibt, sind die Lern-Settings und die Auslegung der didaktischen Zugänge. Dabei soll es allerdings nicht dazu kommen, dass gewichtige historische Themen auf eine sehr banale Ebene gesenkt werden, beispielsweise können Lego-Figuren¹¹⁷ gerade für jüngere Schüler*innen ein geeigneter Zugang etwa zur antiken Geschichte Ägyptens sein, allerdings sollte ein über das bloße Spielen hinausgehender Prozess des Auseinandersetzens stattfinden, um ein reflexives Geschichtsbewusstsein zu trainieren. Auch hier gilt die Maxime der vielfältigen didaktischen Lehrmethoden, die nicht einfach nur auf der Veranschaulichung und allzu simplen Vereinfachung historischer Zusammenhänge basieren darf. Hierbei bietet sich etwa die Nutzung von verschiedenen Lernräumen, wie in 2.1.6., an.

Jene stellen im Bereich Geschichte und Politische Bildung schon seit vielen Jahren eine fixe Ergänzung zum „formalen“ Unterricht dar: Man denke dabei an einen Ausflug in die Gedenkstätte Mauthausen oder in den archäologischen Park Carnuntum. Doch die moderne Geschichtsdidaktik geht im Feld „Lernräume“ noch viel weiter: So sollen Exkursionen, digitale Medien

¹¹⁵Vgl. Kühberger (2016) S. 66f.

¹¹⁶Vgl. Ebda. S. 68.

¹¹⁷Vgl. Ebda. S. 70.

und offene Lernformate nicht nur eine Abwechslung und ein „Zuckerl“ für die Schüler*innen sein, sondern insbesondere „historisches Lernen“ anregen¹¹⁸. Dieser terminus technicus meint, dass es Lernenden erleichtert wird, in eine historische Epoche einzutauchen, wenn man sich in die Aura vergangener Zeiten hineinversetzt. Die verschiedenen Lernräume bedürfen auch einer intensiven Vor- und Nachbereitung, ebenso wie die Bearbeitung bestimmter Thematiken am Material selbst¹¹⁹.

Dabei wäre auch noch der Begriff „Geschichtskultur“ zu erklären. Außerschulische Lernorte beispielsweise sind nicht dazu da, eine gemeinsame Geschichtskultur für alle Lernenden zu schaffen, wie das viele Jahre bei Ausflügen in KZ-Gedenkstätten der Fall war. Geschichtskultur ist in einer modernen Gesellschaft Österreichs völlig individuell und kann nicht allgemein vorgegeben und eingetrichtert werden. Diese reflektierte Auseinandersetzung mit der individuellen Geschichtskultur der Lernenden gilt es zu fordern und zu fördern.¹²⁰

Dabei ist aber noch lange nicht gewährleistet, dass die Schüler*innen fähig sind, diese Reise in eine vergangene Zeit auch im historisch-fachlichen Sinne einzuordnen. Einigen Schüler*innen mag dies wohl gelingen, bei anderen können selbst gute Vorbereitungen und Analysen vonseiten der Lehrkraft nur geringfügig zu einem historischen Verständnis beitragen¹²¹. Damit im Zusammenhang steht auch die Frage, welche Rolle nicht-kognitive Erfahrungen, wie zum Beispiel motivationale oder emotionale, in der Entwicklung und im historischen Lernen der Schüler*innen spielen¹²².

An dieser Stelle – und dies gilt im inklusiven Setting umso mehr – sei noch einmal betont, dass ein bloßes Lernen von „Daten und Fakten“ zum Großteil problematisch ist. Schüler*innen müssen dazu befähigt werden, sich kritisch und selbstreflexiv mit verschiedenen historisch-politischen Angelegenheiten auseinanderzusetzen. Dieser Prozess erfolge allerdings im ersten Schritt stets individuell, bevor eine gemeinsame Debatte stattfinden könne.¹²³

Auch nicht zu vergessen sei speziell im inklusiven Setting der Einfluss von Persönlichkeit und Emotion auf den Unterricht. Die Bewegungen oder Gefühlsregungen von Lehrkräften können

¹¹⁸ Unter dem t. t. „Historisches Lernen“ versteht man das Entwickeln eines (selbst)reflektierten Geschichtsbewusstseins. Nachzulesen u. a. bei Kühberger (2016) et alii.

¹¹⁹ Vgl. Stolz /Feiler (2018) S. 15f.

¹²⁰ Vgl. Plessow (2014) S. 140f.

¹²¹ Vgl. Kühberger (2016) S. 71f.

¹²² Vgl. Ebda. S. 73.

¹²³ Vgl. Feuser, Georg (2008): Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In: Eberwein, Hans (Hrsg.) (2008): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 128.

dabei oft selbst schwerer zugängliche Thematiken für Schüler*innen lustvoll gestalten. Die Wirkung des Stattfindens von Bildung auf persönlicher „Beziehungsebene“ sollte nicht unterschätzt werden. Es ist allerdings auch Sache der Erfahrung und der sozialen Prägung, wie leicht es der Lehrperson fallen kann, eine „positive“ Beziehung zu den Schüler*innen aufzubauen. Hierbei mag man speziell auch die Subjektorientierung der modernen Geschichtsdidaktik wiedererkennen¹²⁴.

Als Beispiel sei hier die Problematik mit dem Begriff „Zeit“¹²⁵ erwähnt. Gerade Schüler*innen im Wechsel von Primar- zur Sekundarstufe haben des Öfteren ein Problem mit der Vorstellung davon, was Zeit ist, oder anders ausgedrückt: Es fehlt die Vorstellungskraft, gewisse historische Ereignisse zeitlich richtig einordnen zu können. Sich das Konzept der Vergangenheit vor Augen zu führen, löse bei einigen Schüler*innen Verwirrung aus. Es zeigte sich allerdings, dass mit entsprechender historischer Bildung in der Volksschule auch ein gutes Verständnis von Zeit erreicht werden könne.¹²⁶ Hier führt Kühberger (2016) die Untersuchungen der italienischen Didaktiker*innen Panciera und Zannini an, die in italienischen Schulen auch mit gewissen Elementen von Sprache im Geschichtsunterricht arbeiten, beispielsweise der Verwendung temporaler Adverbien. So werden Aufgaben gestellt, bei denen Schüler*innen Worte wie „vorher“, „gleichzeitig“, „nachher“ richtig und sinnvoll in Texte bzw. Erzählungen einbauen sollen. Durch diese sprachlichen Aspekte könne ein besseres Tiefenverständnis von Zeit erreicht werden. Die Ergebnisse der Italiener*innen zeigen deutlich, dass auf diese Weise ein besseres Geschichtsverständnis und eine fundierte Grundlage für einen weiterführenden Geschichtsunterricht gelegt werden kann.

Auch hieraus geht hervor, dass es zu Dialogen und einem Austausch inklusionspädagogischer Fragestellungen kommen sollte.

¹²⁴Vgl. Kühberger (2016) S. 74-75.

¹²⁵Vgl. Kühberger /Schneider (2016) S. 8.

¹²⁶Vgl. Ebda. S. 10.

Phänomenologie¹²⁷ – ein Zugang zur Inklusion im Geschichtsunterricht?

Dabei ist der Begriff „Inklusion“ wieder wesentlich breiter zu verstehen und kann nicht allein auf die Eingliederung „behinderter“ Menschen beschränkt werden. Dies gilt auch beispielsweise für die Inklusion der Geschlechter in einen geschlechtsneutralen, alle Geschlechter inkludierenden Geschichtsunterricht. Zu beachten ist auch, inwiefern der aktuelle österreichische Geschichtsunterricht Schüler*innen inkludiert, die einen Migrationshintergrund aufweisen. Laut Völkel lasse sich nur allzu oft feststellen, dass der Geschichtsunterricht samt seinen Zielen wie dem Historischen Lernen besonders ethnozentriert sei.¹²⁸ Gleichzeitig gilt hier festzuhalten, dass alle Menschen als gleichwertig betrachtet werden müssen. An dieser Stelle sei nochmals an die am Beginn der vorliegenden Arbeit verfasste Definition von Inklusion verwiesen.

Welche Möglichkeiten gibt es nun, inklusiven und subjektorientierten Geschichtsunterricht schon im Laufe des Studiums der Lehrkräfte zu fördern? Es bedarf Möglichkeiten, sich eine Art „Diagnosekompetenz“¹²⁹ zu erwerben, um als Lehrkraft im Unterricht dann zielgerichtet und für unterschiedliche Individuen brauchbare Lehrmaterialien einsetzen zu können.

Schon der Geschichtsdidaktiker Gautschi¹³⁰ versuchte festzustellen, welcher Methoden es im Geschichtsunterricht bedarf, um möglichst erfolgreich und zielorientiert arbeiten zu dürfen. In seinen Untersuchungen aus dem Jahr 2004 stellte er fest, dass einer der wichtigsten Punkte im inklusiven Geschichtsunterricht der Bezug des Unterrichtsstoffs zur Lebenswelt der Schüler*innen sei, ein Konzept, welches schon in der allgemeinen Theorie modernen Geschichtsunterrichts genauer beschrieben wurde. Ziel eines gelingenden Geschichtsunterrichts kann es jedenfalls nur sein, Historisches Lernen und Historisches Denken zu vermitteln. Schüler*innen sollten ein reflexives Geschichtsbewusstsein anhand von wissenschaftlichen Arbeitsmethoden

¹²⁷Der philosophische t. t. „Phänomenologie“ setzt den „Leib“ ins Zentrum der Welt. Dieser fungiert als eine Art Vermittler zwischen Mensch und Welt, die miteinander verschmelzen. Der Blick des Menschen wiederum auf die Welt erzeugt einen Horizont, der angibt, wie der jeweilige Gegenstand in der Welt gesehen werden kann.

¹²⁸Vgl. Völkel, Bärbel (2016): Zeit erfahren und handhaben lernen – Annäherungen an eine inklusive Geschichtsdidaktik. In: Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hrsg.) (2016): Inklusion im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 104-106.

¹²⁹Vgl. Barsch, Sebastian (2016): Förderung der inklusiven Haltung bei angehenden Geschichtslehrkräften durch universitäre Praxisphasen. In: Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hrsg.) (2016): Inklusion im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 124.

¹³⁰Vgl. Gautschi, Peter (2011): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (2. Auflage). Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 88.

mit Quellen erwerben können. Die Entwicklung dieses Geschichtsbewusstseins erfolgt allerdings immer völlig subjektiv in der jeweiligen Person selbst. Es gibt kein absolutes kollektives Geschichtsbewusstsein, nicht einmal in einer Klassengruppe.

Völkl (2016)¹³¹ stellt in ihrer Theorie den „Leib“ in den Mittelpunkt des inklusiven Geschichtsunterrichts. Hierbei soll auch eine Brücke zwischen Diversität und Gemeinsamkeiten hergestellt werden. Einer der wichtigsten Begriffe dieser Denkrichtung namens „Phänomenologie“ ist der „Horizont“. Für den „Leib“, der uns ausmacht, gibt es keine einheitliche Definition, jedoch gilt zu sagen, dass dieser zwischen Person und Welt vermittelt. Ein Gegenstand bekommt auch nur dann Sinn und Zweck, wenn er in den Horizont der jeweiligen Person kommt. Dabei sieht die Umwelt den jeweiligen Gegenstand womöglich aus einer verschiedenen oder gänzlich anderen Perspektive. Aus diesen unterschiedlichen und zusammenhängenden Sichtweisen und Blickwinkeln entstehe die Welt und alle Gegenstände erhielten auch nur so ihre jeweilige Beschaffenheit. In der Phänomenologie wird diesbezüglich auch der Begriff „Zeit“ neu definiert und hängt eng mit den jeweiligen Erinnerungen an den jeweiligen Gegenstand zusammen, auch wenn dieser später in der Realität nicht mehr auf diese Weise existiert.

So sei das „Inklusive“, was alle Menschen etwa unterschiedlicher Ethnie oder kognitiver Fähigkeiten verbindet, der „Leib“. Diesen umfassenden Zugang durch den Leib zur Zeit gilt es ins Visier zu nehmen, folgt man der Phänomenologie. Orientiere man sich daran, wäre es gar nicht möglich, Menschen in Kategorien einzuteilen und zu segregieren, weil der „Leib“ so basal ist, dass ihn alle Menschen besäßen. Schon allein über diesen leiblichen Bezug erwerbe man so einen Zugang, mit dem man Historisches Denken besser lernen und verstehen könne.

Es gibt keine allgemein gültige Rezeptur für „guten“ Geschichtsunterricht, weder in einem segregierenden Schulsystem noch in einem inklusiven. Die Ziele sind dabei immer dieselben oder ähnliche, auch der Unterrichtsstoff mag sogar ident sein, aber der Weg zum Erfolg sieht oft völlig unterschiedlich und divers aus. Faktum ist, dass Schüler*innen schon vor ihrer ersten Geschichtsstunde über Narrative und Konzepte in ihrem Kopf verfügen, mithilfe derer sie die Lebenswelt wahrnehmen und strukturieren. Für Wissenschaftler*innen mögen diese ersten Konzepte der Schüler*innen unbeholfen und unwissenschaftlich erscheinen, allerdings sind das die ersten Konzepte, mit denen Geschichtslehrer*innen zu arbeiten beginnen.

¹³¹Vgl. Völkel (2016) S. 117.

Nun stellt sich allerdings die große Frage, wie eine Lehrkraft überhaupt feststellen kann, über welche Historischen Kompetenzen die jeweiligen Schüler*innen verfügen, und wie angehende Lehrkräfte im Studium nötiges Rüstzeug für diese Fähigkeiten erwerben können. Die fachdidaktische Literatur schweigt sich darüber leider größtenteils noch aus. Das Wissen darüber, welche Eindrücke und Wahrnehmungen Schüler*innen in Bezug auf Historische Thematiken haben, ist in der Forschung zum Großteil noch unbekannt. Noch viel schlechter ist die Studienlage zu Historischen Kompetenzen „behinderter“ Schüler*innen. Doch wie kann nun auf dieser dürftigen Basis dennoch im Lehramtsstudium auf die inklusive Ausbildung der Lehrkräfte geachtet werden?

Laut dem Geschichtsdidaktiker Barsch¹³² wäre es somit unerlässlich, dass Geschichtslehrkräfte im Zuge ihres Studiums einen professionellen Zugang und ein professionelles Verständnis von Inklusion erwerben. Dies sei allerdings nichts, was man den Lehrkräften einfach so eintrichtern könne. Somit müsse auch der jeweilige Unterricht inklusive geplant werden. Dies widerspreche oft allerdings den Vorgaben in Lehrplänen, die oft viel zu allgemein und nicht subjektorientiert formuliert sind oder sein können.

Um dem entgegenzuwirken, sieht Barsch einen geeigneten Ansatz im sogenannten „Forschen-
den Lernen“¹³³. Dabei sollen sich Studierende an wissenschaftlichem Arbeiten versuchen. Dies beinhalte die Erstellung von Forschungsfragen und Hypothesen sowie auch wissenschaftliche Analysen und deren Ausarbeitung. Dabei sollen sich Studierende allerdings mit einem auch für Dritte relevanten und spannenden Thema auseinandersetzen, um so ihre eigene Subjektivität besser erfahren zu können. Hierbei gilt es für die Studierenden vor allem auch darauf zu achten, wie sie für Dritte, die vielleicht Laien sind, die Thematik spannend und subjektorientiert aufbereiten können. Dies wäre eine wichtige Stufe zum Erwerb einer Diagnosekompetenz, derer es auch im späteren schulischen Berufsfeld bedarf. Unter dem t. t. „Diagnosekompetenz“ ist zu verstehen, inwiefern die Lehrperson dazu in der Lage ist, herauszufiltern, welche didaktischen Methoden angewendet werden müssten, um der Subjektivität der Schüler*innen gerecht werden zu können.

In der von Barsch geschilderten Studie hat sich gezeigt, dass viele Lehramtsanwärter*innen schon vor Beginn ihres Studiums eine gewisse Vorstellung von Unterricht haben. Dies erscheint logisch, sind sie doch durch ihre eigene Schulkarriere oft stark geprägt. Es zeigt sich allerdings,

¹³²Vgl. Barsch (2016) S. 129.

¹³³Vgl. Ebda. S. 132.

dass Studienabsolvent*innen auch bei ihrem Berufseinstieg zum Großteil immer noch die angelernten und auf eigener Erfahrung aus der Schulzeit beruhenden Vorstellungen von Bildung umsetzen. Ähnlich zu dem österreichischen Lehramtsstudium sieht das deutsche Modell zwei Praktika im Bachelor- und ein Praktikum im Masterstudium vor. Im sogenannten Kölner Modell¹³⁴ wurde nun die zuvor skizzierte „Forschende Grundhaltung“ speziell im Praktikum des Masterstudiums angewandt und auch gefordert. Es wurden auch einige spezielle Forschungsschwerpunkte für das Praktikum des Unterrichtsfachs Geschichte ausgearbeitet. Allerdings soll es keine zu konkreten Vorlagen für die forschende Arbeit geben, da ja gerade einer der wichtigsten Punkte der Forschung ist, selbst Fragestellungen und Hypothesen formulieren zu können. Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt im „Kölner Modell“ ist das verpflichtende Arbeiten in Lernteams: Studierende können beim wissenschaftlichen Arbeiten und Unterrichten und der Reflexion dieser beiden Themen einander unterstützen. Aber schon Barsch legt selbst klar dar, dass es sich bei den Durchführungsversuchen im „Kölner Modell“ um keine empirische Studie im wissenschaftlichen Sinn handelt.

Zusammenfassend kommt Barsch zum Schluss, dass Individualisierung und Subjektorientierung zentraler Bestandteil eines inklusiven Geschichtsunterrichts sein sollten. Um dieses Gelingen zu sichern, müssten Lehramtsstudierende eine Art „Diagnosekompetenz“ die Fähigkeiten ihrer Schüler*innen betreffend erwerben. Dies sollte zentraler Bestandteil der Lehramtsausbildung sein.

2.2.3 Inklusive Geschichtsdidaktik

In den letzten Jahren versuchte sich die Forschung der Geschichtsdidaktik mit Inklusion zu beschäftigen, wenn dies auch noch einen äußerst minimalen Anteil im Lehramtsstudium für Geschichte und Politische Bildung einnimmt. Es sei hierbei auch vielfach notwendig, die immer größer werdende Heterogenität von (Geschichts-)Klassen zu beachten. Eine Differenzierung und Subjektorientierung werden gefordert, seien doch auch die Fähigkeiten und Talente der Lernenden immer breiter gestreut.¹³⁵

¹³⁴Vgl. Barsch (2016) S. 135.

¹³⁵Vgl. Krause, Susan (2021): Spezifische Phänomene schulischer Inklusion im Fach Geschichte. In: Braksiek, Michael/Golus, Kinga/Gröben, Bernd (Hrsg.) (2021): Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion: Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 85.

Zu Beginn dieses Kapitels lässt sich betonen, dass die allgemeinen Prinzipien der Geschichtsdidaktik und die der inklusiven Geschichtsdidaktik auf gemeinsamen Fundamenten aufbauen: der Förderung individueller Lernprozesse, der Demokratisierung von Bildung und der Unterstützung kritischer Urteilsbildung. Dabei greifen Prinzipien wie Multiperspektivität, Kontroversität und die Subjektorientierung – die bereits in der allgemeinen Geschichtsdidaktik zentral sind – auch in der inklusiven Geschichtsdidaktik.

Die Geschichtsdidaktik zielt traditionell darauf ab, historisches Denken zu fördern und eine kritische Reflexion über Vergangenheit und Gegenwart zu ermöglichen. Diese Grundprinzipien, wie sie beispielsweise im Lehrplan verankert sind, gewinnen im Kontext der Inklusion eine neue Bedeutung.

Das Projekt INTEGER¹³⁶ veranschaulicht, wie sich Geschichtsdidaktik und Inklusion konkret verbinden lassen. Die Initiator*innen dieses Projekts haben in den 1990er Jahren den Mangel an Inklusion der Bildungslandschaft erkannt und daher versucht, Lehrpläne zu gestalten, die die Lehrkräfte auf deren Unterricht auch in inklusiver Hinsicht optimal vorbereiten können. Dadurch sollen Fachdidaktik und Fachinhalte auch auf integrativer Ebene im Unterricht besser umgesetzt werden können.

Im Projekt „INTEGER“ wird eine inklusive Schule, die auf alle Individuen ausgerichtet ist, mit folgenden drei Merkmalen definiert:

- Demokratisch und ausgerichtet nach den Maximen der Französischen Revolution „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“; es sollte für jedes Individuum möglich sein, alles zu lernen, allerdings muss keines alles lernen.
- Human: Jedes Individuum darf nach seinen Bedürfnissen lernen.
- Solidarisch: Jedes Individuum bekommt individuelle Unterstützung den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend.

Die Demokratisierung des Lernens zeigt Parallelen zur Forderung nach Kontroversität in der Geschichtsdidaktik. Beide Ansätze betonen, dass es keine einheitliche Geschichtserzählung gibt und Lernende befähigt werden müssen, unterschiedliche Perspektiven zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. Multiperspektivität, eines der Schlüsselprinzipien der Geschichtsdidaktik, wird im inklusiven Unterricht erweitert: Nicht nur historische, sondern auch soziale und

¹³⁶Vgl. Feyerer (2016) S. 13f.

kulturelle Diversität wird als Chance gesehen, um das historische Denken zu fördern. Dabei soll insbesondere die Vielfalt nicht als Hemmnis, sondern als Vorteil angesehen werden. Gerade im deutschsprachigen Raum war es lange Zeit Usus zu segregieren, beispielsweise nach Begabung, Ethnie, Vermögen, Konfession etc. Manche dieser Kriterien wurden offiziell verlaublich, nach anderen wurde nur im stillen Kämmerlein getrennt. Das neue Modell der Inklusion sieht nun in seiner absoluten Variante keine Unterschiede mehr zwischen arm und reich, zwischen „hochbegabt“ und „schwerstbehindert“¹³⁷.

Auch und gerade die UNO hat, wie obig schon angesprochen, viel im Bereich Inklusion bewirkt¹³⁸, um eine Grundlage zu schaffen für eine gesetzlich-juristische Verankerung auch abseits von Sonderschulen.

Inklusiver Unterricht solle damit auch starre Regeln im Lernen und Lehren aufheben. Es sollte nicht alles immer wieder auf die gleiche Art vermittelt werden mit der Folge, dass die Kinder, die mit dem System nicht gut zurechtkommen, einfach Pech gehabt haben. Gefordert wird speziell diesbezüglich die Öffnung und Offenheit für individuelle Lehr- und Lernbedürfnisse¹³⁹. Die Offenheit für unterschiedliche Lernwege und Methoden entspricht den methodischen Überlegungen der allgemeinen Geschichtsdidaktik. Sie fordert, dass historische Lernprozesse nicht starr nach vorgegebenen Mustern verlaufen, sondern flexibel auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen. So kann beispielsweise ein Thema wie die Französische Revolution in einem multiperspektivischen Ansatz behandelt werden, bei dem Schüler*innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen jeweils eigene Schwerpunkte setzen, sei es durch den Einsatz digitaler Medien, kreatives Schreiben oder Rollenspiele.

Zusätzlich könne es auch sinnvoll sein, strikte fachwissenschaftliche Trennungen in den Unterrichtsfächern und im Stundenplan aufzulockern und aus verschiedenen Einzelperspektiven einen multiperspektivischen Unterricht zu erreichen¹⁴⁰. Hierbei ist sicherlich auch der oftmals kritisierte „fehlerzentrierte“ Schwerpunkt der Pädagogik zu hinterfragen. Die Lehrer*innen sollten sich nicht auf das Ausgleichen und Einholen der Defizite der Schüler*innen konzentrieren, sondern eher Begabungen und Interessen der einzelnen Individuen stärken¹⁴¹. So sei beispielsweise im Unterrichtsfach „Politische Bildung“ ein gewisses Grundwissen über politische

¹³⁷Vgl. Feyerer (2016) S. 12.

¹³⁸Vgl. UN-Behindertenrechtskonvention (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: <https://www.behindertenrechtskonvention.info> (zuletzt abgerufen am 2.12.2024)

¹³⁹Vgl. Feyerer (2016) S. 13f.

¹⁴⁰Vgl. Ebda.

¹⁴¹Vgl. Ebda. S. 16.

Vorgänge und Institutionen zu erlangen: Etwa Rechte und Pflichten von bestimmten politischen Akteur*innen, Möglichkeiten der politischen Mitbestimmung von Bürger*innen, aktuelle Streitfragen der Gesellschaft etc. Durch eine solche Auseinandersetzung wird den Schüler*innen das Werkzeug mitgegeben, um im Sinne eines mündigen Bürgers/einer mündigen Bürgerin politische Rechte wahrnehmen zu können. Dieser Ansatz entspricht dem Prinzip der Handlungsorientierung in der Geschichtsdidaktik, bei dem es darum geht, Lernende zu aktiver gesellschaftlicher Partizipation zu befähigen. In einem inklusiven Setting bedeutet dies, dass alle Lernenden – unabhängig von ihren Voraussetzungen – die Möglichkeit haben müssen, ihre Perspektiven und Erfahrungen in den Unterricht einzubringen und in Diskussionen zu partizipieren. Damit wird die inklusive Geschichtsdidaktik zu einem zentralen Baustein einer demokratischen und partizipativen Schulkultur.

Für die Umsetzung eines derart inklusiven und offenen Unterrichts sind allerdings mehrere Voraussetzungen zu schaffen. Insbesondere das Aufstocken des Lehrpersonals ist unermesslich¹⁴². Dies hätte unter anderem die positive Auswirkung, dass beispielsweise eine Lehrperson den Unterricht anleiten und eine andere sich auf die Förderung einzelner Individuen konzentrieren kann, die individuellere Unterstützung benötigen. Darüber hinaus benötigt es klare Regeln für den Unterricht: Was ist erlaubt und was nicht und wie geht man in der Gemeinschaft mit den besonderen Bedürfnissen einzelner Individuen um, denen es schwerer fällt, beispielsweise bestimmte Verhaltensweisen einzuhalten? Weiters sind der Ausbau und das Vorantreiben bestimmter Lehr- und Lernmethoden notwendig. Dies könnte beispielsweise so aussehen, dass die Schüler*innen mehr Möglichkeiten bekommen, selbstständig zu lernen. Eine weitere Möglichkeit wäre es für Lehrer*innen, zu einem System von Stammklassen zu wechseln. Das bedeutet den Wegfall von fixen Stundengrenzen nach Unterrichtsgegenstand. Stattdessen betreut jede Lehrperson beispielsweise zwei bis drei Stammklassen innerhalb eines festgesetzten Raumes, für die sie den Großteil des nun fächerübergreifenden Unterrichts verantwortlich ist¹⁴³. So könne auch eine bessere Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung aufgebaut werden. Ein weiteres Beispiel für die Verbesserung des inklusiven Unterrichts bieten Wochenplanaufgaben und Freiarbeiten. Auf der einen Seite können durch Wochenpläne die Unterrichtserträge gesichert, andererseits auch neues Wissen und Kompetenzen erworben werden. Diese Wochenpläne kön-

¹⁴²Vgl. Kurier online (2023): Lehrermangel. In: <https://kurier.at/politik/inland/lehrermangel-auch-pensionisten-werden-umworben/402360327> (zuletzt aufgerufen am: 11.03.2023)

¹⁴³Vgl. Feyerer (2016) S. 16f.

nen von der Lehrperson auch völlig individuell an jeden Schüler/jede Schülerin angepasst werden, um so der Heterogenität einer individuellen Klassengemeinschaft gerecht zu werden. Anhand solcher Pläne können die Schüler*innen dann auch die Woche über in ihrem eigenen Tempo lernen und arbeiten. Zusätzlich bieten diese Pläne den Schüler*innen auch fixe Möglichkeiten zur Freiarbeit: Dabei sollen die Schüler*innen diese Zeiten sinnvoll nutzen können. Zusätzlich kann die Lehrperson für diese Freiarbeiten verschiedene Lernmaterialien zur Verfügung stellen, die den Schüler*innen einen noch größeren Anreiz zum selbstständigen Lernen bieten können. Die Förderung von selbstständigem Lernen durch Freiarbeiten und individuell abgestimmte Lernmaterialien deckt sich mit der geschichtsdidaktischen Zielsetzung, Historische Kompetenzen zu entwickeln. Das Arbeiten mit Wochenplänen ermöglicht es den Schüler*innen, eigenverantwortlich Wissen zu erwerben und historische Fragestellungen zu bearbeiten. Diese Selbstständigkeit stärkt die Fähigkeit zur Analyse und Interpretation historischer Quellen, die in der allgemeinen Geschichtsdidaktik als zentrale Kompetenzen gelten.

So bekommt der*die Hochbegabte beispielsweise schwierigere Aufgaben und der*die Lernschwache auf sie*ihn abgestimmtes Lernmaterial¹⁴⁴. Ein wichtiger Punkt ist hier allerdings wieder die optimale Ressourcennutzung der Lehrpersonen. Es erscheint aber als praktisch völlig ausgeschlossen, dass eine Lehrperson jede Woche für 30 verschiedene Schüler*innen unterschiedliche Arbeitsblätter oder Lernpläne erstellt. Es gilt daher bei der Erstellung der Arbeitsaufgaben möglichst darauf zu achten, offene und freie Formulierungen zu wählen, die dazu führen, dass unterschiedliche Schüler*innen diese dann auch ihren Anforderungen entsprechend ausarbeiten können. Außerdem ist es auch ein ökonomischer Punkt, ebenjenes Vorhandensein von ausreichend Lehrpersonal. Dadurch ist bis jetzt noch sehr häufig der Unterricht im inklusiven Setting verhindert worden. Was Österreich und die Bildungssituation der Lehrpersonen betrifft, ist in den kommenden Jahren leider auch keine Besserung in Sicht.¹⁴⁵

Die Reflexion der Didaktik zeigt aber, dass, indem inklusive Ansätze in die allgemeine Geschichtsdidaktik integriert werden, ein umfassendes didaktisches Konzept entsteht, das den Anforderungen an eine moderne, gerechte und vielfältige Bildung gerecht werden würde, sofern diese Chance auch genutzt wird.

¹⁴⁴Vgl. Feyerer (2016) S. 17.

¹⁴⁵Vgl. ORF online (2023): Pensionierungswelle im Öffentlichen Dienst. In: <https://oesterreich.orf.at/stories/3185681/> (zuletzt aufgerufen am: 11.03.2023)

2.2.4 Ziele des inklusiven Geschichtsunterrichts

Im folgenden Abschnitt werden einige Begrifflichkeiten und Ziele, sowie die einzige Studie im Gebiet des inklusiven Geschichtsunterrichts präsentiert und in Kontext gesetzt. Wichtig erscheint hierbei der induktive Ansatz, der bei den Autor*innen, welche sich mit dem Thema beschäftigen, durchklingt. Dies deutet an, dass in diesem Gebiet vor allem mit Eigeninitiative und neuen Ideen gearbeitet wird.

Unter der Begrifflichkeit „Historische Orientierung“ wird verstanden, dass ein Individuum selbst und reflektiert dazu in der Lage ist, mithilfe seiner historischen Fähigkeiten in seiner Lebenswelt sinnhaft zu leben. Diese „Orientierung“ kann stets nur subjektiv sein. Sich „orientieren“ zu können kann auch einen wesentlichen Beitrag zur allgemeinen Bildung und zum Erwachsenwerden darstellen.¹⁴⁶ Die Einführung des Begriffs „Historische Orientierung“ in dieser Arbeit erfolgt deshalb zu einem späteren Zeitpunkt, da er auf einer höheren Abstraktionsebene agiert und über bloßes Faktenwissen hinausgeht. Er stellt eine Brücke dar zwischen inklusiver Didaktik und der allgemeinen Geschichtsdidaktik, indem er betont, dass historische Bildung nicht nur inhaltliches Wissen vermittelt, sondern Orientierungsfähigkeit in einer komplexen Welt fördert. Dies schließt an die vorhergehenden Überlegungen an, die den subjektorientierten Ansatz betonen und zeigt, warum in einem inklusiven Setting individuelle Anpassungen notwendig sind: Nicht jede*r Schüler*in benötigt dasselbe Maß an Orientierung oder dieselben Inhalte zur gleichen Zeit, sondern individuell zugeschnittene Lernangebote, um das eigene Geschichtsbewusstsein zu entwickeln.

Dabei dürfe man nach Bräuer/Schreiber den Begriff „Historische Orientierung“ nicht mit „Historischer Orientiertheit“ verwechseln. „Historische Orientiertheit“ finde dann statt, wenn sich Menschen in Raum-Zeit-Vorstellungen befänden, die als allgemeingültig und nicht hinterfragbar anzusehen seien, beispielsweise das immerwährende Vorhandensein von Geld als Währung. „Historische Orientierung“ findet dann statt, wenn Situationen auftreten, die von der Norm und Regel abweichen, und die Individuen sich mit den neuen Gegebenheiten erst zurechtfinden müssen. Beispielsweise kann immer wieder der Fall eintreten, dass die erlernten Muster, und seien sie noch so gut vergewissert, nicht auf jede neue Herausforderung angewandt werden können. Dies erfordert vom Individuum ein hohes Maß an Flexibilität. Das Individuum muss

¹⁴⁶ Vgl. Bräuer, Benjamin/Schreiber, Waltraud (2016): Orientierungsgelegenheiten – Theoriebildung für gemeinsames Geschichtslernen in inklusiven Klassen. In: Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hrsg.) (2016): Inklusion im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 87.

so gesehen sehr subjektbezogen handeln, um keine Anzeichen von Überforderung aufzuweisen. Schließlich lässt sich daraus folgern, dass umso mehr eine Orientierungskompetenz bzw. ein Historisches Geschichtsbewusstsein ausgeprägt sind, desto leichter sich mit Veränderungen umgehen lässt und desto besser sich das Individuum bei „Störungen“ „orientieren“ kann. Diese Orientierungskompetenz steht oft sehr den Vorschriften in den Lehrplänen entgegen, die vorschreiben, wann mit welcher Schüler*innengruppe welche Themen zu bearbeiten sind. Auftrag eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts kann es demnach sein, diese „Historische Orientierungskompetenz“ zu fördern, um so einen Beitrag zu leisten, die Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen erziehen zu können. Es ist daher die Aufgabe der Lehrperson, den Schüler*innen entsprechende Orientierungsgelegenheiten zu bieten.¹⁴⁷

Um nun derartige Orientierungsmöglichkeiten in einem inklusiven Setting zu ermöglichen, müssen diese Angebote von Seiten der Lehrkraft subjektorientiert und individuell auf die heterogene Schüler*innengruppe abgestimmt sein. Des Weiteren müssen diese Orientierungsmöglichkeiten sich mit Thematiken auseinandersetzen, die für die jeweilige Lebenswelt der Schüler*innen als relevant einzustufen sind. Mithilfe dieser Möglichkeiten sollen die Lernprozesse der Schüler*innen vermehrt angeregt werden.¹⁴⁸

Musenberg/Riegert haben versucht, ob des Forschungsderivats „inklusive Geschichtsunterricht“ eine Studie zu erheben.¹⁴⁹ Diese Studie stellt die einzige signifikante ihrer Art im deutschsprachigen Raum dar. Für Österreich gibt es keine vergleichbare Studie. Die Ergebnisse dieser im Jahr 2013 durchgeführten Studie wurden in den darauffolgenden Jahren bis hinauf in die Gegenwart recht häufig zitiert.

Die Autor*innen betonen, dass neben dem Geschichtsbewusstsein eines der wichtigsten Anliegen des modernen Geschichtsunterrichts die Entwicklung einer „narrativen Kompetenz“¹⁵⁰ sei. Dies meint, dass die Schüler*innen in der Lage sein sollten, selbst Narrative zu erzeugen, auf der anderen Seite aber auch vorhandene Narrative, seien es beispielsweise historische Quellen oder auch rezente Zeitungsartikel, kritisch und reflektiert analysieren zu können.

Ziel der erwähnten explorativen Studie war es, in heterogenen Klassenräumen der Sekundarstufen Geschichtsunterricht differenziert zu analysieren, um daraufhin überhaupt erst eine Fra-

¹⁴⁷ Vgl. Bräuer /Schreiber (2016) S. 87f.

¹⁴⁸ Vgl. Ebda. S. 90.

¹⁴⁹ Vgl. Musenberg /Riegert (2014) S. 218f.

¹⁵⁰ Vgl. Ebda. S. 221.

gestellung formulieren zu können. Die genaue Beobachtung und Analyse sollten die Forschenden also überhaupt erst anregen, was es denn brauche, um einen inklusiveren Geschichtsunterricht überhaupt erst möglich zu machen. Ziel der Studie war es hingegen nicht, Antworten auf konkrete Frage- oder Problemstellungen zu finden, sondern einen kleinen Einblick in die gelebte Praxis des inklusiven Geschichtsunterrichts in Niedersachsen zu bekommen. Im Zuge der Studie wurden leitfadengestützte Interviews entwickelt. Sieben Lehrkräfte, die entweder Geschichte unterrichteten oder als Sonderpädagog*innen tätig waren, wurden befragt. Besonders Wert wurde darauf gelegt, dass alle befragten Lehrkräfte berufliche Erfahrungen auf dem Gebiet der Sonderpädagogik aufweisen konnten. Es wurde ebenso darauf geachtet, dass die befragte Lehrer*innengruppe sehr heterogen in Bezug auf Berufserfahrung und Alter zusammengesetzt ist.

In den Interviews zeigten sich schließlich einige Spannungsfelder, die sich thematisch auf die Sache, das Subjekt, die Veranschaulichung, den gemeinsamen Unterricht und die strukturellen und formalen Rahmenbedingungen bezogen.¹⁵¹ Eines zeigte die Auswertung des Interviews ganz deutlich: Der Stress und Anspruch, den geforderten Stoff durchzuarbeiten, setzte alle Lehrer*innen unter Druck, wobei diese zeitgleich verorteten, dass dasselbe Phänomen bei den Schüler*innen selbst immer wieder auftrat, insbesondere was den erfolgreichen Abschluss eines bestimmten Schultyps betraf. Oft mangle es an den Rahmenbedingungen, um beispielsweise nicht direkt prüfungsrelevanten Stoff, wie einen außerschulischen Lernort, umsetzen zu können. Dabei zeigte sich auch, dass historische Ereignisse, die weiter in der Geschichte zurückliegen, wie beispielsweise die Antike, leichter zu vermitteln seien als komplexere Sachverhalte der Zeitgeschichte. Sowohl Musenberg/Riegert als auch die Lehrkräfte selbst kommen dabei allerdings zu dem Schluss, dass spezielle längst vergangene Themen oft durch Medien etc. einen schon vorgefärbten Blick erzeugen. Bei der Antike darf beispielsweise an verschiedenste Kinderserien oder die Buchreihe „Percy Jackson“ gedacht werden. Dies führt wie gesagt dazu, dass oft keine spezielle fachdidaktische Vorbereitung dieser Thematiken notwendig ist. Bei den Thematiken der Zeitgeschichte erhöhe sich allerdings der fachdidaktische Vorbereitungsaufwand enorm.

Ein besonders schwierig zu überwindender Sprung in der Inklusion sei der Übergang von Volksschule (Sachunterricht) zur Sekundarstufe I (kompetenzorientierter Fachunterricht). Die Lehrer*innen sagten aus, dass sie Schüler*innen mit geistiger Beeinträchtigung Sondermaterialien

¹⁵¹Vgl. Musenberg /Riegert (2014) S. 221.

zur Verfügung stellten, die diese bearbeiteten, während die restliche Klasse speziell komplexere Thematiken zu dem Thema behandelte. Zusätzlich lässt sich beobachten, dass soziale Aspekte immer stärker in den Vordergrund treten. So wurde der Präsentation einer beeinträchtigten Schülerin lautstark applaudiert, obwohl ein Großteil davon ob der mangelnden Redekompetenz für die Klasse und die Lehrperson gar nicht verständlich war.

Musenber/Riegert stellen abschließend die Fragen, inwiefern eine Themengemeinsamkeit dann bei inklusivem Geschichtsunterricht überhaupt noch relevant ist, und, wie es gewährleistet werden kann, dass für alle Schüler*innen eine gewinnbringende Lernatmosphäre geschaffen werden kann.¹⁵² Musenber/Riegert lassen diese Fragen unbeantwortet und halten fest, dass es weiterer Forschung und Studien bedarf, um genauere und klarere Ergebnisse geliefert zu bekommen.

Einen weiteren Beitrag zur inklusiven Didaktik liefern Krüger/Höttecke: Diese versuchen, die Fachdidaktiken des Geschichtsunterrichts mit denen der Naturwissenschaften zu verknüpfen.¹⁵³ Sie begründen dieses Unterfangen damit, dass die Naturwissenschaften auch eine Historie aufweisen würden, die für das Verständnis von Naturwissenschaften unerlässlich sei, da viele Schulbücher die Naturwissenschaften als bloße fertige Wissenschaft präsentieren, die es einfach zu erlernen gilt. Sie betonen dabei, dass ein gutes Raum-Zeit-Verständnis auch für die Entwicklungen und die Prozesse im Erlernen und Verstehen der Naturwissenschaften unabdingbar sei. So werden beispielsweise historische Debatten von Naturwissenschaftler*innen oder historische Fallstudien in den naturwissenschaftlichen Unterricht eingebaut. Betont wird hierbei, dass in der rezenten naturwissenschaftlichen Didaktik ebenso die Schüler*innen in den Fokus der Unterrichtsplanung gestellt werden. Hierbei lässt sich leicht der Konnex zur Subjektorientiertheit herstellen. Dabei sei zusätzlich noch das sog. „Schüler*innenvorverständnis“ zu berücksichtigen. Also inwiefern Schüler*innen schon vor der Erarbeitung des Themas im Unterricht mit eben solchen Thematiken in Kontakt gekommen sind und sich ein wie auch immer erwartetes Vorverständnis geschaffen haben. Dieses Vorverständnis sei in der Situation schwierig zu erheben, da es bei einer Befragung dessen schon mit der aktuellen Situation verknüpft werde.

¹⁵²Vgl. Musenber/Riegert (2014) S. 223.

¹⁵³Vgl. Krüger, Janne/Höttecke, Dietmar (2016): Historisch orientierter Naturwissenschaftsunterricht. Konzeption der Schülerperspektive aus naturwissenschafts- und geschichtsdidaktischer Sicht. In: Menthe, Jürgen/Höttecke, Dietmar/Zabka, Thomas/Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (Hrsg.) (2016): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster/New York: Waxmann, S.275-276.

Es zeigt sich im Aufsatz von Krüger/Höttecke, dass es sowohl möglich als auch sinnvoll erscheint, die beiden Disziplinen Geschichte und Naturwissenschaften im Unterricht miteinander zu verknüpfen. Allerdings gebe es auch grundlegende Unterschiede, die teils zu Verwirrungen führen können.¹⁵⁴

Nochmals zusammengefasst: Die dargestellten Ziele des inklusiven Geschichtsunterrichts zielen darauf ab, sowohl kognitive als auch soziale Kompetenzen der Schüler*innen zu stärken. Auch hier ist eine starke Verbindung zur modernen, allgemeinen Geschichtsdidaktik zu erkennen. Sie fördern:

1. **Subjektorientierung und Individualisierung:** Durch differenzierte Aufgabenstellungen und Wochenpläne wird auf die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden eingegangen.
2. **Narrative Kompetenz:** Schüler*innen sollen Narrative nicht nur verstehen, sondern auch selbst entwickeln können. Dies stärkt ihre Fähigkeit zur kritischen Reflexion und zur aktiven Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen.
3. **Historische Orientierung:** Die Fähigkeit, sich in einer dynamischen Welt zu orientieren, ist zentrales Ziel des inklusiven Geschichtsunterrichts. Dabei wird Geschichte nicht als starre Abfolge von Fakten vermittelt, sondern als lebendiger Prozess, der Interpretationsspielräume eröffnet und individuelle Zugänge ermöglicht.
4. **Multiperspektivität und fächerübergreifendes Lernen:** Die Verknüpfung mit anderen Fächern, etwa den Naturwissenschaften, zeigt, dass Geschichte mehr ist als die Beschäftigung mit Vergangenen. Sie ist eine Methode, die Welt zu verstehen und unterschiedliche Perspektiven zu integrieren.

Nochmals anzumerken ist, dass der Übergang von der Volksschule zur Sekundarstufe I dabei eine besondere Herausforderung darstellt, die verdeutlicht, wie wichtig flexible und offene Lernformate für den inklusiven Unterricht sind. Hier zeigt sich die Notwendigkeit, Inklusion nicht nur theoretisch zu denken, sondern praktisch durch unterstützende Rahmenbedingungen und Ressourcen umzusetzen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass inklusiver Geschichtsunterricht einen Beitrag zur Erziehung mündiger Bürger*innen leistet, indem er den Fokus auf die individuelle Förderung und

¹⁵⁴Vgl. Krüger /Höttecke (2016) S. 278.

die Vermittlung historischer Orientierungskompetenz legt. Damit knüpft er an zentrale Werte der Geschichtsdidaktik an und eröffnet neue Wege, die Vielfalt im Klassenzimmer als Chance und Bereicherung zu begreifen. Die noch offenen Fragen und Spannungsfelder, die von Musenberg und Riegert aufgeworfen wurden, verdeutlichen, dass weitere Forschung notwendig ist, um die Praxis des inklusiven Geschichtsunterrichts weiterzuentwickeln und zu stärken. Es lässt sich also sagen, dass das Thema Inklusion im Geschichtsunterricht einer erhöhten Aufmerksamkeit bedarf. Es wurde wissenschaftlich ergründet, welche Lücken es diesbezüglich in Forschung und Lehrplänen gibt. Des Weiteren fehlen signifikante empirische Studien zu dieser Thematik. Dies gilt insbesondere für den Bildungsraum Österreich. Somit lässt sich erkennen, dass eine Forschung in diesem Gebiet wissenschaftlich eine große Relevanz aufweist.

3. Durchführungsphase

3.1. Forschungsleitende Fragestellung

In dieser Arbeit werden anhand der Literatur im deutschsprachigen Raum Fragestellungen für Leitfadeninterviews zum Ist-Stand der fachdidaktischen Umsetzung inklusiven Geschichtsunterrichts in Österreich erhoben. Da, wie präsentiert, bisher wenig Forschung im deutschsprachigen Raum gefunden wurde, die eine einheitliche Vorgehensweise österreichischer Schulen in Bezug auf Inklusion im Geschichtsunterricht aufzeigen würde, wurden auch inklusionstheoretische Sichtweisen anderer Unterrichtsgegenstände, wie beispielsweise des Deutschunterrichts oder der naturwissenschaftlichen Fächer, herangezogen. Aufgrund des Mangels an Studien, mit Ausnahme von Musenberg/Riegert, gibt es im deutschsprachigen Raum keine aussagekräftige Erfassung des inklusiven Geschichtsunterrichts. Daher wurde folgende forschungsleitende Fragestellung entwickelt, anhand derer qualitativ zum Thema geforscht wird:

Inwiefern findet Unterricht im Fach Geschichte und Politische Bildung in österreichischen Schulen im Rahmen von inklusiven Settings statt und welche Probleme treten dabei auf?

Als Folge der fehlenden österreichischen Studien, aber auch der Aussagen der Lehrpersonen in der Studie Musenberg/Riegert wird vermutet, dass der Geschichtsunterricht sehr individuell und nach Gutdünken der Lehrperson gehalten wird, obwohl, wie in Kapitel 2 präsentiert, sehr viel fachdidaktische Möglichkeiten vorhanden wären. Um diese Hypothese zu prüfen, soll sich der Untersuchungsbereich auf inklusive Schulzentren in Wien und Niederösterreich beziehen.

Hierbei werden sowohl Lehrpersonen befragt, die Geschichte und Politische Bildung auf Lehramt an der Universität studiert haben, als auch solche, die ein klassisches sonderpädagogisches Studium abgeschlossen haben, aber auch jene, die eine völlig andere Ausbildung haben und somit Quereinsteiger*innen sind. Besonders interessant erscheint der Untersuchungsbereich in den Schulzentren auch deshalb, weil die Schüler*innen in Mehrstufenklassen und mit unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet werden.

3.2. Untersuchungsanlage und Methode

Für diese Arbeit ist eine qualitative Herangehensweise an das Forschungsthema vorgesehen. Kennzeichnend dafür sind die Induktion, also das Schließen vom Einzelfall auf die Allgemeinheit, sowie die detaillierte Forschungsfragen- und Hypothesengenerierung erst am Ende der Forschungsarbeit.¹⁵⁵ Laut Flick sind qualitative Methoden charakteristisch dafür, soziale Realitäten, Muster und Strukturen erkennbar zu machen und zu verstehen.¹⁵⁶

Um das zu erreichen, wurde im Theorieteil dieser Arbeit bereits vorhandenes Wissen gesammelt und verarbeitet. Dies umfasst den Forschungsstand der Arbeit, in dem relevante Studien und Literatur zum einen zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen und zum anderen die Grundlage des empirischen Parts der Arbeit bilden sollen. *„Kontextfreies Wissen gibt es nicht; um Informationen zu verstehen, müssen wir sie in einen Kontext (Vorwissen) einbetten können.“*¹⁵⁷

3.2.1. Empirische Methode

Die empirische Methode für diese Arbeit ist das Leitfadeninterview. Zur Strukturierung der Interviews wird vorab ein Leitfaden erarbeitet, in dem schon einige Fragen vorher erstellt werden, um so dem folgenden Interview eine gewisse Struktur zu geben. Dennoch ist der Leitfaden bei den Interviews nur unterstützend gedacht, damit beim qualitativen Interview Raum für Offenheit bleibt.¹⁵⁸

¹⁵⁵Vgl. Herczeg, Petra/Wippersberg, Julia (2017): Forschungslogik und wissenschaftliches Arbeiten in der Kommunikationswissenschaft (1. Auflage. ed., Skriptum). Wien: Facultas, S. 44.

¹⁵⁶Vgl. Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2004): A companion to qualitative research: Paradigms, theories, methods, practice and contexts. London: Sage Publications, S. 19.

¹⁵⁷Vgl. Springer, Nina/Koschel, Friederike/Fahr, Andreas/Pürer, Heinz (2015): Empirische Methoden der Kommunikationswissenschaft (1. Auflage). Konstanz: UTB, S. 29.

¹⁵⁸Vgl. Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 52.

So kann es im weiteren Forschungsfeld möglich sein, aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse neue Phänomene und Hypothesen zu entdecken. In den qualitativen Forschungsmethoden spielt der Subjektivismus eine große Rolle. Eine möglichst (schein-)objektive Wahrheitsfindung wie in den quantitativen Forschungsmethoden wird abgelehnt, es existieren immer viele verschiedene Sichtweisen auf ein Subjekt. Auch in der weiteren Methode dieser Arbeit wird nur ein winziger Teil des ganzen Schulbereichs „Inklusion“ erforscht werden.¹⁵⁹

Die Methode der qualifizierenden Forschung wird in dieser Arbeit auch deswegen Verwendung finden, weil komplexe soziale Handlungszusammenhänge analysiert werden, die sich in einem streng begrenzten „Mikrokosmos“ des „Umfelds Schule“ abspielen.

3.2.2. Begründung Methodenwahl

Für diese Arbeit wurde die Methode des Leitfadeninterviews anstatt des Expert*inneninterviews gewählt, da die Beteiligten jeweils nur für einen kleinen Bereich der forschungsleitenden Fragestellung Expert*innen sind und voraussichtlich nicht neutral antworten können.

Eine offenere Fragenart in Form der qualitativen Leitfadeninterviews erscheint sinnvoll, da sich hierbei durch tiefgehende Fragen und mögliche Rückfragen Themen und Forschungsfelder ergeben können, anhand derer weiterführend geforscht werden kann.

„Der Hauptunterschied zwischen Leitfaden- und Experteninterviews ist dabei, welcher Status den Interviewpartnern zugewiesen wird: Beim Leitfadeninterview interessieren die persönliche Perspektive der Interviewten und ihre Erfahrungen mit dem zu untersuchenden Phänomen. Dem entgegen wird von Experten erwartet, dass sie einen möglichst neutralen und breiten Blick auf das Geschehen haben.“¹⁶⁰

Diese Form der Datenerhebung ermöglicht es, subjektive und spezifische Einsichten in das Forschungsfeld zu gewinnen, die gerade durch den nicht-neutralen Status der Befragten wertvoll sind. Während Expert*inneninterviews eine möglichst umfassende und objektive Sicht anstreben, ist das Ziel des Leitfadeninterviews, authentische Perspektiven und individuelle Erfahrungen zu erfassen. Dieser Ansatz ist besonders in Forschungsfeldern relevant, in denen die persönliche Wahrnehmung und das situative Wissen der Befragten zentrale Erkenntnisse liefern.

¹⁵⁹Vgl. Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 19.

¹⁶⁰Baur, Nina/Blasius, Jörg (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 53.

Ein eingeschränkter oder fokussierter Blick ist hier nicht als wissenschaftliche Schwäche zu betrachten, sondern als bewusste methodische Entscheidung, die gezielt tiefere Einblicke in spezifische Bereiche des Untersuchungsgegenstands erlaubt. Durch die qualitative Analyse solcher Daten lassen sich nuancierte und kontextabhängige Erkenntnisse gewinnen, die durch breiter angelegte Expert*inneninterviews möglicherweise übersehen würden. Diese Methode eignet sich insbesondere, wenn es darum geht, vielschichtige soziale Phänomene zu untersuchen, bei denen die subjektive Sichtweise der Beteiligten eine zentrale Rolle spielt.

Zusätzlich stellt die Methode sicher, dass ungeplante Themen und neue Forschungsperspektiven aufgedeckt werden können, was die Flexibilität und Offenheit der qualitativen Forschung unterstreicht. Indem alltägliches und spezifisches Wissen erhoben wird, trägt diese Herangehensweise dazu bei, den Forschungsgegenstand in seiner gesamten Komplexität zu erfassen und theoretisch weiterzuentwickeln.

Eine der Hauptaufgaben des Interviewführers wird es sein, eine grobe Struktur und Gliederung des Interviews zu gewährleisten¹⁶¹. Der Interviewführer wird in das Thema des Interviews einleiten. Das Klima, in dem das Interview geführt werden soll, ist offen und freundlich zu gestalten. Die Fragen werden dabei jeweils so gestellt, dass die Interviewpartner*innen eine große Freiheit in der Beantwortung haben. Es wird absichtlich nicht auf spezifische fachdidaktische Prinzipien hingewiesen, um zu sehen, was von den Lehrpersonen selbst in den Raum gestellt wird. Im Idealfall ist es dem Interviewführer schon während des Gesprächs möglich, die Aussagen der Interviewpartner*innen mit den allgemeinen Themen der fachdidaktischen Forschung zu verknüpfen und schon selbst auf neue Ideen für Fragestellungen zu stoßen. Weiters ist es dem Interviewer auch möglich, Impulse während des Gesprächs zu setzen, d.h. dass möglicherweise Nachfragen auf die Äußerungen der Interviewpartner*innen erfolgen können. Dabei spielt auch der Begriff „Fremdverstehen“ eine wichtige Rolle: Durch das Nachfragen des Interviewers haben die Proband*innen die Möglichkeit, ihre Aussagen noch einmal im Detail zu erklären und mehr Informationen zu liefern. Durch das genauere Nachfragen wird im Laufe des Interviews immer deutlicher, was der genaue Fokus und das genaue Ziel des Interviews sein sollen. Auch das Einbauen von Aussprüchen bekannter Personen zum betreffenden Thema kann das Interview noch einmal gezielt unterstützen¹⁶².

¹⁶¹Vgl. Nohl (2017) S. 17.

¹⁶²Vgl. Ebda. S. 18.

3.2.3. Leitfadeninterviews in der fachdidaktischen Forschung

Hier soll dargelegt werden, wieso gerade in der fachdidaktischen Forschung ein Leitfadeninterview besonders gut geeignet ist. Mithilfe dieser offenen Art der Interviews verleihen die Interviewer*innen den Aussagen der Befragten Sinn und interpretieren diese. Mithilfe des qualitativen Forschungsansatzes soll ebenso festgestellt werden, welche jeweilige Sichtweise und welches jeweilige Verstehen größerer Zusammenhänge die Proband*innen zum Zeitpunkt des Interviews entwickelt haben. Dabei ist es in diesem Fall unerlässlich, den Prozess der Forschung äußerst präzise und genau festzuhalten¹⁶³.

Hierbei soll sich das Forschungsvorhaben nach den vier Gütekriterien zur Sicherstellung der Validität der Datenerhebung nach Mayring (2010)¹⁶⁴ richten:

- Mitwirkung der Proband*innen: Eine gewisse Authentizität der Befragten wird dabei eingefordert. Dies bedeutet, dass die Interviewer*innen davon ausgehen können, dass die Aussagen der Befragten nicht gefärbt oder erfunden, sondern nach bestem Wissen und Gewissen wahrheitsgetreu sind. Das Schaffen eines angenehmen und freundlichen Gesprächsklimas ist deshalb umso wichtiger. Ein mehrfaches Hinweisen darauf, dass es bei der Befragung nicht um das Erheben eines gewissen berufsbezogenen Fachwissens geht, ist besonders wichtig. Betont werden soll hierbei, dass alle getätigten Aussagen für die wissenschaftliche Erhebung wert- und sinnvoll sind.
- Interne „Triangulation“: Dies bedeutet, dass die Interviewer*innen an mehreren Punkten des Interviews auf ähnliche Aspekte hinweisen, um ein gewisses Vergleichen der Äußerungen der Proband*innen innerhalb des Interviews selbst zu gewährleisten. Hierdurch soll die Validität des Interviews erheblich gesteuert werden. Dies steigert wiederum den wissenschaftlichen Wert der Interviews.
- Verfahrensdokumentation: Hierbei geht es um die wissenschaftliche Nachvollziehbarkeit der Daten. An mehreren Stellen soll dabei auf die zugrundeliegenden, wissenschaftlich fundierten Daten verwiesen werden. Auch durch dieses Gütekriterium soll der wissenschaftliche Wert des Interviews gesteigert werden.

¹⁶³Vgl. Nohl (2017) S. 17-19.

¹⁶⁴Vgl. Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz, S. 117.

- **Datendokumentation:** Hierbei geht es um die Entscheidung, durch welche technischen Möglichkeiten die Daten erhoben werden sollen. Es kommen Video- oder Audio-Dateien in Frage, wobei die Wahl auch von der Fragestellung abhängt. Hier stellt sich insofern die Frage, ob beispielsweise auch nonverbale Aussagen der Proband*innen in die Auswertung miteinbezogen werden sollen oder ob es zwingend erforderlich ist, dass die sprechenden Personen eindeutig identifizierbar sein müssen. In diesem Falle bekämen Video-Dateien den Vorzug. In der vorliegenden Arbeit genügt allerdings die Dokumentation durch Audio-Dateien, da die geschilderten Kriterien nicht erfüllt sein müssen. Diese Dokumentation ist dabei ein stufenweiser Prozess: Zu Beginn geht es um das Festhalten der Daten auf technischer Basis und anschließend um das Transkribieren. Erst wenn dieser Prozess wissenschaftlich korrekt abgeschlossen ist, können die erhobenen Daten ausgewertet werden.

Es gibt unterschiedliche Arten der Leitfadeninterviews und der Interviews im Allgemeinen, die oft sehr unterschiedlich ausgelegt und verstanden werden. Eine basale Frage, die geklärt werden muss, ist, ob die Interviews in Gruppen oder einzeln durchgeführt werden sollen. Dabei haben Einzelinterviews für die Proband*innen den großen Vorteil, dass eigene Aussagen leichter vertieft und konkretisiert werden können als in der Gruppe. In der vorliegenden Arbeit kommt aus eben genannten Gründen nur das Einzelinterview zum Einsatz¹⁶⁵.

Der einem Interview zu Grunde liegende Sinn und Zweck ist in der Regel ein rein ermittelnder. Daten sollen erhoben werden, die Interviewer*innen sollen nicht vermittelnd agieren. Allerdings ist die Trennlinie oft etwas unscharf, da leicht durch allzu häufiges Nachfragen der Interviewer*innen auch vermittelnde Bestandteile in das Interview gelangen. Dies gehört im Weiteren dann auch in die Analyse der Interviews miteinbezogen. Da qualitative Forschung einen stark erkundenden Charakter hat, ist es kaum möglich und wenig sinnvoll, einen starren Fragenkatalog strikt abzuarbeiten. Ein solcher Ansatz würde implizieren, dass das Thema in seiner Gesamtheit vollständig erfasst und im Interview systematisch abgearbeitet werden könnte, was jedoch der offenen und flexiblen Natur qualitativer Forschung widerspricht. Die mündliche Gesprächsführung gewährleistet so eine gewisse Offenheit und Freiheit bezüglich des Informationsgewinns. Anhand von vertiefenden Fragen kann das Thema während des Interviews dann noch spezialisiert werden. Dies verlangt allerdings von den Interviewer*innen einen guten Orientierungssinn, um während des Gesprächs nicht den Überblick darüber zu verlieren, welche

¹⁶⁵Vgl. Nohl (2017) S. 17.

Fragen schon gestellt wurden usw. Dabei hilft ein gut vorbereitetes Arbeitsmaterial, um zumindest eine gewisse grundlegende Struktur vorzugeben, ein sog. „Leitfaden“¹⁶⁶.

Dieser dient, anders als in streng strukturierten Interviews, zwar zur losen Orientierung, lässt aber für die Offenheit der Antworten der Proband*innen einen großen Raum zu. Die Voraussetzung zur sinnvollen Erstellung eines Leitfadens ist dabei die Kenntnis der wissenschaftlichen Fachliteratur des beforschten Themas. Dies hilft auch im Interview dabei festzustellen, wann welche Fragen angebracht sind und wann ein gewisses Abweichen vom Leitfaden sinnvoll ist¹⁶⁷.

3.3. Grundgesamtheit und Stichprobe

Die Studie beschränkt sich für ihre Interviews auf Lehrer*innen inklusiver Schulzentren Wiens und Niederösterreichs, da es hier zielführender ist, inklusiven Geschichtsunterricht zu beobachten, als beispielsweise an Gymnasien, in denen inklusive Unterrichtsformen nur sehr beschränkt oder gar nicht umgesetzt werden. Dabei werden einerseits Lehrpersonen aus sog. „Integrationsklassen“ befragt, bei denen ein kleinerer Teil der Schüler*innen nach vom Standard abweichenden Lehrplänen unterrichtet wird, andererseits Lehrpersonen, die Klassen unterrichten, die fast ausschließlich aus Kindern mit Lehrplänen der Allgemeinen Sonderschule und SEF (sehr erhöhtem Förderbedarf) zusammengesetzt sind.

Hauptbefragungsorte der Studie sollen das Zentrum für Inklusive Schulen Hernals¹⁶⁸ in Wien und die Kleingruppenschule Langenlois¹⁶⁹ in Niederösterreich sowie das Schulzentrum Krems an der Donau¹⁷⁰ sein. Die Klassen in jenen Zentren zeichnen sich einerseits durch eine große Heterogenität aus, was die Ethnie betrifft, andererseits sind in fast jeder Klasse Schüler*innen unterschiedlichsten Lehrplans vertreten: Mittelschule, Allgemeine Sonderschule, Sonderschule für Kinder mit sehr erhöhtem Förderbedarf. Zusätzlich dazu wird meist mehrstufig unterrichtet: So sitzen in derselben Klasse Schüler*innen im Alter von ca. 10 bis 16 Jahren.

¹⁶⁶Vgl. Nohl (2017) S. 18.

¹⁶⁷Vgl. Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Hamburg: VS- Verlag, S. 168.

¹⁶⁸Vgl. ZIS 17 (2023): CORONA INFORMATION - Zentrum inklusiver Schulen. In: <https://www.zis17.at/> (zuletzt abgerufen am: 16.03.2023)

¹⁶⁹Vgl. KGS-Langenlois (2023): Kleingruppenschule Langenlois ASO. In: <https://www.kgs-langenlois.at/> (zuletzt abgerufen am: 16.03.2023)

¹⁷⁰Vgl. Mittelschule Krems (2023): Schwerpunkte-Vielfalt. In: <https://www.mittelschulekrems.at/ueber-uns> (zuletzt abgerufen am: 16.03.2023)

Da es sich um eine qualitative Studie handelt, ist die Stichprobe variabel gehalten. Das grundsätzliche Ziel des Untersuchungsplans war es, zumindest 6 verschiedene Lehrpersonen an den obig genannten Standorten zu befragen, die auch tatsächlich Geschichte und Politische Bildung unterrichten.

3.4. Konkretes Methodendesign

Im Folgenden wird dargelegt, wie die konkrete Arbeitsmethode aussehen soll und die explorative Studie durchgeführt wird. Die anschließenden Kategorien ergeben sich aus dem theoretischen Teil der Arbeit, welcher obig dargelegt wurde.

3.4.1. Deduktive Kategorien des Leitfadens

Bei der Einteilung in deduktive Kategorien wird wiedergegeben, welche theoretischen und allgemeinen Vorannahmen über die Thematik existieren. Auf diese Weise lassen sich auf wissenschaftlicher Basis Fragen und Antworten einteilen und leichter auswerten. Diese Kategorien fußen, wenn sie gut ausgearbeitet sind, auf den empirischen Erkenntnissen der jeweiligen Fachliteratur. Auch für die Erstellung eines ersten Leitfadeninterviews sind die deduktiven Kategorien unerlässlich. Für die bessere Nachvollziehbarkeit werden im Folgenden die Kategorien genau beschrieben und definiert¹⁷¹.

1. Fachdidaktischer Hintergrund, Aufbau und Umsetzung einer inklusiven Geschichtsstunde

In dieser Kategorie geht es darum, inwiefern die Lehrpersonen an inklusiven Schulen den Geschichtsunterricht planen, vorbereiten und umsetzen. Es gilt herauszufinden, ob die IST-Stände des Unterrichts in den unterschiedlichen Schulen beziehungsweise bei den unterschiedlichen Lehrpersonen einander ähneln oder ob der Unterricht individuell völlig frei gestaltet wird. Innerhalb dieser Kategorie sollen diese verschiedenen Unterrichtskonzepte gesammelt und auch deren Umsetzung analysiert werden.

2. Lehrer*innenbildung

In der Kategorie „Lehrer*innenbildung“ soll analysiert werden, inwiefern innerhalb der *Ausbildung* der verschiedenen Lehrpersonen ein Fokus auf inklusiven Geschichtsunterricht gesetzt

¹⁷¹Vgl. Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz, S. 66-67.

wurde und inwiefern dies hilfreich in der Praxis ist. Die befragten Personen kommen aus unterschiedlichen Bildungsschienen (PH, Universität, KPH) und besuchten diese zu unterschiedlichen Zeitpunkten, absolvierten also auch unterschiedliche Curricula. Weiters soll hierbei herausgefunden werden, ob sich die Lehrenden anschließend in diesem Bereich durch Schulungen und Fortbildungen weitergebildet haben, und inwiefern diese gegebenenfalls hilfreich für die Praxis waren.

3. Problematiken

In dieser Kategorie sollen die Problematiken in der fachdidaktischen Praxis eruiert werden. Die Lehrpersonen sollen hierbei auf Probleme aller Art eingehen können, angefangen beim Zeitverständnis der Schüler*innen bis hin zu potentiellen Schwierigkeiten der technischen Ausstattung der Standorte.

4. Besonderheiten des Geschichtsunterrichts

Inklusiver Geschichtsunterricht bringt jedoch nicht nur Probleme. In dieser Kategorie sollen Besonderheiten sowie potentielle Gewinne durch diesen Unterricht erarbeitet werden. Diese Kategorie soll auch in den Interviews als offene Sammlung von Thematiken dargestellt werden.

5. Geschichtsbewusstseinsbildung/Narrativ

In dieser Kategorie soll die Bekanntheit dieser, teils kritisch gesehenen, Begriffe und der Umgang der Lehrpersonen mit jenen im Unterricht analysiert werden. Sind die Begriffe bekannt, wird im Unterricht darauf Rücksicht genommen und werden diese auf irgendeine Art und Weise überprüft? In dieser Kategorie werden die Begriffe der Geschichtsdidaktik nur angerissen, um zu sehen, auf welche weiteren Begriffe die Lehrpersonen von selbst zu sprechen kommen. Erwartbar wäre hier zum Beispiel der historisch/politische Kompetenzbegriff, Lebensweltbezug, Chronologie und vieles weitere.

6. Zukunft

In der abschließenden Kategorie gilt es herauszufinden, inwiefern sich die Lehrpersonen die Zukunft des Geschichtsunterrichts in inklusiven Settings vorstellen und was sie sich wünschen würden, damit eine künftige Umsetzung besser gelingt und die Schüler*innen mehr mitnehmen können als in der Vergangenheit.

3.4.2. Fragerstellung

Nach dem Erstellen eines Kategoriensystems sollen die Fragen für das Interview erarbeitet werden. Dabei lassen sich verschiedene Fragetypen unterscheiden: Einerseits gibt es geschlossene Fragen, die per Definition darauf abzielen, konkrete Informationen abzufragen oder spezifische Antworten zu erhalten. Andererseits gibt es offene Fragen, die weniger wie klassische Fragen formuliert sind, sondern eher einer Aufforderung zur Erzählung gleichen. Besonders diese Art von Fragen – sogenannte „Erzählimpulse“ – kann dazu beitragen, dass die befragten Personen möglichst offen und frei über die Thematik sprechen. Der Leitfaden sollte daher neben konkreten Fragen auch solche Erzählimpulse enthalten, um ein flüssiges und lebendiges Gespräch zu fördern. Diese Erzählimpulse sollten situationsbedingt eingesetzt werden.

Es sollte hierbei allerdings eine bestimmte Flexibilität gewahrt werden, falls die Befragten auf einige erwartete Kategorien der Interviewer*innen gar nicht eingehen. Hierbei können sog. „Erinnerungsfragen“ sehr behilflich sein, die die Gesprächspartner*innen noch einmal zu einer genaueren Vertiefung des Themas einladen sollen. Auch diese Erinnerungsfragen sollten schon Teil eines ausgearbeiteten Leitfadens sein.

Manche Fragen können auch als „inhaltsleere“ Fragen hilfreich sein. Sie liefern den Interviewer*innen keine Inhalte, die für die Forschung wichtig sind. Sie können beispielsweise den Gesprächsfluss aufrechterhalten und unangenehmes Schweigen verhindern. Es sind allerdings auch solche Fragen sinnvoll und erlaubt, die sich erst im Laufe des Gesprächs spontan ergeben und beispielsweise zu einem besseren Verständnis beitragen.

Es ist dabei nicht erforderlich, zwingend aus einer Kategorie eine Frage zu erstellen. Fragen sind dann von guter Qualität, wenn sie besonders nah an der Lebensrealität der Proband*innen sind. Auch können sich in einer Frage mehrere Impulse oder Kategorien überschneiden.

Die Interviewer*innen sollten allerdings penibel darauf achten, niemals die Forschungsfrage direkt an die Proband*innen zu stellen. Dies mag oft sehr verlockend sein, kann den Wert des Gesprächs aber sehr negativ beeinflussen. So kann es beispielsweise passieren, dass die Proband*innen plötzlich allgemeine Ansichten zu diesem Thema teilen und von ihren eigenen Erfahrungen und Ansichten abweichen. Es empfiehlt sich ebenfalls, unangenehmere Fragen zuerst

einmal hintanzustellen und diese erst im weiteren Verlauf des Gesprächs zu fragen. So bekommen die Gesprächspartner*innen die Möglichkeit eine gewisse Vertrauensbasis aufzubauen und sind dann weniger gehemmt, gewisse Fragen zu beantworten.¹⁷²

3.4.3. Interviewleitfaden

Zu Beginn des Interviews sollen einige demographische Einstiegsfragen sowie Fragen zu Ausbildung und Arbeitserfahrung gestellt werden. Diese gehören zwar zum Interview, sind jedoch keine kategorischen Leitfragen und dienen zur Einordnung der interviewten Personen.

Tabelle 1 Interviewleitfaden

Leitfrage	Aufrechterhaltungsfragen
Inwiefern erfolgt die Planung, Vorbereitung und Umsetzung Ihres Geschichtsunterrichts?	• Verwenden Sie Planungsmatrizen? • Welche Materialien bevorzugen Sie? • Wie sieht die Umsetzung in der Klasse aus?
Inwiefern wurde innerhalb Ihrer Ausbildung ein Fokus auf inklusiven Geschichtsunterricht gesetzt und als wie hilfreich hat sich dies in der Praxis erwiesen?	• Gab es Seminare zum Thema? • Konnten Sie sich später durch Schulungen und Fortbildungen in diesem Bereich weiterbilden? • Sind Lehrveranstaltungen zu diesem Thema praxisnah aufgebaut?
Welche Problematiken ergeben sich in Ihrem Geschichtsunterricht?	• Denken Sie an den Ablauf einer Geschichtsstunde: Wobei kommt es hier zu Schwierigkeiten? • Inwiefern können die Schüler*innen dem Unterricht folgen und womit haben sie Schwierigkeiten?

¹⁷² Vgl. Mayring (2010) S. 68.

	• Fallen Ihnen noch weitere Bereiche ein, in denen es durch oder mit inklusivem Geschichtsunterricht zu Problemen kommen kann?
Welche Besonderheiten, abgesehen von Problematiken, sowie potentielle Gewinne durch diesen Unterricht sehen Sie in Ihrer täglichen Arbeit?	• Profitieren die Schüler*innen in Ihrem Unterricht voneinander? • Gibt es besondere Erlebnisse aus dem Geschichtsunterricht, die Ihnen in Erinnerung geblieben sind? • Fallen Ihnen bereichernde Aspekte dieser Geschichtestunden ein?
Geschichtsbewusstseinsbildung und eigene Narrative – können Sie etwas mit den Begriffen anfangen und wenn ja, inwiefern spielen diese in Ihrem Unterricht eine Rolle?	• Haben Sie das Gefühl, die Schüler*innen schaffen es, eine Art Geschichtsbewusstsein zu bilden? • Arbeiten Sie mit den eigenen Narrativen der Schüler*innen? • Überprüfen sie den Fortschritt in diesen Bereichen im Unterricht?
Wie sehen Sie die Zukunft des inklusiven Geschichtsunterrichts? Inwiefern könnte dieser verbessert werden?	• Was würde es benötigen, damit Sie Ihren Unterricht verbessern können? • Was wünschen Sie sich von der Politik, den Ausbildern und den Bildungsdirektionen in Bezug auf Ihren Unterricht? • Gibt es sonst noch etwas hinzuzufügen?

3.5. Auswertung

3.5.1. Fachdidaktische Gestaltung des Geschichtsunterrichts

Generell lassen sich in Bezug auf die Vorbereitung des Geschichtsunterrichts viele Parallelen bei den Aussagen der Lehrpersonen feststellen. Es gibt allerdings keine einheitliche Vorbereitungslinie, nach der alle gearbeitet hätten, viel mehr geben sie an, anhand verschiedenster Materialien die eigenen Unterrichtsstunden individuell und nach eigenem Ermessen geplant zu haben. Erstaunlich ist dabei, dass keine Lehrperson einen Bezug zum Lehrplan in der jeweiligen Schulstufe erwähnt.

Ein Teil der Lehrpersonen plant das gesamte Unterrichtsjahr grob im Voraus, sprich, wann welches Thema besprochen werden soll; allerdings hat sich auch hier gezeigt, dass man laut Lehrperson E für den gesamten Unterricht sehr flexibel sein und spontan gestalten müsse. Dies orientiert sich optimalerweise auch an den individuellen Interessen der Schüler*innen. „... *ich plane es, aber teilweise muss man dann dort ansetzen, wo die Kinder jetzt gerade stehen oder was sie ... interessiert*“.¹⁷³

Lehrperson A gibt an, dass sie die Jahresplanung in „Jahreswechselfolgen“ konzipiert hätte, was wie folgt zu verstehen ist: Die Lehrperson habe mit einer fünften und einer sechsten Schulstufe, also in einer mehrstufigen Klassenzusammensetzung, zu unterrichten begonnen, wobei nur die sechste Schulstufe Geschichtsunterricht gehabt habe. Im darauffolgenden Schuljahr haben dann sechste und siebte Schulstufe (also beide Jahrgänge) Geschichtsunterricht gehabt und demzufolge wäre auch die Chronologie des Geschichtsunterrichtsstoffs aufgebaut gewesen: Es wurde dann im zweiten Schuljahr für die 6. Schulstufe nicht wieder „bei Null“ begonnen, sondern es wäre das chronologische Rad der Geschichte einfach weitergelaufen. So sei die 5. Schulstufe im darauffolgenden Schuljahr beispielsweise bei einem mittelalterlichen Stoffgebiet und nicht bei der Antike eingestiegen, wie die 6. Schulstufe zuvor. Im letzten Schuljahr der 5. Schulstufe habe diese noch die antiken Unterrichtsthemengebiete vermittelt bekommen. Die Lehrperson betont, dass Hauptschulbücher im Unterricht selbst nicht eingesetzt wurden. In den letzten Jahren vor ihrer Pensionierung nutzte sie verstärkt das Internet zur Vorbereitung ihres Geschichtsunterrichts. Besonders interessant ist die Aussage, dass sie den Unterricht in diesen Jahren zunehmend „auf Zuruf“ geplant habe: Anstelle einer festen chronologischen Abfolge richtete sie die Themenauswahl gezielt nach den Interessen der Schüler*innen aus und setzte diese flexibel

¹⁷³ Lehrperson E, persönliches Interview, Wien, 28.03.2023, siehe Anhang 5.

um. Einige Monate nach dem Interview ging die Lehrperson nach 46 Dienstjahren in den wohlverdienten Ruhestand.

Das Eingehen auf die jeweiligen Interessen der Kinder wird von mehreren der Befragten erwähnt. Es scheint erkennbar zu sein, dass sich die Schüler*innen mehr in den Unterricht einbringen, wenn Sie selbst etwas zum Thema beitragen können. Auch stellen die Kinder gezielt zuhause Fragen zu bestimmten Themen und teilen dann ihr Wissen im Unterricht mit der Klasse. Davon profitieren wiederum auch die anderen Klassenkamerad*innen. Lehrperson G erinnert sich an einen Schüler, der dem Lesen generell sehr abgeneigt war. Durch die Erzählung einer Klassenkameradin, welche ein Buch zu einem für ihn offenbar interessanten Thema gelesen hatte, kam es dazu, dass sich ebenjener Schüler dieses Buch sogar ausborgte und eigenständig und aus Eigeninitiative las und sich auch den Inhalt sehr gut merken konnte. „... *ich hab mir das selber irgendwie gar nicht so genau gemerkt, aber er schon.*“¹⁷⁴ Die von der Lehrperson beschriebene Praxis weist Elemente subjektorientierten Unterrichts auf, verfehlt jedoch den Kern, wenn sie sich ausschließlich an den Interessen der Schüler*innen orientiert. *Subjektorientierung bedeutet mehr als „das zu machen, was die Schüler*innen wollen“* – es erfordert eine gezielte Verbindung zwischen den Impulsen der Lernenden und den fachlichen Anforderungen. Ein gelungener subjektorientierter Unterricht schafft Raum für die Interessen der Schüler*innen, ohne dabei den roten Faden der inhaltlichen Struktur aus den Augen zu verlieren.

Daraus lässt sich ableiten, dass die Auswahl des Unterrichtsthemas ein wesentlicher Faktor für den Kompetenzerwerb der Schüler*innen ist. Wenn es gelingt, sie für ein Thema zu begeistern und den Unterricht anschaulich zu gestalten, wirkt sich dies nicht nur positiv auf den Wissenserwerb aus, sondern unterstützt auch die Fähigkeit, dieses Wissen kritisch zu reflektieren, anzuwenden und in verschiedene Kontexte einzuordnen. Historisches Lernen zielt somit darauf ab, nicht nur Fakten zu memorieren, sondern auch analytische Fähigkeiten, Urteilsvermögen und ein tieferes Verständnis für historische Prozesse zu entwickeln.

Obwohl die Lehrperson A nach eigenen Angaben wohl lange Zeit einen chronologischen Geschichtsunterricht bevorzugte, sagte sie im Gespräch aus, dass eine Chronologie nicht sinnvoll sei. Wie es zu diesem Widerspruch kommt, kann nur gemutmaßt werden.

Eine weitere Lehrperson (B) betont, dass sie sich im Vorfeld an ihrer Jahresplanung orientiert hätte. Diese sei akribisch schon vor Beginn des Schuljahres erstellt worden. Die genaue Planung

¹⁷⁴ Lehrperson G, persönliches Interview, Krems an der Donau, 15.04.2023, siehe Anhang 7.

der Unterrichtseinheiten, also vor allem die Thematiken selbst, wären dann immer zeitnah in der betreffenden Woche erstellt worden. Dabei habe die genannte Lehrperson auf genaue schriftliche Planungen der Stunde verzichtet und sich die jeweilige Unterrichtseinheit im Vorfeld gedanklich durchgeplant. B nutzte für die Unterrichtsvorbereitung verschiedene Materialien, darunter Schulbücher, das Internet und Materialien aus dem sogenannten „Lehrmittelkammerl“. Diese Vielfalt an Quellen deutet darauf hin, dass die Lehrperson bemüht war, ihren Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Auch wenn das genaue methodische Vorgehen nicht näher beschrieben ist, lässt sich vermuten, dass die Lehrperson mit einer gewissen Kreativität und Flexibilität an die Planung heranging, indem sie verschiedene Ressourcen kombinierte und anpasste. Dies könnte dazu beigetragen haben, dass der Großteil ihrer Stundenplanung in der Praxis gut umsetzbar war.

Lehrperson C gibt ebenfalls an, die Jahresplanung gut durchzudenken. Dabei sei es gerade in Geschichte wichtig, sich zu überlegen, welches Schulbuch man verwende. Die Lehrkraft gibt allerdings zu bedenken, dass es aus ihrer Sicht nicht besonders viele geeignete Schulbücher für den inklusiven Geschichtsunterricht gebe. Wie bereits erwähnt werden von den Befragten viele Schulbücher als sprachlich zu kompliziert oder generell mit zu viel Lehrstoff versehen empfunden. Dies kann zur Überforderung der Schüler*innen führen und eignet sich daher nicht besonders für den direkten Einsatz im Unterricht. Betont wird hier auch die thematische Orientierung des Geschichtsunterrichts an den Interessen der Schüler*innen. Dabei sollen die Unterrichtsmethoden auch jeweils in einer Art aufbereitet werden, die die Motivation der Schüler*innen verstärkt und nachhaltig wirkt. Im Weiteren erklärt Lehrperson C ihre Vorgehensweise wie folgt: Sie erstelle sehr gerne und ausgiebig Arbeitsblätter. Sie betonte dabei auch den Zusammenhang mit ihrem Geschichtsstudium. Auch würde sie die Plattform „Kahoot“¹⁷⁵ sehr gerne verwenden, oft als Einleitung, oft allerdings auch als resümierende Zusammenfassung. Bei dieser Lehrperson scheinen ihre Stundenplanungen in den meisten Fällen auch in der Praxis zu funktionieren.

Eine weitere Facette der Geschichtsunterrichtsvorbereitung findet sich in den Aussagen der Lehrperson D: Die Lehrperson beschreibt, dass sie neben Schulbüchern auch die Methode des

¹⁷⁵ „Kahoot“ ist eine digitale Plattform, mithilfe derer sehr einfach kleine Quizze konzipiert werden können. Die Quiz-Teilnehmer*innen können dann mithilfe eines Zahlen- oder QR-Codes beispielsweise auf einem mobilen Endgerät daran teilnehmen. Der Verfasser/die Verfasserin des Quizzes hat nach Beendigung des Quizzes die Möglichkeit, eine detaillierte Aufschlüsselung der Ergebnisse zu analysieren.

Offenen Lernens verwendet. Unter Offenem Lernen versteht sie einen Ansatz, der den Schüler*innen erlaubt, selbstbestimmt zu arbeiten und eigene Lernwege zu entwickeln. Dabei orientiert sich der Unterricht an den Interessen und dem Vorwissen der Lernenden. Es wird betont, dass keine festen didaktischen Parameter von der Lehrkraft vorgegeben werden müssen. Allerdings ist unklar, wie diese Aussage zu verstehen ist, da auch Offenes Lernen einer didaktischen Struktur bedarf.

Didaktische Parameter sind grundlegende Orientierungspunkte der Unterrichtsplanung, wie etwa Lernziele, methodische Vorgehensweisen oder die Auswahl und Aufbereitung von Lernmaterialien. Sie sind notwendig, um sicherzustellen, dass der Lernprozess zielgerichtet bleibt und allen Schüler*innen ein Zugang zu den Inhalten ermöglicht wird. Möglicherweise meint die Lehrperson mit dem Fehlen didaktischer Parameter, dass die Vorgaben bewusst flexibel gehalten werden, um den Schüler*innen Freiraum zu lassen. Dennoch erfordert auch dieser Ansatz eine durchdachte didaktische Vorbereitung, etwa in Form von klar definierten Themenbereichen, geeigneten Materialien oder Rahmenbedingungen, die die Selbstständigkeit der Schüler*innen fördern.

Beispiele für Offenes Lernen im Geschichtsunterricht könnten sein: Schüler*innen wählen aus verschiedenen historischen Quellen ein Thema, das sie interessiert, und erstellen dazu ein kreatives Produkt, wie eine Präsentation oder ein Plakat. Alternativ könnten sie in Gruppen eine historische Fragestellung erforschen, etwa die Lebensbedingungen in einer bestimmten Epoche, und ihre Ergebnisse in einem selbst gestalteten Heft oder einer digitalen Collage festhalten. Solche Ansätze fördern Eigeninitiative und die Möglichkeit, individuell Schwerpunkte zu setzen.

Interessant ist, dass diese Lehrperson ebenfalls aussagt, dass sie einen chronologischen Geschichtsunterricht umsetze. Die chronologische Vorgehensweise wird hierbei auch gar nicht in Frage gestellt, obwohl sie schon seit Jahren aus dem Lehrplan gestrichen wurde und in der Geschichtsdidaktik kritisch hinterfragt wird, wie in Kapitel 2.1.2 analysiert wurde.

Neben Videomaterialien und Arbeitsblättern verwende diese Lehrperson zur besseren Veranschaulichung noch zusätzlich reine Lesetexte, die jeweils an das verschiedene Anforderungsniveau und die verschiedenen Lehrpläne der Schüler*innen angepasst sind. Diese Methode habe sich in ihren Klassen etabliert und die Schüler*innen sind es gewohnt, diese Texte immer wieder zu lesen und vorzulesen. Die Lehrperson ist der Meinung, dass hiermit nicht nur die Lese-

kompetenz fächerübergreifend gefördert wird, sondern auch gewisse Fakten besser hängen bleiben und somit die Sachkompetenz erhöht wird. Diese Methode lässt sich kritisch betrachten, da das bloße Lesen und Vorlesen von Texten vor allem auf die Vermittlung von Sachkompetenz abzielt und andere Dimensionen des FUER-Kompetenzmodells, wie die Methodenkompetenz, Urteilskompetenz oder Orientierungskompetenz, kaum berücksichtigt werden. Eine einseitige Konzentration auf das Reproduzieren von Fakten könnte dazu führen, dass die Schüler*innen weniger Gelegenheit haben, historische Fragestellungen kritisch zu analysieren, Quellen zu hinterfragen oder eigene Deutungen zu entwickeln. Die Lehrperson betont dann aber auch noch, dass die „Mittelschüler*innen“ zusätzlich die Möglichkeit hätten, sich mithilfe komplexerer Arbeitsaufträge noch weiter in die Thematik zu vertiefen.

Gewisse Widersprüche in der Wahrnehmung der erfolgreichen Umsetzung des geplanten Geschichtsunterrichts hört man aus den Aussagen von Lehrperson E heraus. Sie betonte ebenfalls eine sehr flexible und differenzierte Unterrichtsplanung, stellte allerdings fest, dass sie ihre Ansprüche und Ziele in der Praxis sehr häufig aufgrund der mangelnden Fähigkeiten der Kinder nach unten nivellieren müsse: *„Es ist immer erstaunlich, wie wenig man erwarten kann, was die Kinder wissen, auch was das Zeitverständnis betrifft und heute, morgen, übermorgen.“*¹⁷⁶ Der Unterricht werde ebenfalls an den Interessen der Schüler*innen ausgerichtet. Diese Lehrperson betonte dann auch noch die Wichtigkeit sog. „außerschulischer Lernorte“: Je nach Themengebiet würden immer wieder verschiedene Exkursionen stattfinden. So mache sie gerne einen Ausflug zu römischen Ausgrabungen, wenn gerade die Antike in Geschichte bearbeitet werde. Die Möglichkeit zu Ausflügen werde von Lehrpersonen gerne in Anspruch genommen. Beispielsweise könne man in Museen gehen, Vorträge von externen Fachpersonen anhören oder diese in den Unterricht einladen. Lehrperson E sieht darin einen Vorteil, da dadurch der Unterricht „lebendiger“ gestaltet werde. Mit „lebendiger gestalten“ ist offenbar gemeint, dass durch Abwechslung und die Einbindung außerschulischer Lernorte oder Fachwissen von außen die Aufmerksamkeit und Motivation der Schüler*innen gesteigert werden. Dies könne wiederum einen positiven Effekt auf die Wissensvermittlung haben, da Inhalte besser erinnert und mit Erlebnissen verknüpft werden.

Lehrperson G aus einer Integrationsklasse einer niederösterreichischen Mittelschule sagt, dass sie den Geschichtsunterricht speziell für die Integrationsschüler*innen vorbereitet. Dabei arbei-

¹⁷⁶ Lehrperson E, persönliches Interview, Wien, 28.03.2023, siehe Anhang 5.

tet sie eng mit der/dem „Hauptlehrenden“ der Klasse zusammen und orientiert sich am Unterrichtsaufbau dieser Lehrkraft. In der Klasse findet ein sogenanntes „Team-Teaching“ statt, bei dem zwei Lehrpersonen gleichzeitig unterrichten. Lehrperson G unterstützt dabei die Schüler*innen mit speziellem Förderbedarf, während die Hauptlehrperson den Unterricht leitet. So können alle Schüler*innen gemeinsam am Unterricht teilnehmen, und die Integrationsschüler*innen erhalten gezielte Unterstützung.

Recht gegensätzlich fallen die Aussagen an einem anderen inklusiven Schulstandort in Niederösterreich aus (Lehrperson F): Obwohl die Schüler*innen dieser Lehrperson die gleichen Lehrpläne, sprich von Mittelschule, Allgemeiner Sonderschule sowie Sonderschule für Kinder mit sehr erhöhtem Förderbedarf, zu vereinen hätten, sei in ihrem Falle an einen Geschichtsunterricht gar nicht zu denken. *„Geschichte unterrichte ich eigentlich gezielt gar nicht. Ich arbeite in einer Klasse mit schwerstbehinderten Kindern... (hier) geht es vorrangig um Betreuung und um ganz banale Kompetenzen im Leben, wie zum Beispiel zu essen oder sich auch in ein soziales Gefüge einzuleben.“*¹⁷⁷ Die Schüler*innen haben zum allergrößten Teil schwerste Beeinträchtigungen, die einen Regelunterricht gar nicht möglich machten. Es gehe vielmehr um die Vorbereitung dieser Schüler*innen auf ein möglichst autonomes Leben. Dabei betonte sie allerdings, dass die meisten ihrer Schüler*innen im Erwachsenenalter eine Erwachsenenvertretung zur Verfügung gestellt bekämen und ihr Leben lang betreut wären. Dieser Sachverhalt ist insofern erstaunlich, als auch diese Schüler*innen keinen differenzierteren oder anders gestalteten Lehrplan als einige Schüler*innen an anderen Schulstandorten haben. Die Lehrperson betonte im Weiteren noch, dass sie niemals in die Situation gekommen wäre, eine reguläre Geschichtsstunde vorzubereiten. Zu Beginn ihrer Zeit als Lehrerin habe sie jedoch einmal versucht, geeignete Unterrichtsmaterialien und -bücher zu finden, allerdings gab es kaum etwas Geeignetes und sie vermutet nach Berichten ihrer Kolleg*innen, dass sich daran auch bis heute nichts geändert habe. Es gibt zu denken, dass die Lehrperson sich schließlich nicht mehr um neue Materialien bemüht hat, obwohl es durchaus möglich wäre, dass sich in der Zwischenzeit neue, innovative Ansätze oder Materialien entwickelt haben.

Generell berichten alle Befragten davon, sich ihr Lehrmaterial zum großen Teil selbst zusammenzustellen, sei es aus dem Internet, mit Materialien aus dem „Lehrmittelkammerl“ oder durch eigenständig erstellte sowie „zusammenkopierte“ Arbeitsblätter oder Plakate. Gerne werden auch Videomaterialien zum jeweiligen Thema in den Unterricht eingebracht. Lehrperson B

¹⁷⁷ Lehrperson F, persönliches Interview, Engabrunn, 30.03.2023, siehe Anhang 6.

zeigt ihren Schüler*innen auch gerne Interviews zu gerade relevanten Themen. Es mangle jedoch an einsatzfähigem Unterrichtsmaterial bzw. an einsatzfähigen Schulbüchern.

3.5.2. Lehrer*innenbildung

Allgemein lässt sich festhalten, dass das Studium und somit auch die Vorbereitung zum Geschichtsunterricht bei den befragten Lehrpersonen oft völlig unterschiedlich war (siehe Kapitel 2.1.7). Die Bildungsniveaus der befragten Proband*innen reichen vom universitären Lehramtsstudium im Fach Geschichte über Ausbildungen zum/zur Volksschullehrer*in bis hin zum alten Sonderpädagogikstudium. Es muss jedoch festgehalten werden, dass ein Großteil der Befragten Zusatzausbildungen im Sonderschulbereich absolviert hat. Auch die Jahre der Lehrerfahrung der Proband*innen sind breit gestreut, von wenigen Jahren bis über 43 Jahren Erfahrung als Lehrer*in.

Zu der Frage, ob während des Studiums speziell auf inklusiven Geschichtsunterricht eingegangen wurde, gibt es durchwegs negative Aussagen. Lehrpersonen, die eine *Ausbildung* zum/zur „Sonderschullehrer*in“ absolviert haben, berichteten, dass sie im Studium keinerlei spezifische Informationen oder Fachbildung zum Geschichtsunterricht erhalten haben. Ein Befund, der sich mit dem damaligen Curriculum spießt, in dem Geschichte als Fach zumindest mit einem ECTS-Punkt vertreten sein hätte sollen. Stattdessen wurde lediglich ein sehr allgemein gehaltener „Sachunterricht“ behandelt, der jedoch wenig mit dem tatsächlichen Geschichtsunterricht zu tun hatte – etwa Themen wie die Geschichte des eigenen Wiener Gemeindebezirks oder sehr allgemeine Bereiche, wie der Wiener Stephansdom. Einige der befragten Personen (B und E) gaben an, eigenständig Weiterbildungen besucht zu haben, etwa Seminare oder Vorträge zu Fachthemen, um sich zusätzlich über den Geschichtsunterricht zu informieren. B: *„Ich hab dann ein Seminar besucht, wo’s dann eher aber um Gedankenarbeit¹⁷⁸ um Zweiten Weltkrieg ... gegangen ist... (dies) war für meine Praxis sinnvoll.“*¹⁷⁹

Lehrerin A ergänzt, dass sie das Studium zur „Hauptschullehrerin“ in den Fächern Deutsch und Geschichte absolviert hat. Dabei betont sie allerdings, dass es keinen inklusiven Lehrinhalt gegeben habe. Eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bildung zum Fach habe hierbei

¹⁷⁸ Lehrperson B meint hier vermutlich eine Fortbildung zur Gedenkarbeit/Erinnerungskultur und dem Umgang mit Zeitzeug*innen. Solche Fortbildungen werden immer wieder von verschiedenen Vereinen und Pädagogischen Hochschulen für Lehrer*innen angeboten, zum Beispiel von [erinnern.at](https://www.erinnern.at/bildungsangebote/seminare/zeitzeuginnen-seminar/alle-zeitzeuginnen-seminare/zeitzeuginnen-seminar-2023) (<https://www.erinnern.at/bildungsangebote/seminare/zeitzeuginnen-seminar/alle-zeitzeuginnen-seminare/zeitzeuginnen-seminar-2023>).

¹⁷⁹ Lehrperson B, persönliches Interview, Wien, 28.04.2023, siehe Anhang 2.

allerdings schon stattgefunden. Dennoch bereiten eben diese Lehrpersonen den Geschichtsunterricht oft „nach Gefühl“ vor. Verschiedene Lehrpersonen geben an, Geschichtsbücher der Mittelschule zu verwenden, um einen ersten Ansatz zu haben, von dem aus sie Geschichtestunden planen können. Auffällig ist, dass Lehrperson A sowohl die Ausbildung für Volksschule und Mittelschule als auch ein Studium im sonderpädagogischen Bereich absolviert habe. Dabei wird festgestellt, dass sich die jeweiligen Ausbildungen inhaltlich nicht überschneiden hätten. So sei in der Mittelschulausbildung mit dem Fach Geschichte und Sozialkunde eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bildung vermittelt worden, allerdings kein inklusiver Ansatz. Im Studium zur Sonderpädagogin hätte sie dann eine spezielle fachdidaktische Bildung für die Erziehung von Schwerstbehinderten bekommen, allerdings keine speziellen inklusiven Inputs im Fach Geschichte.

Lehrperson E gibt an, die Ausbildung zur „Volksschullehrerin“ absolviert zu haben. Sie habe in diesem Bereich einige Jahre in einer Regelschule gearbeitet, bis sie schließlich an ein inklusives Schulzentrum in Wien gewechselt sei. Hier habe sie anfangs Volksschüler*innen unterrichtet, später dann auch viele Jahre Mittelschüler*innen. Deswegen habe diese Lehrperson zusätzlich das Studium zur „Sonderschullehrerin“ absolviert, um den dienstrechtlichen Vorschriften Genüge zu tun. Dabei betonte sie, dass in ihrem Studium Geschichtsunterricht gar nicht vorgekommen sei. Dieser sei hier auch nur im zuvor erwähnten Fach „Sachunterricht“ gestreift worden; dies sei allerdings nicht mit einer verkürzten historisch-fachdidaktischen oder gar fachwissenschaftlichen Bildung zu vergleichen, betonte die Lehrperson. Fortbildungen im Fach Geschichte habe sie über die Jahre absolviert, allerdings ohne inklusiven Schwerpunkt. Im Sonderpädagogikstudium sei dann ein allgemeinerer Unterricht vermittelt worden. Einen Ausbildungspart, der speziell inklusiven Geschichtsunterricht zum Thema gehabt habe, habe es nicht gegeben.

Auffällig ist ebenso, dass drei der befragten Lehrpersonen das Sonderpädagogikstudium oder eine sonderpädagogische Weiterbildung erst berufsbegleitend absolviert haben. Eine Lehrperson habe schon vor ihrem Dienstantritt das Sonderpädagogikstudium absolviert, eine Person habe Geschichte sowie Bewegung und Sport an der Universität Wien studiert und gar keine sonderpädagogische Weiterbildung, arbeite aber genau im selben Bereich wie die anderen Lehrkräfte.

So ist festzustellen, dass laut Aussagen der Lehrpersonen weder in der KPH bzw. PH noch an der Universität wie auch immer geartete Bildungsabschnitte speziell zu inklusivem Geschichtsunterricht vorgekommen seien. Lehrperson E gibt an, Fortbildungen im Unterrichtsfach Geschichte absolviert zu haben. Diese seien allerdings eher Besuche von Museen gewesen und hätten einen allgemeinen historischen Input vermittelt, allerdings keinerlei inklusiven Bezug gehabt. Die genannte Lehrperson habe allerdings dann auch gerne im Geschichtsunterricht „außerschulische Lernorte“ eingesetzt. Hierbei ist zu erwähnen, dass eine andere Lehrperson (A) betont, dass ihr in der Ausbildung zur „Volksschullehrerin“ ebenfalls ein gewisser Bezug zu „außerschulischen Lernorten“ vermittelt worden wäre, welchen sie auch eingesetzt habe. Dabei gab es aber ebenfalls keine Bezüge zu einem inklusiven Unterricht. Eine weitere Lehrperson (B) habe ebenfalls eine Fortbildung im historischen Bereich absolviert, allerdings gab es auch hierbei keinen inklusiven Ansatz.

Lehrperson C erwähnt, dass es in ihrem Zweitfach Sport sehr wohl ein Seminar zum inklusiven Unterrichten von Sport gegeben habe, allerdings facheinschlägig nur in diesem Bereich und nur über inklusiven Unterricht allgemein. Ein Angebot im Geschichtsstudium sei der Person nicht untergekommen.

Mehrere Lehrpersonen beklagen folglich das Fehlen spezieller facheinschlägiger Bildung im Bereich inklusive Geschichte. Bemerkenswert ist, dass keine Lehrperson im jeweiligen Studium zumindest einen kurzen Einblick in inklusiven Geschichtsunterricht bekommen habe. Dies ist umso verwunderlicher, da die Interviewpartner*innen verschiedenste Lehrer*innenausbildungen absolvierten. Es wirft doch die Frage auf, wieso dieser wichtige Teil in keinem Curriculum der verschiedenen Studien vorkommt bzw. wenn er, wie im ehemaligen Sonderpädagogikstudium sogar im Curriculum vorkommt, dann nicht in den Seminaren/Kursen für die angehenden Lehrkräfte umgesetzt wurde. Teilweise wurden zwar eigeninitiativ Fortbildungen besucht, allerdings ist dies weder verpflichtend noch in irgendeiner Form Voraussetzung für den Einsatz als Lehrkraft in diesem Bereich.

In einem Gespräch mit Thomas Hellmuth, Universitätsprofessor für Geschichtsdidaktik an der Universität Wien, wurde dieser Befund kritisch reflektiert. Professor Hellmuth betont, dass diese Lücke auf drei zentrale Ursachen zurückzuführen sei. Erstens sei das Bildungssystem stark fachwissenschaftlich ausgerichtet, wodurch die inhaltliche Vertiefung im Fach Geschichte und Politische Bildung gegenüber pädagogisch-didaktischen Inhalten priorisiert werde. Zwei-

tens werde der Fachdidaktik innerhalb der Lehramtsausbildung ein zu geringer Anteil eingeräumt, was die ohnehin begrenzte Zeit für inklusive Ansätze weiter einschränke. Drittens fehle es an einem umfassenden Bewusstsein für die Relevanz der Inklusion in der Geschichtslehrer*innenbildung. Um diese Defizite zu beheben, sei eine grundlegende Bewusstseinsänderung bei den Verantwortlichen für die Curriculumsentwicklung erforderlich, damit Inklusion als integraler Bestandteil der Ausbildung etabliert werde.

3.5.3. Problematiken

Bei der Frage zu den Problematiken, welche sich im inklusiven Geschichtsunterricht ergeben, konnten sehr viele, einander zum Teil auch überschneidende Punkte festgestellt werden, welche im Folgenden thematisiert werden:

Heterogenität und Background der Schüler*innen

Ein großes Problem, auf das sich die Befragten beziehen, ist die Heterogenität der Schulklassen (siehe auch Kapitel 2.2.1 für die fehlende Gruppendifinition von inklusiven Klassen). Dies ergibt sich einerseits durch das Konzept der Mehrstufenklassen, sprich Schüler*innen unterschiedlicher Altersstufen befinden sich in einem Klassenzimmer, und andererseits durch die Kinder selbst, da diese unterschiedliche Vorkenntnisse besitzen. Während manche Schüler*innen schon zum Teil großes Vorwissen und Kompetenzen zu bestimmten Themen mitbringen, haben andere noch gar kein Grundwissen. Die unterschiedlichen Lehrpläne von Mittelschule, Allgemeiner Sonderschule sowie Sonderschule für Kinder mit sehr erhöhtem Förderbedarf zu vereinen, ist zudem sicherlich auch keine Leichtigkeit.

Im Laufe des Interviews erwähnte Lehrperson C die große Heterogenität der Schüler*innen. Dadurch sei es schwierig ein Unterrichtskonzept zu entwickeln, das möglichst alle Schüler*innen anspreche. So säßen auch in ihrer Klasse Schüler*innen mit Mittelschul-, Sonderschul- und Schwerstbehinderten-Lehrplan. C betonte, dass es auf der einen Seite Schüler*innen gebe, die einiges wüssten, wobei bei anderen wiederum die Vorstellungskraft fehle, überhaupt zu begreifen, ob Menschen und Dinosaurier zur selben Zeit lebten. Hier fällt auch auf, dass besonders die zeitliche Vorstellungskraft der Schüler*innen sehr eingeschränkt ist und es wohl gerade in diesem Bereich große zusätzliche Arbeit der Lehrperson braucht.

Lehrperson F berichtet davon, dass sie ebenfalls in einer Sonderschulklassse arbeitet und Kinder mit Sef-Lehrplan unterrichtet. Sie betont dabei allerdings, dass ihre Kinder so schwer behindert

seien, dass an einen Geschichtsunterricht gar nicht zu denken sei. Sie sehe es als ihre Aufgabe, ihren Schüler*innen soziale Fähigkeiten zu vermitteln, um ein in eine Gesellschaft integriertes Leben führen zu können. Ihre Schüler*innen bekämen nach dem Verlassen der Schule eine lebenslange geschützte Betreuung und eine Erwachsenenvertretung. Gleichzeitig betont Lehrperson F allerdings, dass sie Kolleg*innen habe, die ebenso Kinder mit Sef-Lehrplan unterrichten, bei denen Geschichtsunterricht allerdings möglich und sinnvoll sei. Lehrperson F weist auf ein großes Problem hin: Die oftmals nicht nachvollziehbare Differenzierung bei der Einstufung des Sef-Lehrplans. Oft gebe es eine sehr starke Bandbreite der Sef-Einstufung, die schwer bis gar nicht nachvollziehbar sei. Die Aussage von Lehrperson F zeigt, dass die Möglichkeit, Geschichte im Unterricht zu behandeln, stark von der Art und Weise abhängt, wie der Geschichtsunterricht gestaltet wird. Ein spielerischer Zugang zur Geschichte für Schüler*innen mit schweren Beeinträchtigungen kann durchaus möglich sein, selbst wenn eine umfassende Kompetenzvermittlung im Sinne des FUER-Modells hier nicht erreicht werden kann. Es scheint, dass die Differenzierung im Sef-Lehrplan und die jeweiligen Bedürfnisse der Schülerinnen entscheidend sind für die Frage, ob und in welchem Umfang Geschichte thematisiert werden kann.

Einen ganz neuen Aspekt, was Problematiken im inklusiven Geschichtsunterricht betrifft, bringt Lehrperson D ein: die verschiedenen kulturellen Hintergründe und die verschiedenen Religionen der Schüler*innen. Viele von ihren Schüler*innen seien so stark von den Glaubensvorstellungen ihres Elternhauses geprägt, dass es nur sehr schwer möglich sei, ihnen andere Sichtweisen zu eröffnen. „... *da prallen oft Welten aufeinander, das, was sie zuhause hören, was sie in der Moschee oder im Tempel hören und lesen, und das, was wir versuchen ihnen beizubringen.*“¹⁸⁰ Lehrperson D habe beispielsweise immer wieder Probleme, den Schüler*innen die menschliche Evolution zu vermitteln. Viele könnten es mit ihrem Weltbild nicht vereinigen, dass es wissenschaftlich erwiesen ist, dass Menschen und Affen gleiche Vorfahren haben. Diese Schüler*innen würden dann sofort blockieren und die Aussagen der Lehrperson D verleugnen. Lehrperson D führe dabei die Ansichten der Schüler*innen auch auf Inhalte zurück, die ihnen in der Moschee oder in einem Tempel vermittelt würden. Ein weiteres plakatives Beispiel wird ebenso von dieser Lehrperson genannt: die Vermittlung der Geschichte bzw. der Rolle der Frau. Dabei, betont sie, sei es schwierig, zu vermitteln, welche sozialen und gesellschaftlichen Errungenschaften sich die Frau im Laufe der Geschichte erarbeitet habe, wie beispielsweise Wahlrecht oder freie Wahl des Berufes. Ohne auf genauere Details einzugehen,

¹⁸⁰ Lehrperson D, persönliches Interview, Wien, 15.05.2023, siehe Anhang 4.

sagte Lehrperson D lediglich aus, dass die Thematiken und aufgeklärten Sichtweisen bei einigen Schüler*innen oft zu kontroversen Diskussionen führten, die andere Schüler*innen anstecken könnten. Dies sei insofern ein Problem im inklusiven Geschichtsunterricht, da sich oft andere Schüler*innen, die diese eingeschränkten Sichtweisen nicht hätten, aufgrund ihrer mangelnden kognitiven Fähigkeiten von diesen Schüler*innen beeinflussen ließen. Die Lehrperson D nennt zwar keine konkreten Strategien, wie sie in ihrer Funktion als Lehrperson dieser Entwicklung entgegensteuern könnte, jedoch scheint dies ein allgemeines Muster bei den befragten Personen zu sein. Die Beschreibung von Strategien bleibt oft an der Oberfläche, ohne detaillierte Einblicke in die angewandten Methoden oder die spezifischen Ziele, die im inklusiven Geschichtsunterricht verfolgt werden. Es fehlen oft konkrete Hinweise darauf, wie der Unterricht tatsächlich angepasst wird, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden, sowie welche didaktischen Ansätze und Lernziele dabei im Vordergrund stehen.

Zusätzlich betonte diese Lehrperson, dass sie es als sehr problematisch sehe, wenn Schüler*innen beispielsweise nicht verstünden, dass die Rolle der Frau in der Gesellschaft sehr individuell und vielfältig sein könne. Dies führe vor allem im weiteren Lebensverlauf der Schüler*innen zu großen Problemen, da sie dann in ihrem eigenen Leben sehr eingeschränkte und archaische Sichtweisen reproduzieren und möglicherweise auch wieder weitergeben und verbreiten könnten. Lehrperson D betonte dabei, dass es ihr oftmals nicht gelinge, diese strengen Sichtweisen der Schüler*innen aufzubrechen oder zu differenzieren. Sie nennt auch ein Beispiel aus ihrem eigenen Unterricht: So sei es für viele Schüler*innen nicht vorstellbar, dass sie als Mutter nach der Karenzzeit wieder als Lehrerin arbeiten gehen könne. Ebenso gab es bei einigen Schüler*innen Verwirrung, wieso Lehrperson D mit 30 immer noch nicht verheiratet sei. „..., *dass ich wieder arbeiten geh, dass ich Mutter und Lehrerin sein kann, oder dass man auch mit 30 noch nicht verheiratet sein muss. Da stoßt [sic!] man doch oft auf gesellschaftliche Probleme.*“¹⁸¹ Hierbei lässt sich vielleicht erkennen, wie viele problematische Facetten der inklusive Geschichtsunterricht in Österreich mitbringen kann, da die Gruppe, die hierbei unterrichtet wird, nicht definiert werden kann. Es macht didaktisch einen großen Unterschied, ob man sprachliche oder kulturelle Defizite oder aber physische und psychische Defizite ausgleichen soll. Inklusive Geschichtsdidaktik muss mehr sein als der bloße Versuch, alle Schüler*innen gleichermaßen zu erreichen. Sie erfordert eine klare Differenzierung der Bedürfnisse und Herausforderungen,

¹⁸¹ Lehrperson D, persönliches Interview, Wien, 15.05.2023, siehe Anhang 4.

die Schüler*innen mit unterschiedlichen Hintergründen und Beeinträchtigungen mitbringen. Ohne eine klare Definition dessen, was Inklusion umfasst, und ohne entsprechende didaktische Konzepte läuft die Fachdidaktik Gefahr, überfordert zu sein. Eine stärkere Verankerung dieser Themen in der Lehrer*innenbildung ist dringend notwendig, um Lehrkräfte auf diese komplexen Anforderungen vorzubereiten.

Lehrperson E könne sich ebenso vorstellen, dass gewisse Ansichten einiger ethnischer Gruppen im Unterricht zu Problemen führen könnten, sie selbst habe damit aber in ihrer über 40-jährigen Dienstzeit keine Erfahrung gemacht und sieht hinsichtlich des Migrationshintergrunds der Schüler*innen eher keine Problematiken. Dies habe auch keine Auswirkungen auf die Durchführung deren Geschichtsunterrichts. Diese Aussage erweist sich insofern als spannend, als Lehrperson D, die in einer ähnlich heterogenen Klasse wie Lehrperson E arbeitet, mehrmals betont hat, dass gerade die Lebenswelten der Schüler*innen immer wieder zu Irritationen und kontroversen Diskussionen führen würden. Hierbei stellt sich die Frage, wie es zu dieser unterschiedlichen Wahrnehmung kommen kann. Es bedürfe hierbei einer genaueren wissenschaftlichen Analyse der Arbeitsweisen der Lehrpersonen D und E bzw. einer genaueren Analyse der jeweiligen Klassenzusammensetzungen.

Da jede Lehrperson betont, dass es einen Ausbildungsabschnitt zum inklusiven Geschichtsunterricht nicht wirklich gebe, stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen in solchen Unterrichtssituationen agieren und reagieren sollten. Die Heterogenität der Klassenzusammensetzung in österreichischen Schulen sollte in der Geschichtsdidaktik nicht nur als Fachterminus behandelt werden, sondern zentraler Bestandteil der Ausbildung sein. Denn wie soll es einer Lehrperson möglich sein, sich ohne Rüstzeug derartigen Unterrichtsherausforderungen zu stellen? Auch hier stellt sich die Frage, ob die fachdidaktische Bildung im Fach Geschichte nicht oft an der tatsächlichen Realität des Schulalltags in Österreich vorbeiarbeitet. Wie obig und in der Theorie schon erwähnt, liegt dies aber wohl unter anderem an der immer stärkeren Beschneidung der ECTS-Gewichtung der Fachdidaktik im jeweiligen Studium und es bleibt abzuwarten, ob sich durch die Reform des Lehramtsstudiums ab 2026 etwas zum Positiven ändern wird.

Probleme mit Zeitempfinden

Ein von allen Befragten genanntes Problem ist auch das fehlende Zeitverständnis der Schüler*innen. Lehrperson A berichtet, dass sie schnell von einer chronologischen Abarbeitung, wie es beispielsweise Schulbücher oft vorgeben, abgekommen ist. *„Also von dem, dass ich mir jetzt*

*ein Buch nehme, erste, zweite (Klasse) Hauptschule und versuche, das irgendwie durchzumachen, bin ich sehr schnell abgekommen, weil das einfach überhaupt nichts gebracht hat, die Kinder haben kein Zeitverständnis gehabt, keine Vorstellung, ... es war ganz schwierig, Jahreszahlen merken sinnlos...*¹⁸² Die Aussage von Lehrperson A bestätigt die im theoretischen Teil angesprochene Kritik an der starren Chronologie als einzigem Ordnungsprinzip im Geschichtsunterricht. Zwar kann Chronologie Orientierung bieten, doch sollte sie nicht als Selbstzweck betrachtet werden. Vielmehr bedarf es flexibler und vielfältiger Zugänge, um den Schüler*innen historische Inhalte verständlich und relevant zu machen. Eine stärkere Gewichtung von narrativen, thematischen und lebensweltbezogenen Ansätzen kann dazu beitragen, das historische Lernen nachhaltiger und motivierender zu gestalten.

Ebenso hatte es für Lehrperson A keinen Sinn, den Schüler*innen bloße Daten und Fakten zu vermitteln. Als besonders schwierig betonte diese Lehrperson, dass die Schüler*innen kein Zeitverständnis hätten. Sie könnten sich nicht vorstellen, wie lange etwas her ist. Den Kindern schiene der Weitblick zu fehlen, und sie hätten Schwierigkeiten, historische Ereignisse in die verschiedenen Epochen einzuordnen. Die Lehrperson erzählt, sie habe es einmal mit einem langen Band probiert, das sie in der Klasse aufgehängt hat, wo verschiedene Geburtsdaten verschiedener Personen hinaufgeschrieben waren: Beginnend mit dem Geburtsdatum des Großvaters der Lehrperson im Jahr 1900, gefolgt von den Geburtsdaten der Eltern der Lehrperson, der Lehrperson selbst und anschließend dem der Schüler*innen. Ziel war es, den Schüler*innen auch einen sichtbaren Anhaltspunkt zu geben, was es heißt, wenn etwas 100 Jahre her ist. So konnten die Kinder, laut Aussagen der Lehrperson, auf der einen Hand sehen, dass 100 Jahre sehr lange her waren und gleichzeitig auch gar nicht so lange, „*weil da wurde ja noch der Großvater [der Lehrperson] geboren*“. Die Lehrperson konnte allerdings nicht aussagen, wie nachhaltig bzw. wie lehrreich das Aufhängen eines solchen Bandes war.

Eine weitere Lehrperson (B) betonte ebenfalls das fehlende Vorstellungsvermögen mancher Schüler*innen. Sie bezog dies auf der einen Seite auf die Unfähigkeit der Kinder, historische Ereignisse der Menschheitsgeschichte einordnen zu können. Als Beispiel wird die Aussage eines Kindes gebracht, das fragte, ob Maria Theresia noch lebe. Sie betonte ebenfalls, dass es bei den Schüler*innen auch zu großem Unverständnis komme, was das Sich-Vorstellen anderer Lebensformen betreffe. So hätten viele Probleme damit, sich beispielsweise andere Lebensformen vorzustellen.

¹⁸² Lehrperson A, persönliches Interview, Wien, 29.05.2023, siehe Anhang 1.

Lehrperson E, die ebenfalls in einer sehr heterogen zusammengesetzten Klasse unterrichtet, betonte ebenso, dass das Zeitverständnis der Schüler*innen oft sehr schlecht ausgeprägt sei. Sie nannte hierbei auch die ganz basalen Begriffe „heute, morgen, übermorgen“, mit denen Schüler*innen schon Schwierigkeiten hätten umzugehen. Hier wurde ebenso wieder die Verstrickung von eingeschränkter zeitlicher Wahrnehmung und dem sprachlichen Unvermögen ersichtlich, welches im nächsten Punkt noch genauer erläutert wird. Zusätzlich zeigte sich Lehrperson E erstaunt, dass es immer wieder nötig sei, das Niveau des vorbereiteten Unterrichts reduzieren zu müssen.

Lehrperson F berichtet ebenso von dem Dilemma, dass viele ihrer Schüler*innen große Probleme damit haben, sich zeitliche Dimensionen vorstellen zu können. „..., dass die verschiedenen Zeitwahrnehmungsebenen oft verschwimmen. Also für die Schüler ist es ganz schwer, sich vorzustellen, was das heißt, wenn etwas vor hundert Jahren war...“.¹⁸³

Des Weiteren beklagt sich Lehrperson G über das Fehlen dieser Fähigkeit der Schüler*innen. Es sei in deren Lebenswelt unheimlich schwierig, sich in andere Epochen hineinzusetzen. Lehrperson G denkt, dass sich diese Fähigkeit ihrer Schüler*innen in den vergangenen Jahren noch verschlechtert habe. Sie beklagt, dass die Kenntnisse aus der Volksschulzeit, die ihre aktuellen Schüler*innen mitbrächten, sehr gering sind. So sei der Horizont ihrer Schüler*innen noch begrenzter. Die im Literaturteil erwähnte, nach Geschichtsdidaktiker Kühberger, notwendige historische Bildung in der Volksschule sei also besonders wichtig, um überhaupt ein ansatzweise gleichwertiges Grundwissen im geschichtlichen Bereich herzustellen. Wenn Volksschüler*innen bereits im Sachunterricht ein Gefühl für den Begriff „Zeit“ erhalten, bekommen diese Kompetenzen vermittelt, um sich verschiedene Zeitdimensionen vorstellen zu können, was als wichtige Voraussetzung für das weitere geschichtliche Verständnis dient. An dieser Stelle sei auf das entsprechende Kapitel im Theorieteil der vorliegenden Masterarbeit verwiesen, in dem dargelegt wurde, welche großen Schwierigkeiten, besonders jüngere, Schüler*innen hätten, Dinge zeitlich einzuordnen.

Sprachliche Barrieren

Es zeigte sich im Rahmen der Interviews immer wieder, dass ein großes Problem auch die sprachlichen Barrieren darstellen. Hier ist nicht in erster Linie, wie man vermuten könnte, die

¹⁸³ Lehrperson F, persönliches Interview, Engabrunn, 30.03.2023, siehe Anhang 6.

unterschiedliche Muttersprache gemeint, sondern ganz allgemein das oft nicht besonders ausgeprägte Vokabular der Kinder. Vieles muss so einfach wie nur irgendwie möglich erklärt werden, damit es von den Schüler*innen überhaupt verstanden werden kann.

Im Verlauf ihres Interviews betonte Lehrperson C, dass es große sprachliche Schwierigkeiten gebe. Viele Sachverhalte könnten den Schüler*innen sprachlich nur schwer erklärt werden und es bleibe oft sehr ungewiss, wie viel und was genau die Schüler*innen nun wirklich verstanden hätten. „... *wie man Sachen überhaupt erklärt, welche Wörter man überhaupt schon kennt, genau.*“ Noch größere Problematiken ergäben sich dann beim eigenständigen Sätze- und Fragen-Bilden der Schüler*innen, da das Vokabular oft sehr beschränkt sei. Zu betonen ist jedoch hierbei auch, dass fast alle Schüler*innen der Klasse der Lehrperson C Deutsch nicht als Erstsprache hatten, was erschwerend hinzukam.

Als Problemfeld werden ebenso von Lehrperson D die mangelnden sprachlichen Fähigkeiten angegeben. „... *wir merken immer wieder, bei Lesetexten vor allem, dass da der Wortschatz einfach fehlt und dass wir ganz viel Wortschatzarbeit einfach machen müssen...*“¹⁸⁴ Zu betonen ist, dass beide Lehrpersonen in ähnlich heterogenen Klassen unterrichten. So steht Lehrperson D ebenso vor einer Schüler*innengruppe, in der alle Lehrpläne vertreten sind. Diese sprachlichen Probleme führten dazu, dass das gemeinsame Erschließen von Lesetexten, die in mühevollster Kleinstarbeit vorbereitet würden, dann daran scheitere, dass die Schüler*innen nicht einmal ein Mindestmaß an Vokabular mitbrächten. Dies habe zur Folge, dass der Geschichtsunterricht „pausieren“ und die Lehrkräfte Wortschatzarbeiten verrichten müssten. Die Kollegin von Lehrperson D greife dann öfters auf Videomaterial zurück, um den Schüler*innen zu zeigen, wovon sie eigentlich spräche und worum es gerade gehe. Diese Vereinfachung des Unterrichts kann durch Bildquellen, das Umwandeln von geschriebenen Quellen in Audio-Dateien das sinnhafte Vermitteln von geschichtlichem Wissen oft überhaupt erst ermöglichen. Hierbei wird explizit auf die diesbezüglich relevanten fachwissenschaftlichen Erläuterungen im Theorieteil dieser Arbeit verwiesen.

Unzureichendes Lehrmaterial

Das Stichwort Videomaterial führt direkt zum nächsten Punkt, welcher von Lehrperson F aufgegriffen wird: die fehlenden und unzureichenden Lehrmaterialien. Am Anfang ihrer beruflichen Karriere als Lehrperson habe sie noch versucht, Geschichtsstunden vorzubereiten, habe

¹⁸⁴ Lehrperson D, persönliches Interview, Wien, 15.05.2023, siehe Anhang 4.

allerdings schnell festgestellt, dass geeignetes Arbeitsmaterial nur schwer zu finden sei. *„Allerdings war es damals sehr schwer, geeignetes Unterrichtsmaterial ... zu finden. Gerade im sonderpädagogischen Bereich lassen sich wenig brauchbare Arbeitsmaterialien finden...“*¹⁸⁵ Sie mutmaßt darüber hinaus, dass sich an dieser Situation nicht viel geändert habe.

Auch Lehrperson G kann auf einen langen Erfahrungsschatz durch ihre Tätigkeit im inklusiven Bereich zurückblicken und hat auch verschiedene, für diesen Bereich adaptierte Geschichtsbücher verwendet. Dabei hat sie nur einen Teil der Klasse unterrichtet, nämlich die Schüler*innen der Inklusion. Sie stellt dabei fest, dass es oft schwierig sei, ein Buch zu finden, das dem simpleren Niveau der Klasse entspricht. Lehrperson G bereitet parallel zu den anderen Schüler*innen der Klasse den Geschichtsunterricht inklusiv auf und hat bemerkt, dass speziell die Schulbücher der vergangenen Jahre komplexer, unübersichtlicher und übertoller geworden seien, was eigentlich genau dem Gegenteil dessen entspreche, was notwendig wäre. Dies führe zu Herausforderungen bei der Unterrichtsvorbereitung bzw. im ärgsten Fall zur Redundanz eines Schulbuches. So habe sie auch schon aus diesem Grund auf Schulbücher in ihrem Geschichtsunterricht verzichtet.

Da es an einheitlichen Lehrmaterialien offenbar stark mangelt, haben die Befragten zum Großteil angegeben, sich selbst ihre Unterrichtsmaterialien zu erstellen bzw. auch aus ihrem Privathaushalt mitzubringen. Viele verwenden unterschiedliche Bücher als Quellen; es müsse jedoch oft in einfachere Worte umformuliert werden, da sich im Laufe der Erfahrung des Lehrpersonals gezeigt habe, dass viele Schüler*innen nicht genug „Wissens-Background“ an Informationen und „Fachbegriffen“ (Lehrperson D meint hier beispielsweise „Steinwerkzeug“) mitbringen. Eine Lehrperson (A) gibt an, sich in den ersten Jahren an „Hauptschulbüchern“ zum Geschichtsunterricht orientiert zu haben. Diese seien allerdings inhaltlich und sprachlich auf so hohem Niveau gewesen, dass eine derartige Umsetzung im Geschichtsunterricht der erwähnten Lehrperson niemals funktioniert habe. Vielmehr ließen sich die Hauptschulbücher als chronologischer Leitfaden verwenden, um eine gewisse Struktur und einen gewissen Grundaufbau in den Unterricht zu bekommen. Wie bereits im Theorieteil dieser Arbeit erwähnt, eignen sich insbesondere auch digitale Medien sehr gut, um im inklusiven Geschichtsunterricht Wissen anschaulich und leicht verständlich zu vermitteln. Leider zeigt die Praxis, dass viele Lehrpersonen nicht ausreichend Fähigkeiten zum Umgang mit diesen Medien mitbringen.

¹⁸⁵ Lehrperson F, persönliches Interview, Engabrunn, 30.03.2023, siehe Anhang 6.

Gleichzeitig stellt Lehrperson F allerdings fest, dass die Vorbereitung und Durchführung des Geschichtsunterrichts im inklusiven und sonderpädagogischen Bereich oft sehr individuell erfolgen. Dies deckt sich mit im Obigen geschilderten Äußerungen anderer Lehrpersonen, die ebenso die große Individualität des inklusiven Geschichtsunterrichts bestätigen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass auf der einen Seite Lehrpersonen in ihrer Ausbildung mehr inklusive und sonderpädagogische Thematiken vermittelt bekommen sollten und dass es mehr brauchbare Arbeitsmaterialien in diesem Bereich benötigt.

Festzustellen ist, dass von keiner befragten Lehrperson eine Schwierigkeit der technischen Schulausstattung erwähnt wurde, was im Bereich der Methodenwahl ja durchaus angenommen worden war.

Folgen von Defiziten im Geschichtsunterricht

Die Interviewten wurden auch danach gefragt, welche Folgen ihrer Meinung nach Defizite im inklusiven Geschichtsunterricht für das spätere Leben der Schüler*innen haben könnten. Lehrperson C geht auf solche Defizite ein, denn Geschichtsunterricht sei dazu da, politische und gesellschaftliche Strukturen verstehen zu lernen. Hierbei lässt sich an die Grundmaximen des Geschichtsunterrichts anschließen. Ziel sei es, mündige Bürger*innen zu erziehen und ihnen verständlich zu machen, wie Politik funktioniert. An dieser Stelle sei auf den Theorieteil dieser Arbeit verwiesen, der sich genauer mit den Grundmaximen des Geschichtsunterrichts auseinandersetzt. Gleichzeitig gibt es den Auftrag, soziopolitische Inhalte zu vermitteln und diese greifbar zu machen. Es lässt sich anhand der Aussagen von Lehrperson C erkennen, dass sie eine geschichtswissenschaftliche Ausbildung an der Universität Wien absolviert hat. Dabei betonte sie auch, dass es umso wichtiger sei, etwas über die Vergangenheit zu wissen, um die Gegenwart besser verstehen und für die Zukunft besser planen zu können. „...*Geschichteunterricht ist dafür da, ein bisschen zu verstehen, wie Gesellschaft ... und Politik funktioniert und wie wir miteinander leben, und desto weniger man über die Vergangenheit versteht und über Politik, desto weniger kennt man sich auch in der Gegenwart aus*“.¹⁸⁶ Lehrperson C betonte ebenfalls, dass die politische Bildung für sie im Geschichtsunterricht sehr hohen Stellenwert habe. Die Kinder müssten lernen zu verstehen, wie ein Staat funktioniert und was es heißt, wählen gehen zu dürfen. Dabei legte die Lehrperson dar, dass es oft schwieriger sei, politische Inhalte zu vermitteln als andere im Geschichtsunterricht. Dies ließe sich darauf zurückführen,

¹⁸⁶ Lehrperson C, persönliches Interview, Wien, 12.05.2023, siehe Anhang 3.

dass politische Systeme und Staaten an sich oft sehr kompliziert aufgebaut seien und die Schüler*innen allein schon inhaltlich größere Probleme hätten, nachzuvollziehen, was man ihnen zu vermitteln versuche. Lehrperson C habe sich so darauf konzentriert, die unabdinglichen Thematiken der Politischen Bildung zu vermitteln und auf weitere Details zu verzichten. So könne, laut Aussagen dieser Lehrperson, wenigstens sichergestellt werden, dass die Schüler*innen zumindest ein gewisses Basiswissen im Bereich der Politischen Bildung vermittelt bekämen.

Lehrperson E sagte hingegen aus, dass ihrer Meinung nach die klassische historische Bildung für das tatsächliche Überleben der Kinder nicht von großer Bedeutung sei. Sie erwähnte dann allerdings, dass Themen wie das Wahlrecht schon sehr wichtig seien. Andere Problematiken sah die Lehrperson allerdings im Zusammenhang mit dem Zurechtkommen der Kinder im Alltag nicht.

Die politische Bildung im inklusiven Geschichtsunterricht scheint also ein besonders wichtiges Thema darzustellen, da bei einem Ausbleiben dieser die Schüler*innen wohl einen Nachteil in ihrem alltäglichen Leben erfahren könnten. Denn auch diese Kinder werden später einmal an Wahlen teilnehmen dürfen und wenn ihnen die Grundlagen nicht vertraut sind bzw. auch die Verantwortung, welche damit einhergeht, kann das zu ungewollten Entwicklungen führen, wie zum Beispiel massiver Beeinflussbarkeit oder völligem Desinteresse.

Wichtig wäre es wohl auch, dass den Schüler*innen eine Herstellung des Bezugs zur Gegenwart gelingt, sodass die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion erlangt werden kann. Die Schüler*innen sollten in der Lage sein, sich ein eigenständiges Urteil zu bestimmten Themen bilden zu können. Schließlich wird durch die Geschichtsbewusstseinsbildung sowie die Entwicklung eines eigenen Narrativs auch die Fähigkeit gefördert, die Vorgänge der Demokratie kritisch betrachten zu können.

3.5.4. Potentielle Gewinne

Lehrperson A betont mehrere positive Entwicklungen des inklusiven Geschichtsunterrichts. So sei besonders das Interesse der Schüler*innen gesteigert worden, als sie es zugelassen hat, dass die Kinder frei Themen einbringen durften. Hierbei sei es völlig irrelevant gewesen, ob ein Kind ein Thema direkt einbrachte oder: *„... und dann hat oft dieses Kind, das ein Thema wollte, auch etwas dazu gewusst oder etwas dazu beitragen können und es war... fast immer so, dass sie von einander eigentlich leichter gelernt haben, weil die Motivation eine andere ist... also ich habe das Voneinander-Lernen oder das Miteinander-Lernen, wenn man die Kinder einbezieht in das*

Thema, immer viel effektiver gefunden.“¹⁸⁷ Somit zeigte sich eine gewisse Differenz des Interesses der Schüler*innen betreffend zwischen Thematiken, die Schüler*innen eingebracht haben, und Thematiken, die von der Lehrperson vorgeschlagen wurden. Die Lehrperson beobachtete dabei eine deutliche Interessenssteigerung bei den Schüler*innen.

Als positives Ereignis nannte auch Lehrperson E ein gewisses Interesse der Schüler*innen an speziellen Thematiken. Allerdings dürfe man dabei nicht in die Tiefe gehen und auch danach nicht viele Fragen stellen, weil die Inhalte, die bei den Schüler*innen im Gedächtnis bleiben, oft sehr gering oder missverständlich seien.

Auch Befragte*r B kann das von Lehrperson A angesprochene Voneinander-Lernen bestätigen. Lehrperson B versuche sogar explizit diesen Prozess zu verstärken. Auf der einen Seite würden Schüler*innen immer wieder für die Lehrperson „einspringen“, wenn es darum geht, anderen Schüler*innen, die den Lehrinhalt noch nicht verstanden haben, diesen auf eine andere Weise zu erklären. Die Schüler*innen hätten untereinander eine andere Verbindung und dies mache einen großen Unterschied aus. Auch sprachlich würden es laut Aussagen der Lehrperson B viele Schüler*innen schaffen, einander Inhalte zu erklären. Sie verstünden einander auch sprachlich besser als die Sprache der jeweiligen Lehrperson. Zusätzlich Akzente für das Voneinander-Lernen setzt Lehrperson B auch noch dadurch, dass ältere Schüler*innen jüngeren etwas unter die Arme griffen und ihnen im Unterricht bei Lerninhalten hülften, die sie selbst schon beherrschten. Dies steigere laut B besonders das soziale Interagieren der Schüler*innen untereinander und führe zu einer besseren sozialen Vernetzung.

Lehrperson C wiederum betonte auf die Frage nach potentiellen Gewinnen im Geschichtsunterricht dessen große Aufgabe, Menschen auf die Gesellschaft vorzubereiten. Dabei erzählte C eine Anekdote: Einer ihrer Schüler habe nicht verstanden, wie Landkarten „funktionieren“. In der damals gehaltenen Geschichtsstunde seien Landkarten aus dem 15. Jahrhundert analysiert worden. Die Vorstellung der Welt von oben sei dem Schüler im Vergleich zu seiner eigenen Wahrnehmung des Lebens auf dem Planeten nicht vorstellbar gewesen. Daraufhin habe die Lehrperson dem Schüler eine Karte aus der Gegenwart gezeigt, worauf der Schüler entgegnet habe, dass er immer noch nicht verstünde, wie das von oben zu betrachten sei. Daraufhin habe die Lehrperson C mit dem Schüler ein Google-Earth-Bild angeschaut und dieses besprochen. Nun bemängelte der Schüler, dass man sich da ja selbst nicht sehen könne. Dies habe er darauf

¹⁸⁷ Lehrperson A, persönliches Interview, Wien, 29.05.2023, siehe Anhang 1.

zurückgeführt, dass die Menschen „in“ der Erde lebten und es deswegen aus der Vogelperspektive nicht möglich sei, die Menschen direkt zu sehen. Daraufhin habe ihm die Lehrperson C versichert, dass Menschen nicht „in“, sondern „auf“ der Erde leben. Als Folge daraus habe der Schüler wohl einen Geistesblitz gehabt und den Sachverhalt begriffen. Die Lehrperson C fügte noch hinzu, dass der Schüler womöglich glaubte, dass zwischen Erde und der Vogelperspektive noch der Himmel als zusätzliche Schicht dazwischenliege. Die Lehrperson empfand diesen Moment selbst als besonders motivierend und aufschlussreich und betonte, dass eine derartig individuelle und Schüler*innen zentrierte Unterrichtsarbeit nur in einem kleinen und inklusiven Setting Platz finde.

Lehrperson D empfand es als großen Gewinn und besonders als Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts, die Lebensrealität der Schüler*innen zu erweitern und „über den Tellerrand hinaus“ zu blicken. Diese Lehrperson schilderte dann aus ihrem Unterrichtsalldag, dass sie es als besonders motivierend und gewinnbringend erfahre, wenn Schüler*innen Interessensfragen stellen und sie merke, dass die Schüler*innen nun mit neuen Sachverhalten konfrontiert würden, die ihrer Lebenswelt bislang fremd wären. Beispielsweise habe es sich ereignet, dass bei der Bearbeitung des Themas der Urzeit die Schüler*innen von sich aus fragten, ob es damals schon Sprache gab und wie sich das ereignen konnte, dass sich Sprache erst entwickeln müsse. Auch angesprochen auf das Thema, dass Menschen mit Affen verwandt sind, hätten Schüler*innen großes Interesse gezeigt. Sie hätten dann sogleich probiert darüber nachzudenken, was es denn wohl für Ähnlichkeiten zwischen dem Menschen und dem Affen gebe. Dies seien Momente, die für Lehrperson D als nachhaltig gewinnbringend beschrieben werden.

3.5.5. Geschichtsbewusstseinsbildung und eigene Narrative

Einer der Fragepunkte betraf die Geschichtsbewusstseinsbildung sowie das eigene Narrativ. Den Lehrpersonen E und F sind diese Begriffe nicht bekannt, daher kann hier keine Beantwortung/Stellungnahme erfolgen. Auch A und B äußern sich während des Interviews nicht wirklich dazu. Lehrperson D kann mit diesen Begriffen zwar etwas anfangen, meint aber, dass diese in ihrem Unterricht eher keine Rolle spielen. Person C merkt an, dass Geschichtsbewusstseinsbildung sehr wichtig sei. Jeder Mensch sei ein Teil dieser Gesellschaft und die Lehrperson versuche hier zu erklären, wie jede*r einzelne zur Geschichte beiträgt und wieso die Geschichte auch für die einzelnen Schüler*innen als Individuen von Bedeutung ist. Lehrperson G gelangt wäh-

rend der Befragung zu der Erkenntnis, dass eine völlige Umstrukturierung des Geschichtsunterrichts eventuell sehr sinnvoll sei: von der eigenen Geschichte ausgehend zuerst diese zu verstehen und zu erfassen und danach dann die Weltgeschichte „aufzuarbeiten“. „... *eigentlich müsste man im Geschichtsunterricht ganz anders anfangen, wo komme ich her, und von der eigenen Geschichte die andere Geschichte aufarbeiten, also das wäre eigentlich der bessere Ansatz ...*, es wäre viel gescheiter, man würde bei sich selber anfangen.“¹⁸⁸ Diese Äußerung von Lehrperson G zur notwendigen Umstrukturierung des Geschichtsunterrichts stellt einen wertvollen Impuls dar. Der Vorschlag, den Unterricht von der eigenen Geschichte ausgehend zu gestalten, reflektiert den subjektorientierten Ansatz, der im Kapitel 2.1.2 genauer besprochen wurde, aber augenscheinlich noch nicht in der Praxis angekommen ist. Lehrperson G arbeitet nämlich nicht nach dieser Weise und geht auch nicht davon aus, dass irgendeine*r ihrer Kolleg*innen dies so macht. Generell wäre hierfür der gesamte Geschichtsunterricht völlig neu zu strukturieren und dies sieht G zumindest in der nahen Zukunft nicht.

Wie im Theorieteil erwähnt, stellt der Erwerb eines reflektierten Geschichtsbewusstseins einen der wichtigsten Punkte dar, um den Geschichtsunterricht möglichst erfolgreich und zielorientiert zu gestalten. Durch die Herstellung eines Bezugs zwischen Unterrichtsstoff und Leben der Schüler*innen wird einer der Grundsteine hierfür gelegt. Dass der Begriff „Geschichtsbewusstseinsbildung“ nun laut den Befragungen einem Teil der Lehrenden nicht einmal bekannt ist und auch die anderen Interviewten dies zum Großteil nicht in ihren Unterricht einbauen, stellt ein offensichtliches Manko dar. Dementsprechend ähnlich verhält es sich mit dem eigenen Narrativ, welches, wie zuvor erwähnt, als eines der wichtigsten Ziele aus der einzigen Studie im deutschsprachigen Raum hervorgegangen ist.

3.5.6. Zukunft des inklusiven Geschichtsunterrichts

Lehrperson A erwähnt im Hinblick auf die Zukunft des inklusiven Geschichtsunterrichts, dass sie es für am wichtigsten erachte, die Interessen der Kinder miteinzubeziehen, was ihrer Meinung nach auch in anderen Schulformen, wie beispielsweise dem Gymnasium, übernommen werden könne. Ein wichtiger Aspekt, der sich aus den Befragungen ergeben hat, ist somit auch, dass die Kinder wesentlich mehr aus dem Unterricht „mitnehmen“ und mehr davon haben, wenn Themenbereiche behandelt werden, welche die Kinder auch tatsächlich interessieren. Der*die Schüler*in, welche*r das Thema einbringt, weiß meist etwas dazu zu erzählen, was

¹⁸⁸ Lehrperson G, persönliches Interview, Krems an der Donau, 15.04.2023, siehe Anhang 7.

wiederum erstens zu einem Erfolgserlebnis des*der jeweiligen Schüler*in führt und andererseits dazu, dass die Klassenkamerad*innen davon lernen und profitieren können. Dieses Erkenntnis könnte man generell auch in anderen Schulformen umsetzen. Laut A könnten auch Schüler*innen, die z. B. schwerstbehindert sind, davon profitieren, weil sie durch das geweckte Interesse z. B. zu Hause bei ihren Eltern oder Großeltern nachfragen und die emotional verknüpften Fakten besser behalten würden. „... *ich kann mich erinnern, ... (ein Schüler), der wirklich sehr beeinträchtigt war, der da dann bei manchen Dingen zuhause nachgefragt hat ... und gesagt hat, mein Großvater hat mir erzählt und mein Vater hat mir erzählt...*“¹⁸⁹

Lehrperson B wünscht sich mehr Unterrichtsstunden, mehr Lehrpersonal sowie ein besseres Ausbildungsangebot für die Zukunft. Dabei gehe es ihr nicht so sehr um die Inhalte der einzelnen Fächer, sondern eher um Wertevermittlung. C wiederum äußert den Wunsch nach einem spezifischen, kompakteren Lehrplan. Eine Ausarbeitung der wichtigsten Bausteine für den inklusiven Geschichtsunterricht, d. h. wie und welche Ereignisse untergebracht werden sollen, erachtet sie als erstrebenswert.

Passendes Schulmaterial, welches differenziert für die einzelnen Zielgruppen ist, da die Streuung in den Klassen oft groß ist, würde sich Lehrperson D erhoffen. Geeignetes Unterrichtsmaterial zu verbessern bzw. zur Verfügung zu stellen, scheint ein Wunsch aller Beteiligten zu sein, da es eine große Hilfestellung für die Planung der Unterrichtsstunden wäre und auch zur Einheitlichkeit des Unterrichts beitragen würde.

Lehrperson G wünscht sich für die Zukunft des inklusiven Geschichtsunterrichts eventuell, wie im vorangegangenen Punkt bereits erwähnt, mehr Bewusstseinsbildung im Geschichtsunterricht zu vermitteln, also einen völlig neu aufgebauten Geschichtsunterricht, nicht nach Epochen etc., sondern individuenzentriert. Die Lehrperson zeichnet hier ein gedankliches Bild von einer „*anderen Art von Unterricht, ...so wie man im sozialen Lernen anfängt, vom Ich zum Du zum Wir*“.¹⁹⁰ Lehrperson G zeigt zusätzlich eine Skepsis gegenüber der in ihrer Kolleg*innenschaft weit verbreiteten Vorgangsweise im Geschichtsunterricht, nämlich dem chronologischen Geschichtsunterricht beginnend in der zweiten Klasse mit der Urgeschichte. Sie finde es produktiver und fruchtbarer, bei der persönlichen Geschichte der Schüler*innen zu beginnen und danach erst auf die allgemeine Geschichte überzugehen. Sie meint, dass dies den Unterrichtserfolg und das Verständnis der Schüler*innen verbessern könne. Lehrperson G habe aber nach dieser

¹⁸⁹ Lehrperson A, persönliches Interview, Wien, 29.05.2023, siehe Anhang 1.

¹⁹⁰ Lehrperson G, persönliches Interview, Krems an der Donau, 15.04.2023, siehe Anhang 7.

Methode noch nicht unterrichtet, da auch ihre Kolleg*innenschaft diese Ansichtsweise nicht vorgebracht habe und es so nie wirklich relevant geworden sei. Diesbezüglich betont Lehrperson G allerdings auch die erhöhte Komplexität des Geschichtsunterrichts, wenn man ihn nach der von ihr vorgeschlagenen Weise unterrichten würde. So hätten die Schüler*innen möglicherweise wiederum größere Probleme, diese Herangehensweise zu verstehen.

Auch sich daran zu orientieren, was den Kindern später einmal im „echten“ Leben etwas bringen könnte, erscheint den Befragten als sinnvoll. Daher sei ein politischer Schwerpunkt generell anzudenken. Es wurde auch hier einmal das Problem des Migrationshintergrundes und der damit einhergehenden fehlenden Staatsbürgerschaft angesprochen, welches mitunter dazu führe, dass Kinder aufgrund des Gefühls ausgeschlossen zu sein sich z. B. nicht für den Vorgang von Wahlen interessieren.

4. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann zuallererst festgehalten werden, dass es offenbar keinen fachdidaktischen „roten Faden“ durch die verschiedenen Lehrer*innenbildung(en) bzw. einheitliche Voraussetzungen für das Arbeiten als Lehrkraft in inklusiven Schulen gab/gibt. Die befragten Lehrkräfte brachten zwar unterschiedliche Studienabschlüsse mit, arbeiten allerdings alle in sehr ähnlichen Bereichen. Möglicherweise ist dies auch auf die über Jahre hinweg erfolgten Änderungen in den verschiedenen Lehrer*innenbildungen zurückzuführen. Was es hier wohl dringend bräuchte, wäre eine Vereinheitlichung der (Aus)Bildungskriterien, speziell auch in den einzelnen inklusiven Fachbereichen. Hier wäre sowohl eine allgemeine *Ausbildung* zum Umgang mit Kindern des Förderbedarfs wünschenswert als auch ein Einblick, wie im jeweiligen Schulfach die relevanten Kompetenzen auf angemessenem Niveau an die Schüler*innen weitervermittelt werden können. Sinnvoll wäre wahrscheinlich, auch bereits während des jeweiligen Studiums praxisorientierte Erfahrungen zu sammeln, da einem so schon vor Antritt des tatsächlichen Berufs Einblick in dessen Komplexität gewährt wird.

Ein weiterer wesentlicher Punkt, welcher sich im Rahmen dieser Arbeit ergeben hat, ist das Quasi-Nicht-Vorhanden-Sein von geeignetem Lehrmaterial. Die Planung des Unterrichts erfolgt bisher wohl hauptsächlich mit von den Lehrenden aus Eigeninitiative zusammengestellten Lehrmaterialien, welche jede*r Lehrer*in individuell erstellt. Durch diese Ungleichheit ergibt sich ein massiver Unterschied in dem, was die Schüler*innen dann an Wissen und Kompetenzen aus ihren Schuljahren mitnehmen, bzw. haben die Lehrenden auch keine Hilfestellung für

die Planung des Unterrichts, sondern jede*r muss auf sich allein gestellt Materialien zusammenstellen. Es wäre daher dringend erforderlich, einheitlich geeignete Schulbücher sowie weitere Lehrmaterialien für inklusive Schulen in den jeweiligen Fachrichtungen zu erstellen, damit die Lehrenden einen gewissen Leitfaden bzw. eine Orientierung für die Planung ihres Unterrichts hätten. Was hier besonders zu beachten wäre, ist, dass mit einfacher Sprache/einfachen Worten gearbeitet werden sollte, und darüber hinaus wären Plakate, Videos usw. als Anschauungsmaterialien sehr hilfreich und wünschenswert, da die Praxis zeigt, dass die Schüler*innen von vereinfachtem Kompetenztransfer profitieren. Zumindest ein gewisser Grundleitfaden, welche Themen im inklusiven Geschichtsunterricht untergebracht werden sollen, dürfte auf jeden Fall schon einen großen Vorteil und eine Hilfestellung für die Lehrenden bieten.

Eine gewisse Problematik stellt wohl auch die Widersprüchlichkeit der Lehrpläne zu dem, wie der Unterricht dann in der Praxis tatsächlich individuell gestaltet werden kann, dar. Die Lehrpläne seien laut den Lehrpersonen zu starr, ein individuelles Abweichen davon eher nicht vorgesehen. Hierbei stellt sich jedoch die Frage, ob die Lehrpersonen die veränderten Lehrpläne für die Sekundarstufe I ab 2016 gesichtet haben und sich über die didaktischen Prinzipien dieser informiert haben, da die neueren Versionen der Lehrpläne weit nicht mehr so starr und unanwendbar erscheinen. Problematisch könnte hierfür sein, dass die neuen Lehrpläne, die im inklusiven Bildungskontext eigentlich für alle Schüler*innen gelten sollten, wohl noch von den Lehrplänen für die „Sonderschulen“ überschattet werden, die immer noch starr und chronologisch aufgebaut sind und nicht mehr angepasst wurden. Gerade im inklusiven Bereich hat sich eine gewisse Flexibilität im Unterricht als besonders wichtig erwiesen. Es stellt sich daher die Frage, ob die Lehrpersonen überhaupt mit irgendeiner Art Lehrplan arbeiten können/möchten, oder ob es nicht sinnvoller wäre, vielmehr einen, wie obig erwähnt, ungefähren Leitfaden zu haben, anhand dessen der Unterricht gestaltet werden kann.

Zudem müssten die Politische Bildung und die dazugehörigen Kompetenzen viel mehr gefördert und in den inklusiven Geschichtsunterricht eingegliedert werden. Wie erläutert wurde, stellt diese einen wichtigen Grundstock für das spätere gesellschaftliche Leben der Schüler*innen dar, da auch jene einmal wahlberechtigte und mitbestimmende Mitglieder der Gesellschaft sein werden. Ebenso sollten moderne geschichtsdidaktische Ansätze im Unterricht in den Mittelpunkt gerückt werden. Einerseits sind diese eine wichtige Grundlage für den erfolgreichen Geschichtsunterricht, andererseits scheinbar zumindest unter den befragten Proband*innen kaum bekannt, geschweige denn im Unterricht enthalten. Gerade die Entwicklung der historischen Kompetenzen ist eine wichtige Voraussetzung, um die Gegenwart reflektiert analysieren zu

können und diese werden kein einziges Mal von Proband*innen erwähnt. Mithilfe der erlernten Kompetenzen, dem Erkennen von Narrativen und einem reflektierten Geschichtsbewusstsein, kann es den Schüler*innen dann auch gelingen, sich unabhängig und eigenständig ein Urteil zu bilden. Nur dadurch kann letztendlich auch die kritische Reflexion beispielsweise eines demokratischen Systems gelingen.

Die Ergebnisse der Interviews legen nahe, dass der inklusive (Geschichts-)Unterricht viel früher bzw. ganz woanders angesetzt werden müsste, nämlich im Aufbau der Schulen bzw. in der Zusammensetzung der jeweiligen Klassen. Es wird in den Interviews mit den Lehrpersonen besonders deutlich, dass die Inhomogenität der Schüler*innen ein großes Problem darstellt, verursacht durch unterschiedliche Kulturen bzw. Lebenswelten, aber auch durch die unterschiedlichen Altersstufen sowie durch das individuelle Vorwissen. Dies liegt unter anderem an der völlig fehlenden Definition vom „Publikum“ inklusiven Unterrichts, der auch diese Arbeit erschwert hat. Ein Lösungsansatz könnte es sein, das Konzept der Mehrstufenklassen generell zu überdenken. Dagegen bringt die Mehrstufigkeit laut den Befragten allerdings auch Vorteile mit sich, etwa, dass die älteren Schüler*innen den jüngeren etwas erklären und beibringen oder ihnen auch helfen können. Inwiefern dieser Zwiespalt überwunden werden könnte, wäre vielleicht ein Forschungsanliegen und vielleicht auch für die Bildungspolitik von Relevanz.

Die Einstufung in inklusive Klassen sei oftmals breit gestreut und schwierig oder gar nicht nachzuvollziehen. Als großes Problem wurde auch die teils nicht nachvollziehbare Zusammensetzung der SeF-Klassen gesehen. Es gelte also, hier einen geeigneten Maßstab für die Zusammenstellung der Schulklassen zu finden, welcher sich auch in der Praxis umsetzen lässt. In solchen Fällen könnte es sinnvoll sein, bereits in den altershomogeneren Volksschulen für die Entstehung eines Zeitgefühls bei den Kindern zu sorgen, damit diese eine halbwegs einheitliche Wissensbasis hätten, von der gemeinsam ausgegangen werden könnte.

In den Mehrstufenklassen, wie sie in diesen inklusiven Schulen üblich sind, sind sowohl Schüler*innen mit Mittelschullehrplan, Lehrplan der allgemeinen Sonderschule sowie Lehrplan der Sonderschule für „schwerstbehinderte“ Kinder vertreten. Um dies umsetzen zu können, müssten die „individuellen Lernpläne“ jedoch so weit als möglich auf die einzelnen Individuen abgestimmt sein, was wiederum auch das ausreichende Vorhandensein von Lehrpersonal erfordern würde. Es könnte so wesentlich individueller auf die einzelnen Schüler*innen und deren Fähigkeiten eingegangen werden. Dies ist allerdings auch eine wirtschaftliche Frage. Durch eine Aufstockung des Lehrpersonals, die im Verlauf dieser Arbeit mehrfach angedacht wurde,

könnte man mit der Heterogenität der Schüler*innen eventuell besser umgehen, da dann ein*e Lehrer*in den Unterricht für die ganze Klasse umsetzen könnte und einzelne Schüler*innen gezielt durch individuelle Unterstützung von zusätzlichem Fachpersonal gefördert werden könnten. Auch das im Theorieteil erwähnte Konzept von „Stammklassen“ (siehe Kapitel 2.2.3.), also, dass ein*e Lehrer*in den Großteil des Unterrichts einer Klasse vornimmt, könnte sich vorteilhaft auswirken, da die einzelne Lehrperson dann einen viel besseren Überblick über den gesamten Kompetenzstand und Fortschritt ihrer Schüler*innen hat. Leider ist dies, vor allem auch aus ökonomischer Sicht, derzeit in keiner Weise in den Schulen so umgesetzt bzw. realisierbar.

Als bemerkenswert festzuhalten ist außerdem, dass es speziell für einzelne Schulfächer wie eben z. B. inklusiven Geschichtsunterricht gar keine fachdidaktischen Schwerpunkte mehr im Studium für den inklusiven Bereich zu geben scheint, dies dann aber offenbar dennoch in Schulen unterrichtet werden soll. Hier scheint ein systeminhärenter Fehler zu bestehen: Wie kann ein Unterricht erfolgen, für den man gar keine geeignete Bildung erhalten hat? Gerade in diesem speziellen Bereich des inklusiven Settings sollte doch eine besondere *Ausbildung* erfolgen, da dies komplizierter zu sein scheint als andere Schulformen. Einerseits muss man auf den speziellen Förderbedarf der Schüler*innen eingehen, andererseits sollen ja dennoch Kompetenzen und Wissen vermittelt werden. Doch wenn man im Studium nicht darauf vorbereitet wird, sondern sich letztendlich ohnehin alles selbst erarbeiten muss, ergibt sich die Frage, wozu dann hier überhaupt ein Studium erforderlich ist bzw. warum man in diesem offenbar nicht die Kompetenzen erlernt, die es im Berufsleben dann tatsächlich am dringendsten brauchen würde. Mit der Einstellung und Anpreisung der vielen Quereinsteiger*innen durch die Bildungsdirektionen stellen sich wohl auch viele Lehrpersonen diese Frage.

Schlussendlich kann gesagt werden, dass die jeweiligen Lehrer*innen sehr wohl sehr bemüht zu sein scheinen und ein hohes Maß an Eigeninitiative mitbringen, allerdings oft an den bestehenden Rahmenbedingungen scheitern. An dieser Stelle sei noch einmal darauf verwiesen, dass die Lehrkräfte im inklusiven Setting des Geschichtsunterrichts sehr häufig auf sich allein gestellt sind, da sie weder eine adäquate *Ausbildung* noch adäquates Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt bekommen. Dies entspricht im Wesentlichen auch dem Ergebnis der deutschen Studie, welche ebenfalls zu dem Schluss kam, dass der Unterricht im Fach inklusiver Geschichte sehr individuell und nach eigenem Ermessen der jeweiligen Lehrkraft gestaltet wird. Hier gibt es dringenden Reformbedarf, insbesondere einerseits im Zuge eines einheitlichen ge-

eigneten Studiums(voraussetzung) mit einem starken Fokus auf die inklusive Geschichtsdidaktik, andererseits auch durch die Bereitstellung von geeigneten Lehrmaterialien. Um all diese Themen zu bearbeiten wäre es aber zuallererst notwendig, eine genauere Definition inklusiven Unterrichts und inklusiver Schüler*innengruppen österreichweit zu etablieren. Inklusive Geschichtsdidaktik erfordert die Differenzierung unterschiedlicher Bedürfnisse und Herausforderungen der Schüler*innen. Ohne klare Definitionen und passende pädagogische Konzepte, die genauer einordnen, wer, wie, wann am Unterricht teilnimmt, droht die Fachdidaktik definitiv von dieser Aufgabe überfordert zu werden.

Eventuell könnten diese Themen auch mit Hilfe einer „Taskforce“ mit Personen, welche bereits genau in eben diesen Bereichen Praxiserfahrungen gesammelt haben, erfolgen. Es wäre jedenfalls zu empfehlen, auch in Österreich Studien wie in Niedersachsen durchzuführen, um mehr Einblicke in den inklusiven (Geschichts-)Unterricht zu bekommen und aus den Ergebnissen dann eventuell Reformbedarf ableiten und auch umsetzen zu können.

5. Literaturverzeichnis

Adamski, Peter (2017): Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht: Aufgaben, Materialien, Lernwege. (1. Auflage) Seelze: Klett/Kallmeyer.

Arand, Tobias/Seidenfuß, Manfred (2014): Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: V&R Unipress.

Barsch, Sebastian (2016): Förderung der inklusiven Haltung bei angehenden Geschichtslehrkräften durch universitäre Praxisphasen. In: Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hrsg.) (2016): Inklusion im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Baumgärtner, Ulrich (2024): Wegweiser Geschichtsdidaktik : historisches Lernen in der Schule (3., überarbeitete Auflage). Paderborn: Brill Deutschland GmbH.

Baur, Nina/Blasius, Jörg (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bildungsdirektion Niederösterreich (2021): Förderschwerpunkte - Prävention – Sonderpädagogik. In: <https://www.bildung-noe.gv.at/Schule-und-Unterricht/Sonderpädagogik.html> (zuletzt abgerufen am 2.12.2024)

Bildungsdirektion Wien (2023): FIDS in Wien. In: <https://www.bildung-wien.gv.at/schulen/Schularten/Allgemeinbildende-Pflichtschulen-/Sonderschulen--SO-/Fachbereich-Inklusion--Diversit-t-und-Sonderp-dagogik-in-Wien.html> (zuletzt abgerufen am 22.11.2024)

BMBWF (2022): Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule. In: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_II_137/COO_2026_100_2_4_40355.html (zuletzt abgerufen am 30.10.2022)

BMBWF (2022): Lehrpläne der Sonderschulen. In: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ss.html (zuletzt abgerufen am: 30.10.2022)

Boban, Ines/Hinz, Andreas/Plate, Elisabeth/Tiedeken, Peter (2014): Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen? In: Schuppener, Saskia/Bernhardt, Nora/Hauser, Mandy/Poppe, Frederik (Hrsg.) (2014): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bräuer, Benjamin/Schreiber, Waltraud (2016): Orientierungsgelegenheiten – Theoriebildung für gemeinsames Geschichtslernen in inklusiven Klassen. In: Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hrsg.) (2016): Inklusion im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Brauch, Nicola (2015): Geschichtsdidaktik. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

Buchberger, Wolfgang/Kühberger, Christoph/Mittnik, Philipp/Rabl, Martina/Hellmuth, Thomas (2024). Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung

(Mittelschule/AHS-Unterstufe). Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).

CRPD (2016): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Allg_Bemerkung_4.pdf (zuletzt abgerufen am 2.12.2024)

Feuser, Georg (2008): Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In: Eberwein, Hans (Hrsg.) (2008): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Feyerer, Ewald (2016): Allgemeine Qualitätskriterien für einen inklusiven Geschichtsunterricht. In: Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hrsg.) (2016): Inklusion im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2004): A companion to qualitative research: Paradigms, theories, methods, practice and contexts. London: Sage Publications.

Forum Politische Bildung (Hg.) (2008): Kompetenzorientierte Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29. Innsbruck-Bozen-Wien: Studien-Verlag.

Fuchs, Martin (2007): Diversität und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen. In: Krell/Riedmüller/Sieben/Vinz (Hrsg.) (2007): Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt am Main: Campus, S. 17-34.

Gautschi, Peter (2011): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (2. Auflage). Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Glasner, Ines (2022): Einflussfaktoren auf die Belastung von Lehrkräften in Zeiten der Corona-Pandemie. Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Magistra der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften: JKU Linz.

Keupp, Heiner (2008). Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft: Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 7(2), 291–308.

Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Hamburg: VS- Verlag.

Hellmuth, Thomas (2024): Austrofaschismus. Ein Identitätsgeschichte. Wien: Böhlau 2024.

Hellmuth, Thomas (2024): Geschichtsbewusstsein? Anregungen zu einer geschichtsdidaktischen Häresie. In: Husemann, Charlotte u.a. (Hg.): Historisches Lernen für das 21. Jahrhundert. Festschrift für Markus Bernhard zum 65. Geburtstag. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Hellmuth, Thomas (2014). Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (2016). Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Wien: Bundesministerium für Bildung.

Hellmuth, Thomas, Ottner-Diesenberger, Christine & Preisinger, Alexander (2021): Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Hellmuth, Thomas (2010): Wider das „normative Geschichtsbewusstsein“. Geschichtsdidaktik als historisch-analytische Sinnbildung. In: Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Schausberger, Franz (Hg.): Der forschende Blick. Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.

Herczeg, Petra/Wippersberg, Julia (2017): Forschungslogik und wissenschaftliches Arbeiten in der Kommunikationswissenschaft (1. Auflage. ed., Skriptum). Wien: Facultas.

Initiative für bessere Wiener Pflichtschulen (2024): Inklusion in Wiener Schulen. In: <https://www.bessereschule.jetzt/inklusion-in-wiener-schulensicht-eines-vaters-eines-kindes-mit-besonderen-beduerfnissen/> (zuletzt abgerufen am 2.12.2024)

Jin, Yan/Fisher Liu, Brooke/Austin, Lucinda (2014): Examining the role of social media in effective crisis management. The effects of crisis origin, information form, and source on publics' crisis responses. In: Communication Research 41, Nr. 1. S. 74–94.

Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

KGS-Langenlois (2023): Kleingruppenschule Langenlois ASO. In: <https://www.kgs-langenlois.at/> (zuletzt aufgerufen am: 16.03.2023)

Körber, Andreas et al. (2007). Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una.

Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Forum Politische Bildung (Hg.) (2008): Kompetenzorientierte Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29. Innsbruck-Bozen-Wien: Studien-Verlag.

Krause, Susan (2021): Spezifische Phänomene schulischer Inklusion im Fach Geschichte. In: Braksiek, Michael/Golus, Kinga/Gröben, Bernd (Hrsg.) (2021): Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion: Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Krüger, Janne/Höttecke, Dietmar (2016): Historisch orientierter Naturwissenschaftsunterricht. Konzeption der Schülerperspektive aus naturwissenschafts- und geschichtsdidaktischer Sicht. In: Menthe, Jürgen/Höttecke, Dietmar/Zabka, Thomas/Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (Hrsg.) (2016): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster/New York: Waxmann.

Kühberger, Christoph (2016): Wo beginnt historisches Lernen? Die Herausforderungen der Inklusion für den Geschichtsunterricht. In: Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hrsg.) (2016): Inklusion im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hrsg.) (2016): Inklusion im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kurier online (2023): Lehrermangel. In: <https://kurier.at/politik/inland/lehrermangel-auch-pensionisten-werden-umworben/402360327> (zuletzt aufgerufen am: 11.03.2023)

Kurier online (2023): Lehrermangel: 5.400 Quereinsteiger und Studierende an Pflichtschulen. In: <https://kurier.at/politik/inland/lehrermangel-5400-quereinsteiger-und-studierende-an-pflichtschulen/402300416> (zuletzt abgerufen am: 11.03.2023)

Lehrplan Primarstufe – Sachunterricht. In: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:5f2c1947-be93-456e-956c-f60674530eb4/lp_vs_7_su_14051.pdf (zuletzt abgerufen am: 11.03.2023)

Lengersdorf, Jeanne/Hagemann, Anna (2021): Raum für Inklusion: Schule als Lernort für alle Gestalten und Nutzen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

Mittelschule Krems (2023): Schwerpunkte-Vielfalt. In: <https://www.mittelschulekrems.at/ueber-uns> (zuletzt aufgerufen am: 16.03.2023)

Moser, Ulrike (2019): Krisenmanagement in und an Schulen. Fortbildung von schulinternen Koordinationsteams für Krisen. Graz: Bildungsdirektion Steiermark.

Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (2014): Inklusiver Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe – Skizze einer explorativen Studie. In: Schuppener, Saskia/Bernhardt, Nora/Hauser, Mandy/Poppe, Frederik (Hrsg.) (2014): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

ORF online (2023): Pensionierungswelle im Öffentlichen Dienst. In: <https://oesterreich.orf.at/stories/3185681/> (zuletzt aufgerufen am: 11.03.2023)

Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2008): Qualifikationsprofil und Curriculum für das Bachelorstudium "Lehramt für Sonderschulen". In: https://www.phnoe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Folder/PHNOE_Q_C_SL_131111.pdf (zuletzt abgerufen am 01.12. 2024)

Pädagogische Hochschule Steiermark (2024): Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. In: https://www.phst.at/fileadmin/Mitteilungsblaetter/Studienjahr_2023_2024/MB55_BA_LA_Se_kAB.pdf (zuletzt abgerufen am 01.12. 2024)

Pallaske, Christoph (2014): „Bei der Arbeit musste man viel selber denken.“ – Individuelles Geschichtslernen mit digitalen Medien. In: Arand, Tobias/Seidenfuß, Manfred (2014): Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: V&R Unipress.

Plessow, Oliver (2014): Vom Rand in die Mitte der Disziplin: historisches Lernen in der non-formalen beziehungsweise „außerschulischen“ Jugendbildung und sein Stellenwert in der Geschichtsdidaktik. In: Arand, Tobias/Seidenfuß, Manfred (2014): Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: V&R Unipress.

Puhr, Kirsten (2014): Diversität und Behinderung. In: Schuppener, Saskia/Bernhardt, Nora/Hauser, Mandy/Poppe, Frederik (Hrsg.) (2014): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rüsen, Jörn (2015): Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen. Köln: Böhlau Verlag.

Springer, Nina/Koschel, Friederike/Fahr, Andreas/Pürer, Heinz (2015): Empirische Methoden der Kommunikationswissenschaft (1. Auflage). Konstanz: UTB.

Stolz, Christian/Feiler, Benjamin (2018): Exkursionsdidaktik: Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Stuttgart: UTB.

Universität Wien (2024): Neugestaltung des Lehramtsstudiums. In: <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/lehramtsstudien/neugestaltung/> (zuletzt abgerufen am 01.12. 2024)

Universität Wien (2022): Studienplan Spezialisierung Inklusive Pädagogik Bachelor. In: https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_ssc_lehrerinnenbildung/Studienangebot/20221001_Studienplan_Spez_IP_BA.pdf (zuletzt abgerufen am 01.12. 2024)

Universität Wien (2022): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. In: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Geschichte_Sozialkunde und Politische Bildung BA Lehramt.pdf (zuletzt abgerufen am 01.12. 2024)

UN-Behindertenrechtskonvention (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: <https://www.behindertenrechtskonvention.info> (zuletzt abgerufen am 2.12.2024)

UNO – Behindertenrechtskonvention. In: Inklusion | UN-Behindertenrechtskonvention (zuletzt abgerufen am: 11.03.2023)

Völkel, Bärbel (2016): Zeit erfahren und handhaben lernen – Annäherungen an eine inklusive Geschichtsdidaktik. In: Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hrsg.) (2016): Inklusion im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Völkel, Bärbel (2017): Inklusive Geschichtsdidaktik: vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Schwalbach/T.: Wochenschau Verlag.

Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (2018): Geschichtsdidaktik. In: Weißeno, Georg/Nickolaus, Reinhold/Oberle, Monika/Seeber, Susan (Hrsg.) (2018): Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven. Karlsruhe/Göttingen/Stuttgart: Verlag Springer VS.

ZIS 17 (2023): CORONA INFORMATION - Zentrum inklusiver Schulen. In: <https://www.zis17.at/> (zuletzt abgerufen am: 16.03.2023)

6. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1 FUER Kompetenzmodell	17
Tabelle 1 Interviewleitfaden.....	42

7. Anhang

Anhang 1)

Interview Lehrperson A

I: ja also die Frage die nicht aufgeschrieben ist bezieht sich auf deine Ausbildung was hast du für Ausbildung gemacht und wie lange hast du im inklusiven Bereich gearbeitet?

A: ja ich habe die Ausbildung zum Volksschullehrer gemacht von 75 bis 77 von 78 bis 80 neben der Arbeit also neben dem Unterricht die Ausbildung zum Sonderschullehrer mit den 2 Fächern Allgemeine Sonderschule und Schwerstbehinderte, berufsbegleitend, ja und irgendwann so Ende der 80er Anfang 90er Jahre hab ich dann auch berufsbegleitend fürs Hauptschul-Lehramt für Geschichte und Deutsch den ersten Studienabschnitt gemacht. das war damals notwendig, weil man da begonnen hat, Kindern den sonderpädagogischen Förderbedarf in einzelnen Gegenständen aufzuheben und dadurch konnte es passieren, dass du ein Kind hattest das zwar sonderpädagogischen Förderbedarf hatte aber das dann in Deutsch und im Sachunterricht keinen hatte und dann wurde uns nahegelegt wir sollten da einen Teil von einem Hauptschullehramt machen, Fach durfte man sich aussuchen und das da hab ich eben das gemacht.

I: Und die zusätzliche Ausbildung Sonderpädagogik und Hauptschule hast du an der KPH gemacht?

A: Nein, an der PH, dem pädagogischen Institut in Wien in der Burggasse war das damals und das für die Hauptschule das war über die PH Baden.

I: Wie viele Jahre hast du dann gearbeitet?

A: Von 1977 bis 2021, 43 ein halb Jahre.

I: Dann kommen wir mal zu den Leitfragen: wie hast du deinen Geschichte Unterricht geplant also wie hast du ihn vorbereitet und wie hat die Umsetzung geschaut?

A: Also ursprünglich in meinen ersten Jahre hab ich mir halt ein Geschichte Buch genommen hauptsächlich aus dem Hauptschulbereich mir das angeschaut und versucht zu das so irgendwie abzuarbeiten analog zur Hauptschule wobei das nie so funktioniert hätte weil ich immer Mehrstufenklassen hatte und quasi in Jahreswechselfolgen unterrichtet habe das heißt Ich hatte da jetzt fünfte/sechste Schulstufe nur die sechste Schulstufe hatte Geschichte aber das Jahr darauf hatten beide Geschichte und dann habe ich mit der sechsten mal was begonnen, hab Kapitel durchgemacht und das Jahr darauf nicht mit denen die dann in der sechsten waren wieder bei Adam und Eva begonnen, sondern einfach andere Teile, weil die haben das noch bestenfalls in der achten gehört, wann ich wieder zurückgekommen bin, weil das einfach so durch die Mehrstufenklassen nicht anders möglich war oder auch nicht anders Sinn ergeben hätte.

I: Ja, das heißt du hast mit anderen Schulbüchern auch gearbeitet und das dann adaptiert sozusagen?

A: Ja, ich hab mir da eigentlich hauptsächlich Anregungen geholt, die Bücher selber habe ich im Unterricht nicht eingesetzt weil es ja meistens an den Lesefertigkeiten gescheitert ist und die Haupt Schulbücher damals so verfasst waren, dass auch die Hauptschüler sie nicht verstanden haben, also bei unseren hast du sowieso übersetzen müssen

und umlegen auf das Niveau der Kinder. Es war nur für mich halt die, wie soll ich sagen, ich hab die großteils als Hintergrundinformation genommen, es war ja lang vor Wikipedia und sonst also hab ich kein Internet gehabt, das ich befragen konnte, das hab ich zum Schluss dann gemacht, aber in den ersten Jahren nicht.

I: ok und in deiner der sonderpädagogischen Ausbildung bzw. Volksschullehrer Ausbildung hat es da irgendeinen Fokus gegeben auf Geschichteunterricht?

A: nicht wirklich, das einzige, was damals in der Volksschullehrerausbildung oder was ein Volksschullehrer gemacht hat, war die Geschichte des Wohnbezirks oder des Bezirks, wo die Schule war, dann in der dritten Schulstufe und ein bisschen Geschichte Wiens in der Vierten, so ja der Stephansdom und die Ringstraße und solche Dinge anlangte, ja aber da hat man halt die römischen Ruinen sich angeschaut.

I: und in der sonderpädagogischen Ausbildung war das eher didaktischer, allgemeiner Natur?

A: in der sonderpädagogischen Ausbildung kam Geschichte in dem Sinn gar nicht vor, sondern da hat man eben so allgemein eher ein Handling bekommen wie man in der Sonderschule gewisse Dinge unterrichtet, aber jetzt nicht speziell Geschichte oder Mathematik oder so.

I: welche Problematiken haben sich in deinem Geschichtsunterricht ergeben, wenn du zum Beispiel an den Ablauf denkst, also auch von dem, was die Schüler verstanden haben. ja also von dem, was konkret Geschichtsunterricht betrifft und was konkret im sonderpädagogischen Bereich eben zu Schwierigkeiten geführt?

A: also von dem, dass ich mir jetzt ein Buch nehme, erste, zweite Hauptschule und versuche das irgendwie durch zu machen bin ich sehr schnell abgekommen weil das einfach überhaupt nichts gebracht hat die Kinder haben kein Zeitverständnis gehabt keine Vorstellung ja also es war ganz schwierig Jahreszahlen merken sinnlos für zum Unterrichten und auch weil ich mein, was soll ich abprüfen, warum müssen die wissen, wann die Schlacht bei Dürnkrut und Jedenspeigen war, weißt du, wurscht, also da bin ich sehr schnell draufgekommen dass diese Dinge eigentlich vollkommen egal sind oder großteils egal sind im sonderpädagogischen Bereich und habe mich dann hauptsächlich auf Dinge spezialisiert die sie A interessiert haben oder B wichtig waren für sie also ich habe aus dem Geschichtsunterricht viel heißt ja „Geschichte und Sozialkunde“ hat's geheißen viel Sozialkunde gemacht, warum zahlen wir Steuern, wie gehen Wahlen vor sich und solche Dinge die wirklich für die Kinder auch im jetzt wichtig sind und den Geschichtsunterricht habe ich dann hauptsächlich auf Bereiche beschränkt, die die Kinder interessiert haben da hab ich einfach geschaut, was interessiert sie, später hab ich sie auch aktiv gefragt vor allem jetzt die letzten Jahre als es dann schon Computer gab, aktiv gefragt was interessiert euch, haben sie mir ein Thema gesagt und dann schaut mal selber nach was findet ihr im Internet dazu und so weiter und das hat meiner Meinung nach also die haben am meisten bei mir gelernt in Geschichte wo die Themenbereiche von den Kindern kamen.

I: ich möchte noch mehr eingehen das heißt du hast doch viel politische Bildung mit ihnen gemacht?

A: ja hab ich auch gemacht ja.

I: ja wie würdest du das einschätzen welchen in welcher in welchem Mengenverhältnis sozusagen im oder welchen Stellenwert hat das für dich eingenommen in der Bedeutung für die Zukunft zum Beispiel?

A: Naja, es war für mich mindestens so wichtig also ein bisschen was über die Geschichte zu wissen bei der Geschichte habe ich mich dann auch oft beschränkt auf die relativ kurz zurückliegende Geschichte ich kann mich erinnern bei irgendeiner Klasse habe ich ja mal ein langes Band gehabt, das haben wir eingeteilt von 1900 bis zu dem Jahr das war und dann haben wir so einzelne Bereiche 1900 war mein Großvater geboren deshalb haben sich die Kinder das vorstellen können also da war das Geburtsjahr vom Großvater der Lehrerin irrsinnig lange her dann habe ich irgendwo da waren meine Eltern geboren da war ich geboren und dann da waren die Kinder geboren da sind Sie in den Kindergarten gekommen da war das das das in den letzten 10 Jahren hatte sich sehr viel ereignet weil das haben die Kinder schon mitbekommen aber dass sie wissen es ist sehr lange schon zurück und eigentlich noch gar nicht so lange weil da ist der Großvater von der Lehrerin geboren ist, also das haben wir in der Klasse glaub ich ein Jahr lang hängen gehabt dieses lange Band mit diesen Jahreszahlen, also das ist so um die ganze Klasse gegangen und dass sie auch ein bisschen einen Zeitbegriff kriegen ja und wenn ich dann sag, das ist noch zehnmal so lang zurück weil wir jetzt um 1000 Jahre zurückgehen dann haben sie sich das einfach besser vorstellen können und Geschichte war eben sehr schwer vorstellbar und diese politischen oder diese politische Bildung war auch schwer vorstellbar aber aus einem unmittelbareren Bereich da gab es Zeitungen da gab es Nachrichten da konnte man auf aktuelle Themen zurückgreifen und eben auch Dinge behandeln, die gerade passiert sind, eine Wahl, also solche Dinge ich hab das schon für sehr wichtig gefunden.

I: das heißt dieses Unverständnis einer zeitlichen Einordnung oder des Einschätzens zeitlicher Dimensionen also zum Beispiel, haben Menschen zur gleichen Zeit wie Dinosaurier gelebt oder so also das würdest du sagen, hat es 1977 auch schon gegeben dieses absolute Unverständnis?

A: ja ich denke das haben auch wir schon in unserer Kindheit in unserer Schulzeit erlebt, ich kann mir auch nicht wirklich vorstellen wie das in der Steinzeit war oder wie lang das her ist. Ich mein, ich kann's mir ungefähr vorstellen, wenn man, wenn ich mir das als Streifen oder wie vorstelle aber ich glaube, dass wir schon damit gehadert haben seinerzeit in der Schule.

I: okay ja welche potentiellen Gewinne durch diesen Geschichtsunterricht würdest du sehen oder bzw. jetzt im Nachhinein siehst du an deinen Schülern, haben sie irgendwie voneinander profitiert in diesem Unterricht, gibt es irgendwelche gemeinsamen Erlebnisse oder besondere Erlebnisse, die dir in Erinnerung geblieben sind oder bereichernde Aspekte?

A: also ich denke sie haben insofern voneinander profitiert als zu dem Zeitpunkt als ich dann Geschichte nur noch auf Zuruf machte ein Kind, das ein Thema aufgeworfen hat und das dann für alle zum Interesse wurde es war sicher interessanter als wenn ich das Thema in den Raum geworfen hätte und das war das eine und dann hat oft dieses Kind das ein Thema wollte auch was dazu gewusst oder etwas dazu beitragen können und es war immer so oder fast immer so, dass sie voneinander eigentlich leichter gelernt haben weil die Motivation eine andere ist, als wenn einer vorne steht und doziert und ihnen irgendetwas aufs Auge drücken will also ich hab das voneinander Lernen oder das Miteinander Lernen wenn man die Kinder einbezieht in das Thema immer viel effektiver gefunden.

I: okay ja vielleicht noch zum Abschluss wie siehst du die Zukunft des inklusiven Geschichtsunterrichts was könnte man daran verbessern?

A: generell einmal finde ich dass es so irgendwie das abzuackern von der Steinzeit oder vom Urknall bis jetzt so 1:1 bringt nicht viel ich glaube schon dass es ganz wichtig ist auf die Interessen der Kinder einzugehen, nicht nur im inklusiven Unterricht ich denke auch im Gymnasium wenn das keine I-Klasse ist da kannst du viel mehr rausholen auf die Art und Weise, also da denk ich mir, da kannst du die echt fordern und motivieren aber auch im inklusiven bringt es halt einfach mehr es können schon manche Kinder vielleicht nicht so viel beitragen aber dadurch dass das Interesse geweckt ist kommt auch bei denen etwas an, sage ich jetzt einmal auch bei den Kindern die, was weiß ich, schwerstbehindert sind oder so bleibt was hängen, ich kann mich erinnern, der Michael Marinkovic der wirklich sehr beeinträchtigt war der dann da dann bei manchen Dingen zuhause nachgefragt hat und gekommen ist und gesagt hat mein Großvater hat mir erzählt und mein Vater hat mir erzählt und das geht natürlich nur wenn man wirklich auf das eingeht was die Kinder bringen und bringt meiner Meinung nach eben mehr wie wenn ich sag so und jetzt lernt ihr die nächsten 17 Jahreszahlen auswendig.

I: so dann vielen Dank für das Interview.

A: bitte gerne.

Anhang 2)

Interview Lehrperson B

I: so einfach ganz kurz zur Erfahrungseinordnung, du hast welches Studium absolviert.

B: ich hab Sonderpädagogik studiert also das Lehramt für Sonderschule auf der KPH in Strebersdorf.

I: und du bist jetzt schon wie lange an der Schule beziehungsweise in dem Bereich tätig?

B: also an dieser Schule sind es jetzt fast 5 Jahre und davor war ich 4 Jahre in der Holzhausergasse im 2. Bezirk. Also insgesamt 9 Jahre.

I: das heißt, du hast schon länger Erfahrung und hast schon vorher Geschichteunterricht im inklusiven Setting?

B: Ja.

I: Inwiefern ist da deine Planung, Vorbereitung und Umsetzung erfolgt? also hast du das immer sehr akribisch geplant oder war's eher so türschwellenpädagogisch?

B: Also akribisch hm... Würd ich jetzt nicht unbedingt sagen. So ein Mittelding. schon thematisch, Jahresplanung sowieso, damit man selber auch diesen Zeitverlauf hat. Das Thema, das kommt dann. Und dann Stundenplan, in den Wochen dann selber jede Stunde thematisch und dann schon für jede Schulstufe beziehungsweise Lehrplan unterschiedliche Sachen ja ist das mit akribisch gemeint?

I: Ja. Hast du Planungsmatrizen verwendet oder eher so stichwortartig aufgeschrieben?

B: Nein, verwende ich nicht. Für mich gedanklich die Ordnung schon, wie das stundenmäßig verlaufen sollte, aber ohne Minutenangabe.

I: Gibt's da Materialien die du bevorzugt hast also für den Geschichtsunterricht zum Mitnehmen oder?

B: Ich mixe. also jetzt hier bei uns haben wir Bücher zusätzlich also da haben Sie unterschiedliche, da gibt's so „basis und vertiefend, ich glaub „Genial“-Bücher sind das, und dann ganz viel aus dem Internet und Lehrmittelkammerl und Plakate und so. Das Lehrmittelkammerl ist in den letzten Jahren ziemlich aussortiert worden, aber es gibt noch genug Materialien, gottseidank.

I: und die Umsetzung in der Klasse, die hat dann immer so geklappt wie du es dir vorgestellt hast?

B: Immer (lacht).

I: inwiefern wurde innerhalb deiner Ausbildung ein Fokus auf Geschichtsunterricht im inklusiven Setting gesetzt?

B: sehr, sehr wenig bis gar nicht, würde ich fast sagen also vor allem also wir haben ganz viel schon Fachdidaktik gehabt und das war damals noch Sachunterricht, wo hald so allgemein die Sachen zusammengewürfelt worden sind und jetzt speziell Geschichte eigentlich nicht wirklich. Ich hab dann ein Seminar besucht, wo's dann eher aber um Gedankenarbeit im Zweiten Weltkrieg und solche Sachen gegangen ist.

I: Ok, also hast du dann später eine Fortbildung besucht, sonst aber nichts in Anspruch genommen? Von Uni oder PH oder so?

B: Nein. Aber die Lehrveranstaltung zur Gedankenarbeit war für meine Praxis sinnvoll.

I: welche Probleme ergeben sich in deinem Geschichtsunterricht aufgrund des inklusiven Settings?

B: ich glaub das Vorstellungsvermögen ist bei unseren Kindern sehr unterschiedlich und deswegen versuchen wir gerne auf Ausflüge zu gehen und versuchen auch irgendwie Interviews zu schauen, dass sie sich das eher vorstellen können, aber ich glaub, das ist das, wo ich aber nicht nur im Geschichtsunterricht an meine Grenzen stoß oder wir, sondern im Allgemeinen auch, dass ich nicht weiß, ob sie dasselbe Bild von dem haben, was wir gerne hätten.

I: rein wissenschaftlich kommt es vor allem bei der Vorstellung von Zeit zu Problemen?

B: ja genau, gestern haben wir gehabt „Lebt die Maria Theresia noch?“

I: Abgesehen von der Zeit gibt es da sonst wo Bereiche wo du das Gefühl hast, da gibt's große Schwierigkeiten? Vom Verständnis her und von der Vorstellungskraft?

B: Sich eine andere Lebensweise vorstellen zu können.

I: Welche potentiellen Gewinne gibt's durch das inklusive Setting?

B: Das voneinander Lernen. Das haben wir schon auch ganz viel. Dass die Kinder dann selber einspringen, wenn es an Erklärungsbedarf mangelt. Dass sie sich das gegenseitig erklären, weil sie das sprachlich manchmal doch dann schaffen, sie eher abzuholen. Also wir arbeiten eben auch so, dass die Älteren oder die mit mehr Erfahrung auch die unterstützen, die sich ein bisschen schwieriger tun.

I: Bezüglich, weil das hab ich jetzt vorher vergessen, andere Bereiche wo das Gefühl dass ihnen dadurch dann was fehlt dass sie geschichtlich hald so wenig Verständnis haben also zum Beispiel bei Geschichte ein so großer Brocken, die politische Bildung, hast du da das Gefühl, dass sie gesellschaftlich genauso gut vorbereitet sind?

B: schwierig meinst du, dass politische Bildung, wenn sie das extra hätten, dass sie dann besser vorbereitet wären?

I: Ja, ob das sinnvoll ist, oder nicht.

B: Wir hatten mal einen Schwerpunkt auf Politische Bildung und jedes Mal, wenn gewählt wird, besprechen wir das durch und wie die Demokratie aufgebaut ist und was wählen gehen und eine Stimme haben, ein ganz ein wichtiges Gut ist, also solche Sachen schon, und eben durch unsere Unterrichtsgestaltung, was noch ganz wichtig ist, dass sie eine Stimme haben. Gesellschaftlich ist es für mich immer schwierig, weil's halt draußen einfach böse zugeht. Natürlich versuchen wir, sie da drauf vorzubereiten. Ob sie dann wählen gehen, ist wieder eine andere Geschichte.

I: Gibt's durch den Migrationshintergrund vieler Schüler Gewinne? Dass sie etwas erzählen können?

B: Gut, dass du das jetzt sagst, es ist nämlich so, dass ich glaub, dass es einfach ein großer Verlust ist für Gesamtösterreich, dass Menschen, die keinen österreichischen Pass haben, nicht wählen dürfen, kein Mitspracherecht haben und das ist der Großteil meiner Klasse. Und deswegen ist halt immer so, ja da geht's jetzt um Österreich, ist eh interessant, aber ich darf ja nicht mitbestimmen.

I: D. h. selbst in der Inklusionsklasse ist dann so eine Exklusion zu sehen?

B: Ja, weil sie's halt einfach nicht zu spüren bekommen. Ja, weil sie halt einfach nicht die österreichische Staatsbürgerschaft bekommen.

I: Die Begriffe „Geschichtsbewusstseinsbildung“ und „eigenes Narrativ“, kannst du damit was anfangen, hast du das schon einmal gehört?

B: Ist das die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte? Ja, dann schon.

I: Hast du das Gefühl, dass sich deine Schüler*innen ein eigenes Geschichtsbewusstsein bilden können im Laufe ihrer Schulkarriere?

B: Wir regen sie dazu an. Das schon.

I: Gibt's da irgendeine Art, wie du das dann überprüfen kannst? Oder ist das einfach vom Gefühl her, dass es besser wird?

B: Naja, weil sie so viele unterschiedliche Geschichten haben und sich das gegenseitig schon erzählen, aber wie kann man das überprüfen, wie kann man das überprüfen?

I: Naja, also prinzipiell geht's da ja auch um eine gesamtgesellschaftliche Bewusstseinsbildung und man sollte dann in der Oberstufe sozusagen so weit kommen, dass man seine eigene Geschichte reflektiert mit der Geschichte Österreichs, Europas und der Welt in der Verbindung setzt und auch mit seinem eigenen Narrativ. Also dass es jetzt eben nicht nur aus europäischer Sicht stattfindet, sondern auch gesamtgesellschaftlicher. Das ist aber unheimlich schwierig, das kriegen nur ganz wenige Menschen überhaupt hin.

B: Eben, also im Vergleich jetzt nicht einmal zu unseren Schüler*innen gesehen, wie du sagst, das ist halt gesamtgesellschaftlich. Ich glaub aber, dass es mir wichtig ist, eben mit sich selbst und seiner eigenen Geschichte sich auseinanderzusetzen, um eben in der Gesellschaft bestehen zu können. Das ist uns schon besonders wichtig.

I: Und wie siehst du die Zukunft des inklusiven Geschichtsunterrichts? Gibt's irgendwas, das du dir wünschen würdest ressourcentechnisch auch?

B: Mehr Stunden, mehr Lehrpersonen. Ausbildungsangebot angepasst ans inklusive Setting.

I: Schwerpunkt in der Ausbildung auf einzelne Fächer vielleicht?

B: Vielleicht gar nicht so die Fächer, sondern die Haltung und die Wertevermittlung.

I: Danke für das Interview.

Anhang 3)

Interview Lehrperson C

I: Ja Hallo was genau hast du studiert und wie lange arbeitest du schon in dem Bereich?

C: Ich habe Geschichte und Sport auf Lehramt studiert und arbeite jetzt seit dreieinhalb Jahren im Schulzentrum.

I: okay hast du keine Arbeitserfahrung?

C: nicht im Schulbereich nein.

I: perfekt okay zu deinem Geschichtsunterricht, inwiefern planst du bereitest du vor und setzt deinen Geschichtsunterricht in der Klasse dann um?

C: das ist der sehr unterschiedlich, es kommt finde ich auch sehr aufs Thema an und darauf wieviel Zeit ist einerseits finde ich mit eines der wichtigsten Sachen sich schon vor dem Schuljahr sich überlegen was für ein Schulbuch benutze ich finde ich das geeignet gerade in Geschichte finde ich gibt es sehr wenige die gut geeignet sind also das da fängt für mich schon mal an und ansonsten versuche ich mich auch sehr daran zu orientieren was interessiert die Kinder ich finde das bringt nichts ihnen jede Jahreszahl reinzudrücken sondern zu schauen was wollen sie auch lernen.

I: Abgesehen mal von Schulbüchern, welche Materialien verwendest du bringst du etwas mit gibt es eine Lehrmittelsammlung?

C: meistens erstelle ich in Geschichte tatsächlich Sachen selber also Arbeitsblätter zum Beispiel erstelle ich selber vielleicht auch mehr als in anderen Fächern weil ich's halt studiert hab ich weiß nicht genau also entweder als Einstieg wenn ich das Gefühl hab da finde ich nichts was geeignet ist auch für Ihre Kompetenzstufe oder dann als Zusammenfassung ich benutze aber auch sehr, sehr gerne Kahoot auch das sowohl manchmal als Einstieg aber am liebsten auch noch mal als eine Art Wiederholung am Abschluss genau, manchmal auch Filme.

I: okay, hast du das Gefühl, dass du die Stunden die du planst und auch so umsetzen kannst in der Klasse.

C: meistens.

I: ok, ok, wenn du an deine Ausbildung zurückdenkst, inwiefern wurde innerhalb deines Studiums ein Fokus auf inklusiven Geschichtsunterricht also rein didaktisch gesetzt gab es das?

C: gar nicht.

I: ok, okay, hast du seither dann Schulungen oder Fortbildungen in diesem Bereich besucht?

C: nicht spezifisch für Geschichte ich hatte in meinem Zweitfach durchaus ein Seminar, das war inklusives Unterrichten und war halt spezifisch eigentlich für Sportunterricht nicht allgemein fürs Unterrichten, wenn dann halt spezifischer für Autismus oder sowas.

I: ok welche sind die größten Problematiken die sich in deinem Geschichtsunterricht ergeben von den Schülerinnen her?

C: einerseits, dass sie sehr heterogen sind, dass manche schon sehr viel wissen und andere nicht wissen ob der Mensch und Dinosaurier gleichzeitig gelebt haben das ist teilweise schwierig überhaupt einzuordnen zeitlich grob wann was war und sprachliche Barrieren wie man Sachen überhaupt erklärt welche Wörter man überhaupt schon kennt genau.

I: ok fallen dir Bereiche ein über den schulischen Bereich hinaus wo das dann ein Defizit sein kann für die Schülerinnen?

C: kannst du das genauer erklären?

I: also, wenn ihnen halt zum Beispiel die Vorstellungskraft oder die zeitliche Einordnungskomponente fehlt ob Ihnen das dann später beziehungsweise, wenn sie im Geschichtsunterricht halt einfach nicht so viel mitnehmen können wie an einer Regelschule ob ihnen da was dann fehlt für später oder im gesellschaftlichen Umgang im Sozialen.

C: Ich glaub schon, weil ich glaub Geschichteunterricht ist dafür da ein bisschen zu verstehen wie Gesellschaft funktioniert und Politik funktioniert und wie wir miteinander leben und desto weniger man da über die Vergangenheit versteht und über Politik desto weniger kennt man sich auch in der Gegenwart aus.

I: glaubst du hätt es Sinn einen starken Fokus auf politische Bildung im inklusiven Bereich zu setzen oder ist das eh mit, versuchst du das eh im Geschichtsunterricht so einzubauen dass du das Gefühl hast, sie werden zu mündigen gesellschaftlichen Mitgliedern erzogen?

C: ja schon einerseits schon andererseits sind manche Themen gerade bei politischer Bildung fast komplizierter als der restliche Geschichteunterricht, weil es so abstraktere Modelle manchmal sind deswegen fokussiere ich mich dann halt auf die Sachen die für sie möglichst realitätsnah sind und vielleicht leichter zu verstehen welche Regierungsformen gibt es wie geht man wählen, so Sachen.

I: okay abgesehen von Problematiken welche Besonderheiten und potentiellen Gewinne siehst du durch inklusiven Geschichtsunterricht?

C: wie ich vorhin schon gesagt habe geht's bei dem Unterrichtsfach viel darum wie wir heute zusammenleben und nachdem alle Menschen Teil dieser Gesellschaft sind, ist es auch sinnvoll, wenn man ein bisschen mitkriegt was für Menschen in unserer Gesellschaft sind.

I: fallen dir bereichernde Erlebnisse ein, die du im Geschichtsunterricht vielleicht schon mal hattest.

C: es gab sicher schon einige, fällt mir jetzt spontan was ein, nichts was ich jetzt sofort irgendwie eine Geschichte erzählen könnte, aber Moment, ich denke daran, in meinem ersten Dienstjahr hat der Alexander K. damit Geschichtskarten im 15. Jahrhundert gemacht also wie sie sich das damals vorgestellt haben und dann schaut der auf die Karte und sagt zu mir ich versteh das nicht wie haben sie das so zeigen können sag ich, nach schau dir eine heutige Landkarte an und dann haben wir eine heutige Landkarte angeschaut und dann hat er gesagt er versteht das nicht wieso ist das von oben und dann haben wir uns ein Google Earth Bild angeschaut und dann hat er gesagt aber da kann man uns nicht sehen und dann hab ich gesagt, naja man sieht uns jetzt nicht direkt aber wir sind ja auf der Erde wenn du heranzoomen würdest, würdest du uns sehen, das geht nicht, wir leben doch in der Erde, hab ich gesagt, also Nein Alex wir leben auf der Erde und da ist der Groschen gefallen und ich habe mir gedacht cool die Geschichte scheint er hat ihm zumindest gesagt dass wir nicht in der Erde leben, der hätte immer gedacht der Himmel ist nochmal eine Schicht um die Erde. Ja, so eine riesen Offenbarung ich glaub, teilweise nicht aber ich hab ich bin schon immer wieder überrascht wie viel sie sich merken vielleicht das, dass ich mir manchmal während dem Unterricht denke puh ich glaub das war ihnen wieder ein bisschen zu schwer und wieder vielleicht über den Kopf und vielleicht wieder zu viel nur geredet und zu wenig einbezogen und dann vor allem in den Wiederholungen oder bei den Kahoots bin ich oft überrascht, wieviel sie sich doch eigentlich gemerkt haben.

I: ok die 2 Begriffe „Bildung eines eigenen Narrativs“ und „Geschichtsbewusstseinsbildung“ prinzipiell kennst du die?

C: ja.

I: spielen die in deinem Unterricht eine Rolle?

C: ja ich mein jeder Mensch ist Teil der Gesellschaft, das heißt, da geht's ja darum ich habe meine eigene Meinung und ich bin auch Teil von diesem Geschichtswerden ein bisschen also insofern versuche ich jetzt schon nahezubringen wieso Geschichte für dich als Individuum wichtig ist.

I: überprüfst du diese eigenen Narrative dann am Ende der Schulzeit oder unterm Jahr?

C: Nicht spezifisch, aber es wäre eine spannende Frage, wie man das machen könnte, ja.

I: wie siehst du die Zukunft des inklusiven Geschichtsunterrichts? gibt es irgendwas was du dir wünschen würdest wo du sagst das würde dich enorm unterstützen in deinem Tun?

C: Es wäre wahrscheinlich sinnvoll, sowas wie ein spezifischer, eigener, wirklich kompakterer Lehrplan, wenn man sich wirklich mal gemeinsam überlegt was wären denn so wirklich die Bausteine vom Geschichteunterricht weil halt einfach alle Epochen sind halt schon viel Inhalt, aber du kannst da nicht einfach nur über eine Epoche drüber fahren für eine Woche das bringt überhaupt nix.

I: „Das dunkle Mittelalter“, da ist nichts passiert tausend Jahre lang von 500 bis 1500 und dann runtergebrochen natürlich auf Materialien usw., die dann genau darauf auch in leichter Sprache fixiert sind?

C: Ja, vielleicht wäre es für inklusiven Unterricht sogar sinnvoller noch mehr als umgekehrt anzugehen weg von „wir gehen ein bisschen die Zeit durch“ hin zu „das sind die wichtigen Erkenntnisse aus der Geschichte“ und „wo sehen wir Beispiele dafür in der Geschichte“.

I: ja, das müsste halt prinzipiell von oben bestimmt werden, weil ich trau mich das nicht einzuschätzen was das jetzt das wichtigste ist.

C: ich weiß auch gar nicht, ob das geht, weil du auch immer wieder differenzierst die Sachen.

I: hast du noch was hinzuzufügen?

C: Nein.

I: Herzlichen Dank.

Anhang 4)

Interview Lehrperson D

I: Was hast du genau studiert? Welche Ausbildungen hast du gemacht?

D: Ich hab Bildungswissenschaft an der Hauptuniversität Wien studiert und anschließend das berufsbegleitende Studium an der KPH Strebersdorf gemacht und arbeite schon seit 10 Jahren in der Volksschule und im Sekundarbereich als Inklusionslehrerin.

I: Welches Studium war das berufsbegleitend?

D: Das Sonderschulstudium, das war damals berufsbegleitend möglich, weil die Universität Wien und die KPH Strebersdorf eine Kooperation hatten, dass sie Bildungswissenschaftsabgänger übernehmen und wir einiges einsparen konnten an humanwissenschaftlichen Vorlesungen und eher die Didaktik, also der Schwerpunkt lag dann eher auf der Didaktik, weil das fehlte uns sozusagen.

I: Okay, gut. Zu deinem Geschichtsunterricht: Inwiefern hast du das geplant, vorbereitet und umgesetzt? Du kannst ganz offen reflektieren, wie du das gemacht hast und machst.

D: Von diesem Schuljahr mal angesehen, haben wir mit der Entstehung der Menschheit begonnen oder ja, auch die Entstehung der Erde angerissen und haben da Schwerpunktsetzungen gesetzt, dass wir da den Kindern ein Gefühl geben, wann ist was passiert, weil sie ja oft nicht mal einschätzen können, wie alt wir sind. Das ist eine gar nicht mal so einfache Aufgabe.

I: Okay, verwendest du da Planungsmatrizen oder ist das mehr so ein laufendes, flexibles Konzept?

D: Ein laufendes, flexibles Konzept, immer wieder darauf aufbauend, was kennen die Kinder schon, was wissen sie und wo sind ihre Schwerpunkte.

I: Verwendest du da Materialien, Anschauungsbilder?

D: Ja, genau, relativ offen, einerseits offenes Lernen, andererseits Schulbücher, also unsere Klasse hat keine Geschichtsschulbücher, also nicht jedes Kind hat ein Geschichtsschulbuch, sondern wir schauen da einfach, dass wir das relativ offen machen, auch mit Videomaterial, damit sie sich das gut vorstellen können und mit

Arbeitsblättern, Lesetexte und dazu Fragen ausarbeiten und grad die Mittelschulschüler kriegen da dann so Aufgaben, wo sie sich dann in gewisse Themen noch vertiefen können und dann selbstständig arbeiten sollen.

I: Wenn du an deine Ausbildungen denkst, lag da irgendwann mal der Fokus auf inklusiven Geschichtsunterricht spezifisch?

D: Nein, da fällt mir jetzt grad nichts dazu ein. Also ich weiß noch, dass wir Sachunterricht inklusiv hatten, aber da ist halt Geschichte noch nicht so wirklich inkludiert.

I: Hast du später irgendwann Fortbildungen oder Seminare zu speziell diesem Thema dann besucht?

D: Nein, hab ich nicht.

I: Hast du das vor irgendwann einmal?

D: Ja, also jetzt bereit ich mich grad auf die 1. Klasse Volksschule vor, also da wird jetzt Geschichte nicht so der Schwerpunkt sein, ja, aber wäre sicher interessant, da mehr Informationsmaterial zu bekommen.

I: Okay, welche konkreten Problematiken ergeben sich in deinem inklusiven Geschichtsunterricht?

D: Ja, also mir fällt schon auf, dass grad unsere Schüler mit diverse Background religiöse Glaubensrichtungen einbringen, grad was das betrifft, woher stammen wir ab, woher kommen wir, das hat halt auch viel mit ihrer Religion, ihrer Anschauung zu tun und ich glaub, da prallen oft Welten aufeinander, das, was sie zu Hause hören, was sie in der Moschee oder im Tempel hören und lesen und das was wir ihnen versuchen beizubringen und andererseits immer wieder das Problem, die Rolle der Frau und ja, die Errungenschaften der Frau von Wahlrecht über Aufgaben, Möglichkeiten, die Frauen haben können über das was sie halt in ihrer Kultur oder Religion hören oder mitbekommen. Ja, das sind oft sehr kontroverse Diskussionen.

I: Können die Schüler dem Unterricht folgen und wo liegen die größten Schwierigkeiten, wenn sie's nicht können?

D: Am Wortschatz, es ist, wir merken immer wieder bei Lesetexten vor allem, dass da der Wortschatz einfach fehlt und dass wir ganz viel Wortschatzarbeit einfach machen müssen, da ist auch meine Kollegin auf Videomaterial oft angewiesen, weil sie nicht wissen, die einfachsten Dinge, wie Steinwerkzeug zum Beispiel, in der Steinzeit haben wir das besprochen, und weil sie's sich halt einfach auch gar nicht vorstellen können, weil viel zu wenig mitbringen an Information, an Vorinformationen und wir wirklich oft Basisarbeit leisten.

I: Fallen dir noch weitere Bereiche in der Lebenswelt der Schüler ein, wo das dann zum Problem werden könnte, dass dann der Geschichtsunterricht nicht ankommt, weil sie es sich eben nicht vorstellen können?

D: In ihrer Lebenswelt, auch für später in der Gesellschaft, ja, hm, ja, also grade die Rolle der Frau, wie sich das verändert hat, ich glaub da sind sie noch relativ weit hinten, was das betrifft, wie wir die Rolle der Frau sehen. Also das merkt man auch zum Beispiel daran, dass sie mich gefragt haben, als ich ein Baby bekommen hab, ob ich dann wieder arbeiten geh, also für mich war das selbstverständlich, dass ich wieder arbeiten geh, dass ich Mutter und Lehrerin sein kann, oder dass man auch mit 30 noch nicht verheiratet sein muss. Da stößt man doch oft auf gesellschaftliche Probleme.

I: Welche Besonderheiten abgesehen von den Problematiken also auch potentielle Gewinne siehst du durch den inklusiven Geschichtsunterricht in deiner täglichen Arbeit?

D: Ja, da ihre Weltanschauungen ein bisschen zu öffnen, über den Tellerrand zu schauen, find ich einen großen Gewinn und wir versuchen auch immer wieder aktuelle Punkte oder aktuelle Themen einfließen zu lassen, was politisch los ist, das ist jetzt zwar nicht Geschichte, aber gehört auch zum Geschichtsunterricht natürlich, weil wir lernen aus der Geschichte und oft wiederholt sich etwas, was in der Geschichte schon mal passiert ist und dann kann man darauf zurückgreifen.

I: Hast du irgendwann mal ein besonderes Erlebnis im Geschichtsunterricht gehabt, was dir hald in Erinnerung geblieben ist als positiv? Wenn jemand vielleicht einen Sprung gemacht hat oder jemand etwas verstanden hat?

D: Ja, auf jeden Fall, grad meine Kollegin hat die Epochen mit ihnen gemacht und da find ich, ist sehr viel hängen geblieben, was wir gelesen haben und dann auch mit dem Videomaterial verknüpft haben, sozusagen, dass sie dann auch wussten, welche Werkzeuge sie verwendet haben, wo sie gelebt haben, welche Wohnmöglichkeiten gab es. Die Kinder waren auch sehr interessiert, ob's Sprache damals schon gab und wie die Sprache entstanden ist und was für sie sehr interessant war, ist, dass wir mit dem Affen verwandt sind. Das war ganz interessant, da haben wir versucht, ein paar Gemeinsamkeiten zu finden.

I: Okay, zwei Begriffe, die Geschichtsbewusstseinsbildung und das eigene Narrativ: Sagt dir das was?

D: Theoretisch ja.

I: Okay, und inwiefern spielt das dann in deinem Unterricht eine Rolle?

D: Eher weniger.

I: Okay, wie siehst du die Zukunft des inklusiven Geschichtsunterrichts? Was könnte verbessert werden? Was würdest du dir wünschen?

D: Dass wir passendes Unterrichtsmaterial bekommen, das so differenziert ist, dass wir unsere Zielgruppe auch erreichen können, von den schwachen Aso-Schülern bis hin zu den starken MS-Schülern, weil das ist unsere Streuung in der Klasse, und da passendes Unterrichtsmaterial zu bekommen, Schulbücher etc.

I: Okay, dann bedank ich mich recht herzlich für das Interview.

Anhang 5)

Interview Lehrperson E

I: Also kurz deine Informationen über dich, bitte.

E: Also ich unterrichte in einem sonderpädagogischen Zentrum im 17. Bezirk und es ist eine inklusive Klasse, die Kinder haben einen MS-Lehrplan, aber auch einen Aso und Sef.

I: Wie lang unterrichtest du schon in dem Bereich?

E: Seit 23 Jahren.

I: Und deine Ausbildungen?

E: Ursprünglich bin ich Volksschullehrerin, hab dann, wie ich nach den Kindern wieder zurückgegangen bin an die Schule, hab ich eine Ausbildung zum Sonderpädagogen gemacht.

I: Okay, gut. Inwiefern erfolgt die Planung, Vorbereitung und Umsetzung deines Geschichtsunterrichts?

E: Das ist immer wieder erstaunlich, wie flexibel man sein muss, von dem, was man gerne erreichen würde und von dem was man dann wirklich erreicht.

I: Okay, planst du Unterricht aktiv vorher oder ist das mehr so Türschwellenpädagogik.

E: Nein, ich plane es, aber teilweise muss man dann dort ansetzen, wo die Kinder jetzt gerade stehen oder was sie halt interessiert.

I: Okay, welche bevorzugten Materialien verwendest du im Geschichtsunterricht? Also bringst du da öfter was mit?

E: Also ich bring teilweise Sachen mit, wo's möglich ist, Bücher in der Bibliothek oder auch von mir selber zu Hause oder mach auch gerne Exkursionen, wenn man über die Römer spricht, dass man sich dann die römischen Ausgrabungen zum Beispiel anschaut.

I: Okay, inwiefern wurde innerhalb deiner Ausbildung ein Fokus auf inklusiven Geschichtsunterricht oder Geschichtsunterricht allgemein gesetzt? Dadurch dass du ja eine sonderpädagogische Ausbildung hast?

E: Also gar nicht, weil im Volksschulbereich hab ich's nicht gehört und nachher bei der Ausbildung auf der PH auch nicht mehr.

I: Okay, hast du später irgendwelche Fortbildungen dazu besucht?

E: Fortbildungen nur im Museum, also ich hab mir Vorträge angehört im Haus der Geschichte oder Führungen.

I: Okay, und da gab's auch keinen Fokus auf inklusive Settings in diesen Museen?

E: Nein, gar nicht, also eher so, dass man sagt, obwohl die Kinder älter sind, dass man dann halt im Volksschulbereich arbeitet.

I: Okay, welche Problematiken ergeben sich deiner Meinung nach im Geschichtsunterricht in dieser Klasse?

E: Es ist immer erstaunlich, wie wenig man erwarten kann, was die Kinder wissen, auch was so das Zeitverständnis betrifft und heute, morgen, übermorgen.

I: Okay, wie gut können die Schüler*innen dem Unterricht in Geschichte folgen, wenn man was erzählt?

E: Sie sind sehr interessiert, wenn man's niederschwellig angeht, allerdings darf man nicht viel erwarten und auch nachher nicht sehr viel nachfragen, weil eben, wenn's dann um irgendein zeitliches Verständnis geht, stoßen wir immer wieder an unsere Grenzen.

I: Bei welchen Themen kommt's zu den größeren Schwierigkeiten? Also wo hört das Verständnis auf, also abgesehen von der Zeit?

E: Hm, das weiß ich nicht.

I: Okay, gibt's noch weitere Bereiche, wenn der Geschichtsunterricht halt nicht gut ankommt, in denen es zu Probleme kommen könnte? Also zum Beispiel, was politische Bildung und so betrifft? Also in weiterer Folge im Leben der Schüler*innen?

E: Fürs tägliche Leben so, fürs Überleben brauchen sie's nicht. Außer was ist, wenn's in die politische Bildung geht dann schon, also mit Wahlrecht und so weiter, oja, ist eigentlich schon wichtig, also grade Wahlen, oja, eigentlich grade politische Geschichte ist schon wichtig, dass sie das wissen, also dass sie einfach von ihren Rechten und Pflichten erfahren, das ganz Geschichtliche, weiß ich jetzt nicht, wie wichtig das für ihre Leben ist.

I: Also bezüglich Migrationshintergrund, sollte man da den Geschichtsunterricht dann anders aufbauen, also gibt's da Problematiken, dass jemand irgendwas überhaupt nicht einsieht, weil's jemand in der Kindheit aus einer anderen Perspektive mitbekommen hat?

E: Ist mir noch nicht passiert, aber keine Ahnung, könnte ich mir durchaus vorstellen.

I: Okay, welche Besonderheiten, jetzt mal weg von den Problemen, also potentielle Gewinne kann's im Geschichtsunterricht geben in so einer Klasse?

E: Dass man Interessen weckt für andere Zeiten, andere Kulturen, das ist sowieso bis zu einem gewissen Grad vorgegeben, und dass man Interesse weckt für Politik und Zeitgeschichte.

I: Okay, fällt dir irgendeine bereichernde Geschichte aus dem Geschichtsunterricht ein, den du mal gehalten hast? Wo du dir gedacht hast, da hast du was erreicht?

E: Also nachdem das Wählen zum Beispiel ja auch in den Geschichtsunterricht hineinfällt, find ich's ja immer wieder spannend, wenn wir die Klassensprecherwahl machen, und dann über das Wahlrecht in Österreich und so sprechen, das interessiert sie immer sehr. Also wenn sie dann wirklich die Wahlzeremonie nachspielen, wie sie dann halt später auch ist, das gefällt ihnen immer sehr gut.

I: Die Begriffe Geschichtsbewusstseinsbildung und Bildung des eigenen Narrativs, kannst du was damit anfangen?

E: Nein.

I: Okay, gut, dann ist die Frage mehr oder weniger erledigt. Wie siehst du die Zukunft des inklusiven Geschichtsunterrichts? Was könnte verbessert werden? Was für Ressourcen bräuchte es, damit es?

E: Manchmal denk ich mir, man sollte mehr Fachleute einladen, dass sie auch mal jemand anderen hören, das haben wir eigentlich noch nicht gemacht, dass wir ins Museum gehen und man einen Vortrag hört, weil man halt immer selber unterrichtet und man sollte vielleicht mehr Leute einladen.

I: Okay, und wie kann man die Schüler*innen unterstützen, ein besseres Zeitverständnis zum Beispiel zu schaffen?

E: Das weiß ich nicht, wir haben schon versucht in der Klasse ein ganz langes Band aufzuhängen, um so schauen, wo waren, keine Ahnung, die Römer, wo waren die Dinosaurier und wo ist mein Geburtsdatum oder das meiner Eltern, aber irgendwie hab ich nicht das Gefühl, dass da sehr viel hängen geblieben ist, aber wir können's ja wieder probieren mit einer Zeitleiste.

I: Okay, hast du sonst noch was hinzuzufügen?

E: Nein.

I: Wunderbar, Dankeschön.

Anhang 6)

Interview Lehrperson F

I: Könntest du kurz über deinen beruflichen Werdegang im Bildungsbereich sprechen.

F: Ja, klar. Ich habe an der KPH Krems an der Donau die Ausbildung zur Sonderschullehrerin gemacht. Ich arbeite jetzt seit knapp 15 Jahren an einer Sonderschule in Niederösterreich.

I: Gut, inwiefern erfolgt bei dir die Planung, Vorbereitung und Umsetzung deines inklusiven Geschichtsunterrichts?

F: Geschichte unterrichte ich eigentlich gezielt gar nicht. Ich arbeite in einer Klasse mit schwerstbehinderten Kindern. Bei der Bildung und Erziehung unserer Kinder geht es vorrangig um Betreuung und um ganz basale Kompetenzen im Leben, wie zum Beispiel, zu essen oder sich auch in ein soziales Gefüge einzuleben. Unsere Kinder bekommen nach dem Abschluss an unserer Schule eine lebenslange geschützte Betreuung und eine Erwachsenenvertretung. In anderen Klassen an unserer Schule ist Geschichtsunterricht durchaus möglich, in meiner Klasse kann ich an sowas jedoch nicht denken.

I: D. h. du hast auch gar keine Materialien zur Verfügung, die in die Richtung des Geschichtsunterrichts gehen?

F: Nein, also wie gesagt, daran ist mit meiner Klasse nicht zu denken. Ich weiß allerdings, dass Kolleg*innen Geschichte unterrichten, die ebenfalls Kinder mit Sef-Lehrplan haben, die allerdings völlig anders beschult werden können als meine Kinder. Schwierig sehe ich die Einstufungen für den Sef-Lehrplan: Denn es gibt sehr wohl Kinder mit diesem Lehrplan, die man auch in Geschichte beschulen kann. Also diese Bandbreite innerhalb dieses Begriffs finde ich sehr verwirrend.

I: Okay, inwiefern ist in deiner Ausbildung zur Sonderpädagogin auf inklusiven Geschichtsunterricht Bezug genommen worden?

F: Hm, eigentlich gar nicht. Ich habe mich dann innerhalb meiner Ausbildung auf Kinder mit Schwerst- und Mehrfachbehinderung spezialisiert. Das ist Geschichte nicht vorgekommen.

I: Okay, und hattest du im Laufe deiner Dienstzeit Fortbildung speziell im Bereich inklusiven Geschichtsunterrichts?

F: Nein, eigentlich nicht.

I: Und hast du schon einmal ausprobiert, eine wie auch immer geartete Geschichtestunde mit deiner Klasse umzusetzen?

F: Also wie ich neu war, als Lehrerin, und mir den Lehrplan angesehen habe, habe ich schon daran gedacht, auch Geschichtestunden vorzubereiten. Allerdings war es damals sehr schwer, geeignetes Unterrichtsmaterial oder geeignete Schulbücher zu finden. Ich glaube, daran hat sich aber nicht viel geändert. Gerade im sonderpädagogischen Bereich lassen sich wenige brauchbare Arbeitsmaterialien finden, der Unterricht findet aber auch sehr individuell statt.

I: Okay, dann springen wir ein bisschen weiter in unseren Fragen. Bist du mit den Begriffen Geschichtsbewusstseinsbildung und Bildung des eigenen Narrativs vertraut?

F: Nein, leider nicht.

I: Versuchst du in deinem Unterricht, auch wenn es nicht Geschichte ist, den Kindern ein gewisses Zeitverständnis zu vermitteln? Also was ist heute und morgen, haben Menschen und Dinosaurier gemeinsam gelebt etc.

F: Naja, darauf achte ich nicht konkret, bei den Schüler*innen, bei denen das bei mir ansatzweise möglich ist, fällt mir auf, dass die verschiedenen Zeitwahrnehmungsebenen oft verschwimmen. Also für diese Schüler*innen ist es ganz schwer, sich vorzustellen, was das heißt, wenn etwas vor hundert Jahren war oder so.

I: Was könnte man deiner Meinung nach tun, um das Zeitverständnis der Kinder zu fördern?

F: Hm, gut Frage, das weiß ich im Moment leider nicht.

I: Okay, kein Problem. Hättest du sonst noch Anmerkungen?

F: Nein, grad nicht.

I: Ok, dann danke ich dir für das Interview.

Anhang 7)

Interview Lehrperson G

I: Welche Ausbildung hast du genau gemacht? Von der PH damals?

G: wie hat das damals geheißen... Jetzt überleg ich grad, weißt eh, ich bin nur mehr KPH gewöhnt... Pädagogische Hochschule. Ja, so hat es geheißen. Jetzt war ich etwas durcheinander und mir unsicher. Jetzt heißt es KPH. Die sonderpädagogische Ausbildung und Heilpädagogik und die Sprachheillehrerausbildung.

I: Wie lang arbeitest du jetzt schon in dem Bereich?

G: 28, 29 Jahre. Immer in Krems. Von Beginn an. Das erste Dienstjahr war ich Sprachheillehrer und dann nachher hab ich in der Integration nach der Elli angefangen.

I: Und bzgl. Geschichtsunterricht, hast du den jemals selber vorbereitet?

G: Ja, den Geschichtsunterricht teilweise, für die I-Kinder hald.

I: Wie genau machst du das?

G: Also von der Methodik her, meistens, dass ich mit dem Hauptlehrer in Geschichte mich kurzgeschlossen habe, welches Thema machen wir und dann hat er ungefähr gesagt, den Plan, den er vorhat mit den Kindern und ich hab geschaut, dass ich das für meine Kinder einfach dementsprechend adaptiere. Einen kürzeren Merkstoff oder auch bei den Tests hab ich einfach geschaut, wie es von dem Niveau her für die Kinder am besten passt.

I: Hast du mit Schulbüchern gearbeitet oder anderem Anschauungsmaterial?

G: Von überall etwas, also alles Mögliche, also wir haben, der Kollege, der den Geschichtsunterricht gemacht hat und dann nachher auch die Kollegin, die Grete, entweder verschiedene Geschichtsbücher verwendet, wir haben zwar ein Hauptgeschichtsbuch gehabt und dann haben wir einmal eine Klasse gehabt, da haben wir überhaupt kein Geschichtsbuch gehabt, da haben wir mit ganz vielen verschiedenen Sachen selber gearbeitet, also entweder haben wir selber irgendwas entworfen oder von irgendwo zusammenkopiert, Sachen oder viel Freiarbeiten auch gemacht, also ganz unterschiedlich, eigentlich habe ich alles schon gemacht, also schon mit Kollegen zusammengearbeitet, die nur strikt mit dem Buch gearbeitet haben, wo wir dann auch mit dem Buch „Zeitgeschichte“ oder wie das geheißen hat, wo es dann auch ein Integrationsbuch gegeben hat, wo dann meine, die I-Kinder, das leichtere Buch gehabt haben, weil das ein bisschen übersichtlicher war oder komplett die andere Richtung ohne Buch alles irgendwie autodidaktisch oder voll irgendwo zusammenkopiert oder ja.

I: Hast du das Gefühl, dass diese leichteren Bücher für die Aso-Kinder dann wirklich auch leichter sind?

G: Hm, also das eine, was wir gehabt haben, das ist definitiv leichter, aber da in dem Jahr hab ich mir gedacht, das wäre eigentlich für alle Kinder ideal damals gewesen, weil teilweise in den Büchern jetzt für unsere Kinder, wenn ich jetzt so schau in den letzten Jahren die Bücher sowieso viel zu schwierig oft sind oder viel zu unübersichtlich oder viel zu viele Inhalte drinnen.

I: Wenn du an deine Ausbildung zurückdenkst, hast du da irgendwann einmal über inklusiven, integrativen Geschichtsunterricht gelernt?

G: Nein, also in unserer Zeit damals war das eigentlich noch gar nicht so wirklich, gell, da hat es das noch nicht so gegeben. Also das ist erst dann in den, also von der Ausbildung her sagen mir jetzt die Studenten wieder, dass viele sagen, von dem haben wir auch noch nichts gehört.

I: Was sind so die großen Probleme, die du siehst im Geschichtsunterricht, die dann deine Schüler haben?

G: Also der Zusammenhang überhaupt, also überhaupt die Zeitabstände zu erfassen, wie viele Jahre ist das jetzt her, wann war das jetzt überhaupt, sich in sowas hineinzusetzen ist einfach schwierig für die Kinder, weil die teilweise jetzt sowieso einen so eingeschränkten Horizont haben und jetzt ist es noch viel schwieriger, also wenn ich mir denke, die Kinder, die ich ganz am Anfang gehabt hab, bei denen war das auch noch viel einfacher, weil die einfach von der Volksschule von Sachunterricht da auch schon ein bisschen was in die Richtung schon gemacht

haben, weißt du, wo sie auch so ein bisschen was Geschichtliches über verschiedene Völker, Heimatkunde, ja, solche Sachen, aber...

I: Hast du das Gefühl, dass die Kinder bzw. Schüler dann später irgendwelche Probleme daraus bekommen könnten, dass ihnen da bald dann die Vorstellung fehlt oder ist es dann eigentlich eh egal, wenn sie in Geschichte nicht so viel mitnehmen?

G: Hm, es ist nie egal, wenn sie nicht mitnehmen, egal ob Geschichte oder Geographie oder sonst irgendwas, Geschichte an und für sich ist ja interessant, aber da kommt es bald auch einfach drauf an, wie man den Geschichtsunterricht gestaltet und wie man bald die Kinder locken kann, für was man sie interessieren kann, jetzt fällt mir z. B. auf, diese Thematik gerade 2. WK oder so ist für das interessieren sie sich eigentlich schon eh ab der 2. Klasse, also das ist etwas, was immer irgendwie, wo sie sehr happig drauf sind und immer was wissen wollen, aber natürlich, so in der 2. Klasse, wenn du jetzt hast, weiß ich, die Ägypter, die Römer oder so, das ist schon eigentlich was, was interessant ist. Also insofern, es ist schon wichtig, dass sie ein bisschen einen Überblick haben. Ganz sicher.

I: Hast du irgendwie das Gefühl, dadurch, dass es bald in den inklusiven, integrativen Klassen, weil sie bald doch sehr viele unterschiedliche Kinder zusammenkommen, dass sie dann einen Gewinn draus ziehen können im Geschichtsunterricht?

G: Ja, sicher, sicher, weil dadurch, dass ich mit den anderen z. B. in einer Klasse sitze, ja, und kann ich mir jetzt als Schüler einfach hab ich mehr Möglichkeiten, dass ich hör auch sonst, wenn ich sie z. B. jetzt alleine sitzen lasse oder einen Aso sitzen lasse, würde ich vielleicht manche Sachen gar nicht machen, weil ich mir von vornherein denke, im Buch steht das nicht drinnen oder das ist ihnen vielleicht zu schwer und so hört der eine die andere irgendwas, wo sie dann sagt, boah, ja genau, das interessiert mich eigentlich und merkt sich dann manche Sachen besonders, z. B. ein ehemaliger I-Schüler von mir, da hat die Romana damals die Geschichte unterrichtet hat, der hat sich dann für die Habsburger interessiert und die Romana hat ein Buch gelesen über irgendwelche Habsburger über so skurrile Geschichten und da hat sie bald hin und wieder hat sie ihnen einfach was erzählt, aber obwohl der total schwer zum Handeln irgendwie war und so auch eigentlich man oft das Gefühl gehabt hat, es interessiert ihn gar nichts, aber das hat ihm total getaugt, also das ist dann sogar so weit gekommen, dass er, obwohl er überhaupt nicht gern gelesen hat, dass er sich von der Romana das Buch ausgeborgt hat, weil ihm diese Geschichten so getaugt haben, also irgendwelche so skurrile Geschichten über die Habsburger, ich hab mir das selber irgendwie gar nicht so genau gemerkt, aber er schon.

I: Okay, zwei Begriffe, nämlich das eigene Narrativ und die Geschichtsbewusstseinsbildung, sagen die dir was?

G: Geschichtsbewusstseinsbildung, hm, ja und was war das andere?

I: Das eigene Narrativ bilden.

G: Ja, hm, ich... Hilf mir schnell, wie ist das gemeint?

I: Also prinzipiell geht es darum, wie man sich selbst in der Gesellschaft als Teil der Geschichte sehen kann, also um sich selbst einordnen zu können, seine eigene Geschichte, seine Familiengeschichte, die Geschichte des

Landes, in dem man lebt, die Geschichte der Welt, die Geschichte anderer Völker, das sollen sie bald immer erweitern bis zur Oberstufe.

G: Ja, das ist aber genau schwierig, weil man fängt ja selten bei dem an, eigentlich müsste man im Geschichtsunterricht ganz anders anfangen, wo komme ich her, und von der eigenen Geschichte die andere Geschichte aufarbeiten, also das wäre eigentlich der bessere Ansatz, als wie, dass ich anfangen, ja Urgeschichte und das und das und das, es wäre viel gescheiter, man würde bei sich selber anfangen.

I: Das wäre eben die Frage, ob du danach unterrichtest.

G: Nein, also prinzipiell, nein, schwierig, weil, also ich glaube, da sind sich auch die Kollegen, mit denen ich bis jetzt Geschichte unterrichtet habe, ich glaube, da hat sich noch nie wer Gedanken darüber gemacht und dann müsste man Geschichte oder den Geschichtsunterricht ganz anders schreiben.

I: Ja, das ist eben im Studium machst du's zwar, aber dann... es ist bald viel einfacher, wie dein Geschichtslehrer es früher in der Schule gemacht hat, von vorn bis... weil sonst brauchst du bald überall Querschnitte...

G: Ja und das ist dann bald aber auch total schwierig für die Kinder, eben dann diese Zusammenhänge zu erfassen, das ist ja eine total komplexe Geschichte.

I: Was würdest du dir wünschen für inklusiven Geschichtsunterricht, also jetzt mehr Ressourcen, passendere Bücher, einen anderen Lehrplan, gibt es irgendwas, wo du sagen würdest, für die Zukunft wäre das hilfreich?

G: Ja, also als Denkanstoß, das, was du jetzt gesagt hast, vom Narrativ her wäre das nicht schlecht, wenn man einmal überlegen würde den Geschichtsunterricht dahingehend jetzt einfach ein bisschen anders zu strukturieren und anders zu ordnen und anders aufzurollen. Ja, wobei man ich mir denke, wenn man das überhaupt viel projektorientierter machen würde und ein bisschen überhaupt anders arbeiten würde, eine andere Art von Unterricht machen würde, viel breiter gefächert und projektorientierter, so wie man im sozialen Lernen anfängt vom Ich zum Du zum Wir, wäre das z.B. in Geschichte könntest du's ganz genau so machen, das wäre schon cool.

I: Ist bald die Frage, wie man das dann mit 15, 20 Kindern, 30 Kindern in der Klasse macht.

G: Nein, das müsste man neu aufarbeiten, könnte man neue Bücher schreiben, könnte man auch Überlegungen machen, ja.

I: Danke für das Interview.

7.1. Abstract deutsch

Ziel dieser Arbeit war es, die gelebte Praxis der Inklusion im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung in Österreich zu analysieren. Im ersten Teil der Arbeit wurde der Ist-Stand der modernen Geschichtsdidaktik in Hinblick auf ihre Konzepte und Praktiken zur Inklusion auf Basis aktueller wissenschaftlicher Literatur untersucht und dokumentiert. Dabei wurden Kompetenzmodelle, Subjektorientierung und alternative Unterrichtsmethoden analysiert, wobei sich zeigte, dass inklusiver Unterricht im Fach Geschichte und Politische Bildung bislang wenig etabliert ist, wenn hierbei betont werden muss, dass sich die Geschichtsdidaktik in den letzten zehn Jahren vermehrt mit alternativen Unterrichtsmethoden auseinandergesetzt hat. Gleichzeitig lag ein Fokus auf der Definition von Inklusion in österreichischen Schulen und deren Umsetzung im Geschichtsunterricht, wobei Fortschritte und Herausforderungen herausgearbeitet wurden. Auf Basis dieser wissenschaftlichen Literatur-Analyse wurden Interviews mit Lehrpersonen geführt, die Geschichte und Politische Bildung im inklusiven Setting unterrichten. Dabei wurde die qualitative Methode der Leitfadeninterviews nach Mayring anhand eines Kategoriensystems gewählt. Die Auswertung ergab, dass sämtliche Lehrpersonen ihren Unterricht sehr individuell gestaltet haben und dabei bemängelten, dass es kaum brauchbares Lernmaterial gebe. Didaktische Konzepte und Kompetenzmodelle des modernen Geschichtsunterrichts erschienen ihnen aber fremd und unbekannt. Die Arbeit hat ein zentrales und zukunftsweisendes Themenfeld der Geschichtsdidaktik beleuchtet und liefert wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung des inklusiven Geschichtsunterrichts. Während sie keine universellen Lösungen für die identifizierten Defizite und Herausforderungen bietet, hebt sie die Bedeutung weiterer Forschung und praxisnaher Ansätze in diesem Bereich hervor und schafft eine fundierte Grundlage für künftige Diskussionen und Entwicklungen.

7.2. Abstract englisch

The aim of this thesis was to analyze the current practice of inclusion in the subject of history and civic education in Austria. In the first part of the thesis, the current state of modern history didactics was examined and documented with regard to its concepts and practices of inclusion on the basis of current scientific literature. Competence models, subject orientation and alternative teaching methods were analyzed, revealing that inclusive teaching in the subject of history and civic education has so far been little established, although it must be emphasized that history didactics has increasingly dealt with alternative teaching methods in the last ten years. At the same time, the focus was on the definition of inclusion in Austrian schools and its implementation in history lessons, highlighting progress and challenges. Based on this scientific literature analysis, interviews were conducted with teachers who teach history and civic education in an inclusive setting. The qualitative method of guided interviews according to Mayring using a category system was chosen. The evaluation revealed that all teachers designed their lessons very individually and criticized the fact that there was hardly any useful learning material. However, didactic concepts and competence models of modern history teaching seemed strange and unfamiliar to them. The work has shed light on a central and forward-looking topic in history didactics and provides valuable impulses for the further development of inclusive history lessons. While it does not offer universal solutions to the identified deficits and challenges, it emphasizes the importance of further research and practical approaches in this area and creates a sound basis for future discussions and developments.