

Thomas HELLMUTH / Christoph KÜHBERGER

**Kommentar zum Lehrplan
der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe
„Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016)**

Abstract

Der Lehrplan GSK/PB Sek I 2016 verankert Politische Bildung im Gegenstand „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ in der Sekundarstufe I und entspricht somit einem der Ziele des österreichischen Regierungsprogramms für die Jahre 2013 bis 2018. Dabei wurden sowohl die Politische Bildung als auch der Geschichtsunterricht nach Modulen gestaltet und zudem Überschneidungsbereiche im Sinne historisch-politischen Lernens formuliert.

Diese Module sind als verpflichtend zu unterrichtende Bündelungen zu verstehen und daher geschlossen zu unterrichten. Allerdings kann die Reihung der Module, wie sie im Curriculum vorgenommen wird, aufgehoben werden.

Neben der Kompetenzorientierung, die in „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ bereits im Lehrplan 2008 der Sekundarstufe I verankert wurde, sind nun auch didaktische Prinzipien und das Lernen mit Konzepten formuliert.

Schulstufe/n	6., 7., 8.
Gegenstand	Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung
Bezüge zu anderen Gegenständen	Deutsch, Geographie und Wirtschaftskunde, Religion

Inhalt

1. Zur Konzeption des Lehrplanes
2. Didaktische Prinzipien
3. Kompetenzkonkretisierung – Konzepte – Thematische Konkretisierungen
4. Verknüpfungen zwischen Kompetenzkonkretisierung, Konzepten und thematischen Konkretisierungen
5. Literaturhinweise

Medieninhaber, Verleger, Herausgeber, Druck

Bundesministerium für Bildung

Wien 2016

Download: www.politik-lernen.at/gskpb

Bestellung: www.politik-lernen.at/site/gratisshop



1. Zur Konzeption des Lehrplans

Der vorliegende Kommentar zum neuen Lehrplan für „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (GSK/PB) in der Sekundarstufe I versucht, **die hinter dem Lehrplan stehenden theoretisch-methodischen Grundlagen für die Lehrerinnen und Lehrer zu erklären**. Er bietet jedoch keine Praxisbeispiele und ist auch nicht als Informationstext für Eltern oder Schülerinnen und Schüler konzipiert.

Die praktische Umsetzung dieser Grundlagen ist mit Hilfe adäquater fachdidaktischer Überlegungen und Methoden zu erzielen und selbstverständlich an das Alter der Schüler und Schülerinnen anzupassen. Dabei werden immer auch die Lerngruppen, d. h. die unterschiedlichen Voraussetzungen in verschiedenen Klassenverbänden, und die individuellen Lernniveaus der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen sein. Beispiele und Anregungen für eine solche praktische Umsetzung werden in verschiedenen Medien (v. a. www.politik-lernen.at/gskpb; „polis aktuell“, „Informationen zur Politischen Bildung“, „Historische Sozialkunde/Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung“) zur Verfügung gestellt.

Ausgangspunkt der Gestaltung eines neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I bildet das **österreichische Regierungsprogramm** für die Jahre 2013 bis 2018. Darin ist unter anderem „Politische Bildung für alle SchülerInnen der Sekundarstufe I“ als Ziel verankert. Zur Erreichung des Zieles soll Politische Bildung „als Pflichtmodul ab der 6. Schulstufe im Rahmen des Unterrichtsgegenstandes Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264, abgerufen: 20. Juni 2016) eingeführt werden.

1.1 Eine neue Lernkultur

Die Vorgabe, Politische Bildung im Curriculum zu verankern, wurde in der Folge als Anlass genommen, den gesamten Lehrplan neu zu gestalten und an den aktuellen geschichts- und politikdidaktischen Forschungsstand anzupassen. Dieser legt eine **neue Lernkultur** im Geschichts- und Politikunterricht nahe. Dabei verliert der traditionelle Geschichts- und Politikunterricht, der sich in erster Linie auf chronologische „Meistererzählungen“ und damit verbundene „Wahrheiten“ konzentriert, an Bedeutung. Vielmehr wird dieser nun von einer fachspezifischen **Kompetenzorientierung**, dem **Lernen mit Konzepten** (auch: „konzeptionelles Lernen“ bzw. „konzeptuelles Lernen“) und durch eine ausschließlich **modulare Gestaltung** des „Lehrstoffes“ abgelöst.

Die Lehrperson kann jedoch Querverbindungen zwischen den verschiedenen Modulen herstellen. Solche Querverbindungen lassen sich zum Beispiel in der 3. Klasse zwischen Modul 7 („Revolutionen, Widerstand, Reformen“) und Modul 9 („Wahlen und Wählen“) knüpfen, zumal mit der so genannten „Amerikanischen Revolution“ und der „Französischen Revolution“ die Grundlagen des Verfassungsstaates und moderner Demokratien geschaffen wurden. Die Module selbst können aber – darauf sei nochmals hingewiesen – nicht aufgelöst werden, sondern müssen als Gesamtheit unterrichtet werden.

Zu erwähnen ist ferner, dass die Inhalte vieler Module eher allgemein gehalten sind. Der Lehrperson wird somit ein gewisser Freiraum in der Unterrichtsgestaltung ermöglicht. Dahinter steht die Überlegung, dass der Geschichts- und Politikunterricht nicht die gesamte Geschichte und Gesellschaft abbilden kann. Vielmehr ist exemplarisch vorzugehen, d. h. dass anhand von ausgewählten Beispielen Grundeinsichten in Geschichte und Politik geschaffen werden sollen. Ein oberflächliches „Hetzen durch alle Epochen“, das Lehrpersonen oftmals beklagen, wird durch spezielle und somit vertiefende Blickwinkel abgelöst. Wissen wird dabei nicht mehr nur auswendig gelernt (und mitunter schnell wieder vergessen), sondern kommt – etwa über handlungsorientierte Methoden – zur Anwendung und verankert sich somit nachhaltiger in den kognitiven Strukturen der Lernenden. Selbstverständlich ist hierbei das Lernniveau der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.

1.2 Erzählen und Chronologie unter neuen Vorzeichen

Weiterhin besitzen historische und politische **Erzählungen** sowie **Chronologie** eine zentrale Bedeutung für das Lernen in GSK/PB. Allerdings werden sie **unter neuen methodischen Vorzeichen** – insbesondere im Zusammenhang mit Multiperspektivität, Gegenwartsbezug, Selbstreflexion sowie Re-Konstruktion und De-Konstruktion – **thematisiert**. Bei dieser neuen Form des Zugangs zu Chronologie ist es zudem zentral, mit den Schüler und Schülerinnen über zeitliche Einteilungen und zeitliche Verläufe explizit nachzudenken. Denn ein chronologisch angeordneter Inhalt führt nicht automatisch zu einem chronologischen Verständnis im Umgang mit historischen Ereignissen oder Epochen.

Zudem bleibt die Chronologie bei der inhaltlichen Gestaltung der Schulstufen, mit Ausnahme der Module in der Politischen Bildung, grundsätzlich erhalten. So sind etwa für die 2. Klasse die Alten

Kulturen (Modul 2) und das Mittelalter (Modul 3) vorgesehen, für die 3. Klasse „Verschiedene Aspekte der neuzeitlichen Kulturen“ (Modul 1) und für die 4. Klasse „Faschismus – Nationalismus – politische Diktaturen“ (Modul 1) sowie „Demokratie in Österreich in historischer Perspektive“ (Modul 3). Wir finden hier folglich eine eindeutig chronologische Strukturierung der Schulstufen. Innerhalb der Schulstufen werden aber verstärkt **Vergleiche** und **vernetztes Wissen** gefördert sowie eine **Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft** (vgl. dazu die Ausführungen zur Orientierungskompetenz, 3.1) angeregt.

Ferner wird in den Modulen selbst die Chronologie partiell beibehalten. Als Beispiel sei für die 3. Klasse das Modul 7 (Revolution, Widerstand, Reform) angeführt. In diesem sollen unter anderem – selbstverständlich altersgerecht gestaltet – ausgewählte „Aspekte der Aufklärung“ erklärt, „ihre Bedeutung für Revolutionen und Reformbewegungen“ analysiert „sowie die Auswirkungen der Aufklärung auf die gegenwärtige Gesellschaft (demokratischer Verfassungsstaat, Gewaltentrennung, Menschenrechte)“ beurteilt werden. Ebenso findet sich die Chronologie als Strukturierungsprinzip, wenn im Modul 7 der 2. Klasse (Vergangene und gegenwärtige Herrschaftsformen) „individuelle Erfahrungen von Menschen in unterschiedlichen Epochen [...] (Attische Demokratie, feudale Herrschaft, Diktaturen, moderne Demokratien)“ analysiert werden sollen. Ein weiteres Beispiel ist Modul 3 der 4. Klasse (Demokratie in Österreich in historischer Perspektive), das die Thematisierung von Konflikt- und Konsensdemokratie sowie der Grundzüge des österreichischen Rechtssystems beinhaltet.

Für die Einführung einer gleichsam „neuen Chronologie“ sind folgende und zum Teil bereits angedeutete Gründe anzuführen:

- 1) Ein Unterricht, der sich an einem Lernen mit fachspezifischen Konzepten sowie an einer fachspezifischen Kompetenzorientierung ausrichtet, verabschiedet sich tendenziell von einer chronologischen Anordnung der unterrichteten Inhalte. So lassen sich Ursachen, Mechanismen und Folgen von Kolonialismus und Imperialismus (3. Klasse, Modul 2) nicht in einem chronologischen Verfahren, sondern vor allem in einem Längsschnitt darstellen und verstehen. Ähnliches gilt für die unterschiedlichen Formen der Migration.
- 2) Das traditionelle Verständnis historischer Chronologie trägt zu Missverständnissen bei, etwa wenn die griechische Antike vor der römischen Geschichte oder der österreichische

christlich-soziale Ständestaat vor dem Aufstieg des Nationalsozialismus unterrichtet wird. Damit entsteht, trotz (partieller) historischer Gleichzeitigkeit, der falsche Eindruck einer zeitlichen Abfolge.

- 3) Der traditionelle, chronologisch gestaltete Unterricht verleitet zu „Meistererzählungen“, die unhinterfragt bleiben. Es werden Kontinuitätslinien als „wahr“ präsentiert, obwohl daneben möglicherweise auch andere Erklärungsmuster existieren können. Multiperspektive Betrachtungsweisen, die als eine Grundlage demokratischer Gesellschaften gelten können, werden damit verunmöglicht.
- 4) Schließlich sei auch darauf hingewiesen, dass der traditionelle, chronologisch nach Epochen gestaltete Unterricht dazu verleitet, die vermeintlich „gesamte“ Geschichte im Unterricht abzubilden (obwohl dies freilich selbst – oder gerade – bei einer eurozentrischen historischen Betrachtungsweise unmöglich ist). Inhalte werden aufgrund des umfangreichen Lernstoffes in der Folge „abgehakt“ sowie Ereignisse und Fakten abgeprüft. Auch die Frage, inwiefern Geschichte den Schülerinnen und Schülern zur Bewältigung ihrer Lebenswelt dienen kann, bleibt zu einem großen Teil ausgeblendet.

1.3 Lernen mit Kompetenzen und Konzepten

Für die fachspezifische **Kompetenzorientierung** stehen mehrere einschlägige Kompetenzmodelle zur Verfügung, die letztlich aber ähnliche Ziele verfolgen: die Entwicklung rationalen, fachlichen Denkens und sozialer Intelligenz, von Selbstreflexion, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung der eigenen Lebenswelt dienen können, unter anderem politische Partizipation ermöglichen und somit nicht nur nach Muster, sondern in unterschiedlichen Situationen angewendet werden können.

Der vorliegende Lehrplan greift für den Geschichtsunterricht auf ein Kompetenzmodell (s. Abschnitt 3.1) zurück, das die internationale Projektgruppe „Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein“, kurz: „**FUER Geschichtsbewusstsein**“, entwickelt hat. Zudem wurde auf Initiative des Unterrichtsministeriums von einer ExpertInnengruppe ein eigenes **österreichisches Kompetenzmodell für Politische Bildung** (Abschnitt 3.2) entworfen, das sich zum Teil am Modell von FUEr orientiert. Beide Modelle sind bereits im nunmehr auslaufenden Lehrplan von GSK/PB für die Sekundarstufe I aus dem Jahr 2008 verankert.

Das **Lernen mit Konzepten** (Abschnitt 3.3), das in der naturwissenschaftlichen Fachdidaktik bereits seit langem Tradition besitzt, basiert auf der Überlegung, dass jeder Mensch bestimmte Konzepte, d. h. Vorstellungen von der Welt besitzt. Diese sind von individuellen Erfahrungen, durch Erziehung und Sozialisation geprägt. Es müssen daher fachspezifische Lernräume geschaffen werden, in denen ein Konzeptwechsel („conceptual change“) bzw. die Weiterentwicklung von Vorkonzepten ermöglicht wird. Dazu ist es notwendig, dass die Lernenden über eigene Konzepte von Geschichte und Politik reflektieren und sich auch mit den Konzepten anderer auseinandersetzen. Damit entwickeln Lernende ein „selbstreflexives Ich“, das in der Lage ist, Abhängigkeit von Erziehung und Sozialisationsprozessen zu erkennen. Die Entwicklung eines solchen (selbst-)reflexiven Geschichts- und Politikbewusstseins entspricht den Zielen, die in beiden Kompetenzmodellen formuliert sind.

Lernen mit Konzepten unterscheidet zwischen Basiskonzepten und Teilkonzepten. Basiskonzepte sind Orientierungspunkte, die für die Strukturierung historischen Wissens dienen und isoliertes Wissen miteinander verbinden können.

Folgende **Basiskonzepte** wurden im Lehrplan verankert:

- 1) Basiskonzepte, die das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren: *Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl*;
- 2) Basiskonzepte, die Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel beachten: *Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte*;
- 3) Basiskonzepte, die Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren: *Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung*.

Teilkonzepte sind wiederum weitere Einzelkonzepte, die einem oder mehreren Basiskonzepten zugeordnet werden und somit auch die Basiskonzepte miteinander verbinden können. Den Lehrenden wird hier ein gewisser Freiraum zugestanden, zumal aufgrund der Abstraktheit der Basiskonzepte von den Lehrenden diverse als wichtig empfundene Teilkonzepte eingeführt werden können. Manche Teilkonzepte sind wiederum in den Modulen bereits erwähnt.

Als Teilkonzepte können zum Beispiel „Revolution“, „Reform“ und „Widerstand“ im Modul 7 der 3. Klasse, ebenso „Freiheit“ sowie „Demokratie“ und „Feudalismus“ im Modul 7 der

2. Klasse genannt werden. Diese können unter anderem – je nach Unterrichtsentwurf – den Basiskonzepten „Struktur“, „Macht“, „Kommunikation“, „Handlungsspielräume“, „Perspektive“, „Diversität“, „Normen“ und „Verteilung“ zugeordnet werden. Die Verknüpfung ergibt sich dabei folgendermaßen:

Die **Basiskonzepte** „Macht“ und „Diversität“ werden etwa durch die Frage tangiert, wer die Möglichkeit besitzt, gesellschaftliche Situationen auf welche Weise zu verändern. Wer erlangt zudem durch eine Revolution oder Reform mehr „Freiheit“? Welches gesellschaftliche System wird durch ein anderes System abgelöst (etwa die feudale Gesellschaft durch die „Demokratie“)? Dabei wird auch das **Basiskonzept** „Normen“ abgedeckt, indem etwa auch eine Transformation von gesellschaftlichen Normen und Werten infolge einer Revolution oder Reform erfolgt. Ferner wird das **Basiskonzept** „Verteilung“ behandelt, wenn im Zusammenhang mit den Ursachen sowie mit den Zielen und Folgen von Revolutionen oder Reformen die Verteilung von Ressourcen angesprochen werden. Das **Basiskonzept** „Perspektive“ findet sich schließlich in der Frage, wer ein historisches Ereignis wie etwa eine Revolution – als Zeitgenossin oder als ferner Betrachter aus der Gegenwart – auf welche Weise beurteilt. So ließe sich etwa die Darstellung der *Französischen Revolution* weitgehend auf die Schreckensherrschaft reduzieren. Sie erfordert aber, als eine Grundlage der bürgerlich-demokratischen Gesellschaft analysiert zu werden, womit eine differenziertere und für den Unterricht angemessenere Perspektive eingenommen wird.

Die hier erwähnten Basis- und Teilkonzepte kommen nicht nur bei einer „Revolution“, sondern bei allen „Revolutionen“, die im Unterricht behandelt werden, zum Tragen. Sie erlauben letztlich den Schülerinnen und Schülern, isoliertes Wissen sinnhaft miteinander zu verbinden und somit Wissensnetze zu schaffen, die in verschiedenen Fallbeispielen zur Anwendung gebracht werden können.

2. Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien helfen, die Lerngegenstände, die Lehr-Lern-Methoden und die fachspezifischen Arbeitstechniken auszuwählen, die im Unterricht eingesetzt werden. Sie lassen sich als Filter betrachten, mit dem aus der Fülle von historischen und politischen Informationen und Themen jene Aspekte ausgewählt werden, die für den Unterricht relevant sind. Werden didaktische Prinzipien berücksichtigt, sind zugleich auch die fachspezifische Kompetenzorientierung und das Lernen mit Konzepten ein Stück weit garantiert.

Folgende **didaktische Prinzipien** sind zu berücksichtigen:

Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Lebensweltbezug und Subjektorientierung, Prozessorientierung, Problemorientierung, exemplarisches Lernen, Handlungsorientierung, Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip sowie Wissenschaftsorientierung.

Gegenwarts- und Zukunftsbezug

zielt darauf ab, dass die Vergangenheit als bedeutsam für die Gegenwart und die Zukunft betrachtet wird, wobei diese Bedeutsamkeit den Lernenden bewusst gemacht werden muss. Der Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft betrifft auch die Politische Bildung, zumal diese ohne historische Referenzen kaum denkbar ist. Zentral sind dabei so genannte „**Schlüsselprobleme**“, die durch ihre Dauerhaftigkeit geprägt sind, vor allem: Globalisierung, Ressourcenverteilung, Migration, Ökologie, Krieg und Frieden und die Gleichberechtigung der Geschlechter (diese könnten auch als Teilkonzepte dienen). Hier sollte ferner gezeigt werden, dass Wandel und Veränderbarkeit durch individuelles und kollektives Handeln möglich ist. Ebenso wichtig ist die Frage nach dem **Ursachen-zusammenhang**, d. h. die Fragen nach den historischen Ursachen gegenwärtiger gesellschaftlicher Phänomene: ohne die Geschichte des Judentums im Mittelalter bzw. ohne die Analyse der Entstehung einer „Rassenlehre“ seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert ist Antisemitismus nicht angemessen zu analysieren.

Lebensweltbezug und Subjektorientierung

ermöglichen es, ein historisches bzw. politisches Thema als relevant für die Schülerinnen und Schüler darzustellen. Als Lebenswelt ist jener soziale Raum zu bezeichnen, der dem Menschen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten (Stichwort „Normen“) vorgibt, die er aber auch – in Kommunikation mit seinem Mitmenschen – verändern kann. Zum einen ist den Lernenden bewusst zu machen, dass bestimmte Themen die eigene Lebenswelt betreffen. Zum anderen sind die Interessen der Schüler und Schülerinnen und somit unterschiedlichen Themen aus deren Lebenswelt (Schuldemokratie, Medien, Konsum, Migrationserfahrungen, Lebenswegentscheidungen etc.) zu berücksichtigen.

Wichtig dabei sind so genannte „**Sinnprovinzen**“. Damit ist spezifisches Wissen gemeint, über das Schüler und Schülerinnen verfügen (z. B. über Musik und Bands, Filme und Bücher, Vorstellungen von Geschichte und Politik). Ebenso gehören dazu

auch bestimmte Werte und Normen sowie Symbole (z.B. Kleidung und Mode, Musikrichtungen), die identitätsstiftend und gruppenbildend wirken. Die Lehrperson sollte – zumindest – partiellen Einblick in solche Sinnprovinzen haben, deren soziale Bedeutung kennen und an diese bei der Gestaltung des Unterrichts anknüpfen („Lernen mit Konzepten“). Durch ein Hinwenden zum „Subjekt“ (lies: Schülerin bzw. Schüler) kommen auch deren bereits vorhandenen Vorstellungen, Denk- und Handlungsmuster in den Blick, die es im Lernprozess aufzugreifen und weiterzuentwickeln gilt.

Prozessorientierung

berücksichtigt, dass historisch-politisches Lernen in einem langfristigen zeitlichen Aufbau erfolgt. Lernprozesse werden als komplex und partiell abgeschlossen bzw. dynamisch verstanden. Unterricht bzw. die jeweilige Schulklasse wird zudem als „soziales System“ verstanden, das durch Kommunikation entsteht. Ein solches System stellt spezifische Regeln und Codes her und transformiert zudem „von außen“ herangetragene Regeln und Codes. Ein Rollenspiel kann etwa in einer Klasse funktionieren, in einer anderen Klasse wird dieses womöglich vehement abgelehnt. Bestimmte Klassen sind von handlungsorientierten Methoden begeistert, andere bevorzugen Lehrervorträge.

Die Lehrperson ist allerdings ein Teil des sozialen Systems Klasse, weshalb sie auch Codes und Regeln beeinflussen und etwa Methodenvielfalt einführen kann. Der prozessorientierte Unterricht in GSK/PB bedarf dementsprechend der bewussten Planung, Steuerung und Evaluierung der langfristigen Lehr-Lernprozesse, insbesondere des regelmäßigen Einsatzes von Reflexion über eingesetzte Methoden und Materialien sowie die Strukturierung der Unterrichtsstunde. Ferner müssen eine Rückkopplung (Feedback) mit den Lernenden sowie eine Stärkung der Selbstorganisation der konkreten Lerngruppe (z. B. mit Hilfe von Portfolio-Aufgaben) erfolgen.

Problemorientierung

meint das Lernen an konkreten Fällen. Dabei kann es sich um gesellschaftliche Konflikte oder tagesaktuelle Fragen handeln, d. h. um – wie bereits beim didaktischen Prinzip der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung erwähnt – „**Schlüsselprobleme**“ wie etwa Krieg und Frieden oder Ökologie. Problemorientierung meint aber auch das Anknüpfen an Problemstellungen, die die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt betreffen. An solchen **subjektiven Problemen** kann im Unterricht angeknüpft werden, wobei diese zum Teil auch mit

„Schlüsselproblemen“ in Verbindung stehen können. Allerdings ist gerade auf der subjektiven Ebene ein hohes Maß an Sensibilität erforderlich, etwa wenn soziale Ausgrenzung thematisiert wird oder Themen angesprochen werden, die in der Lebenswelt der Lernenden, etwa in der Familie, relevant sein könnten.

Exemplarisches Lernen

ermöglicht vertiefendes Lernen an konkreten Fällen, aus denen sich auch implizit Allgemeines erschließen lässt. Exemplarisches Lernen hat nicht die Aneignung des Besonderen zu ermöglichen, sondern vielmehr Einsichten in Prinzipien, Strukturen und Regelmäßigkeiten zu vermitteln. Daher erfordert es immer auch die Überleitung vom Konkreten zum Allgemeinen und Abstrakten. Ob ein Thema für historisches oder politisches bzw. historisch-politisches Lernen von Bedeutung ist, hängt immer von der Fragestellung bzw. von der jeweiligen Perspektive ab, die im Unterricht eingenommen wird. Aus der Perspektive reiner Sensationsgier oder der Suche nach romantischen Traumwelten ist etwa der mediale Hype um eine Adelshochzeit für den Geschichts- und Politikunterricht irrelevant. Geht es aber um die Analyse elitärer Repräsentationssysteme und/oder um eine Medienanalyse, besitzt dieser durchaus Relevanz.

Handlungsorientiertes Lernen

setzt die selbstständige Beschäftigung der Lernenden mit dem Lerngegenstand voraus. Dabei wird die Fremdsteuerung durch die Lehrperson gering gehalten sowie Selbstständigkeit und Selbststeuerung gefördert. Handlungsorientiertes Lernen erfolgt in einem ersten Schritt durch Erlebnisse, die in einem weiteren Schritt zu Erfahrungen verarbeitet werden müssen. Diese Erfahrungen sollen nicht unreflektiert Betroffenheit, sondern vor allem historische und/oder politische Erkenntnisse ermöglichen. Möglich ist dies durch die Reflexion der Erlebnisse sowie durch die Verbindung von affektiven und kognitiven Lernvorgängen. Unterbleibt ein solcher Transfer, reduziert sich Handlungsorientierung letztlich auf „Erlebnispädagogik“, die historischem und politischem Lernen nur gering entgegenkommt. Im Geschichts- und Politikunterricht reicht es etwa nicht aus, einfach eine Bastelarbeit zu produzieren, ohne diese in einen historischen oder politischen Kontext zu stellen, diese also auf eine kognitive Ebene zu heben. Wird ein historisches Bild mit Sprechblasen ergänzt, müssen die Schülerinnen und Schüler – um ein anderes Beispiel zu nennen – historisches und/oder politisches Wissen, das sie sich zuvor angeeignet haben, darin verarbeiten und reflektieren.

Es gilt dabei sicherlich auch belegbare Aussagen von purer Fiktion zu unterscheiden.

Multiperspektivität

bedeutet, verschiedene Perspektiven auf historische und politische Sachverhalte und Probleme einzunehmen. Am Ende des Lernprozesses muss nicht unbedingt ein Konsens bzw. die gemeinsame Entscheidung für eine Perspektive stehen. Zu berücksichtigen ist zudem, dass auch wissenschaftliche Perspektiven in vielen Fällen unterschiedlich ausfallen, weshalb diese Vielfalt auch darzustellen ist. Die Lehrperson kann selbstverständlich nicht immer den Überblick über alle wissenschaftlichen Perspektiven besitzen. Es geht daher vor allem um das Bewusstmachen, dass es nicht immer nur „eine Wahrheit“ gibt, wobei dies an einzelnen Themen beispielhaft gezeigt werden kann.

Mit der Multiperspektivität ist daher das **Kontroversitätsprinzip** verbunden, das unter anderem die Darstellung der Vergangenheit oder eines gesellschaftlichen Problems aus unterschiedlichen konkurrierenden Perspektiven vorschreibt und die Überwältigung und Indoktrination der Lernenden mit einer einzelnen Meinung verbietet. So darf zum Beispiel die Lehrperson beim Thema „Tierschutz“ die SchülerInnen nicht in eine Richtung manipulieren, sondern sie muss Lernräume schaffen, in denen Pro- und Kontrapositionen deutlich werden und eine eigene, nach rationalen Kriterien begründbare Meinung gebildet werden kann.

Wissenschaftsorientierung

bedeutet, ein Thema so darzustellen und zu bearbeiten, dass es auch wissenschaftlich vertretbar ist. Die Französische Revolution lässt sich etwa nicht allein auf die „Schreckensherrschaft“ reduzieren (auch wenn damit möglicherweise „Spannung“ im Unterricht erzeugt werden kann), sondern muss vor allem als Grundlegung des modernen Verfassungsstaates, der unsere demokratische Gesellschaft prägt, dargestellt werden. In diesem Zusammenhang ist auch – gemäß dem Prinzip der Multiperspektivität – die **Vielfalt wissenschaftlicher Perspektiven** auf ein Thema mit Hilfe von Beispielen bewusst zu machen. Ebenso sind **Methoden und Arbeitstechniken** zu verwenden, die **wissenschaftlich verantwortbar** sind. So sind etwa die gewählten fachlichen Methoden bei der Erarbeitung von historischen Quellen oder Darstellungen der Vergangenheit entlang des fachwissenschaftlichen Standards bzw. der aktuellen fachdidaktischen Erkenntnisse umzusetzen.

3. Kompetenzkonkretisierung – Konzepte – Thematische Konkretisierungen

Im Folgenden werden die Kompetenzen (3.1 und 3.2), Konzepte (3.3) und Konkretisierungen (3.4) sowie ihre Intentionen als Zielhorizonte des historischen und politischen Lernens für die Neue Mittelschule bzw. für die Unterstufe der AHS vorgestellt. Im 4. Kapitel werden schließlich die Verknüpfungsmöglichkeiten aufgezeigt (4).

Der Lehrplan sieht vor, dass die bereits seit 2008 in der Sekundarstufe I geltenden **fachspezifischen Kompetenzen** des historischen und politischen Lernens weiterhin als Zieldimensionen gelten. Es werden daher die einzelnen Kompetenzbereiche dazu genauer aufgegliedert, um die darin lagernden Teilbereiche besser sichtbar zu machen (3.1 und 3.2). Der Lehrplan legt jedoch nicht fest, auf welchem Schwierigkeitsgrad diese erworben werden, um im Unterricht individuelle Lernprozesse

berücksichtigen zu können. Es gilt allerdings – übrigens gleich wie in der Volksschule – darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler in jeder Schulstufe altersadäquat mit verschiedenen Anforderungsbereichen (Reproduktion – Transfer – Problemlösung) konfrontiert bzw. dazu Lerngelegenheiten geschaffen werden.

Die in den Modulen angeführten Teilkompetenzen sind anzubahnen, wenngleich es zulässig ist, auch andere (nicht angeführte) Teilkompetenzen in ein Modul einzubinden. Die einzelnen Teilkompetenzen wiederholen sich über die Lernjahre hinweg in unterschiedlichen Modulen. Damit soll gewährleistet werden, dass die Schülerinnen und Schüler eine Lernentwicklung (Progression) durchlaufen. Die behandelten Fallbeispiele sollen demnach im Verlauf der Sekundarstufe I komplexer und schwieriger gestaltet werden.

3.1 Teilkompetenzen der historischen Bildung (Kompetenzkonkretisierung)

Die in den einzelnen Modulen angeführten historischen Teilkompetenzen sind je einem größeren Kompetenzbereich zugeordnet (vgl. Kasten unten).

Historische Methodenkompetenz

Sie soll die Eigenständigkeit im Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau einer Vorstellung über die Vergangenheit (Re-Konstruktion) sowie einen kritischen Umgang mit historischen Darstellungen (z. B. Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher) fördern (De-Konstruktion).

Dazu zählen folgende Teilbereiche:

- Merkmale von Darstellungen und Quellen herausarbeiten und mit anderen Darstellungen bzw. Quellen vergleichen;
- Quellen und Darstellungen hinsichtlich ihrer Charakteristika unterscheiden;
- Darstellungen der Vergangenheit (Rekonstruktionszeichnung) systematisch hinterfragen;
- Schriftliche und bildliche Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren;
- Perspektivität von Quellen wahrnehmen;
- Eigene historische Erzählungen erstellen;
- Kritisches Arbeiten mit Geschichtskarten;
- Bewertungen in historischen Quellen und Darstellungen erkennen und analysieren;
- Gattungsmerkmale von Darstellungen herausarbeiten und systematisch hinterfragen;
- Vergleich von Darstellungen zum gleichen Inhalt;
- Quellenbezüge in Darstellungen herausarbeiten und überprüfen;
- Aufbau von Darstellungen analysieren.

Historische Fragekompetenz

Dieser Bereich versucht, Schülerinnen und Schülern die Auswirkungen von Fragestellungen auf Darstellungen der Vergangenheit zu verdeutlichen bzw. dazu anzuregen, selbst Fragen an die Vergangenheit zu formulieren, um sich etwa Veränderungen oder Kontinuitäten zu erklären. Dazu zählen folgende Teilbereiche:

- Fragen an die Vergangenheit formulieren;
- Fragen an historische Quellen stellen;
- Fragen, die in Darstellungen behandelt werden, herausarbeiten;
- Einfluss von Fragestellungen auf Darstellungen erkennen.

Historische Orientierungskompetenz

Historisches Denken setzt Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Verbindung. Damit sollen Einsichten, die sich aus der Beschäftigung mit historischen Quellen oder mit Darstellungen der Vergangenheit ergeben, auch zum Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen herangezogen werden. Dazu zählen folgende Teilbereiche:

- Erkenntnisse aus Quellenarbeit oder Arbeit mit Darstellungen für die eigene Orientierung nutzen;
- Orientierungsangebote aus Darstellungen hinterfragen und mit alternativen Angeboten konfrontieren;
- Darstellungen und ihre Intentionen hinsichtlich angebotener Orientierungen für die Gegenwart und Zukunft befragen;
- Intentionen hinter den Orientierungsangeboten erkennen;
- Diskussionen zur Nutzung von historischen Erkenntnissen für Gegenwart und Zukunft führen.

Historische Sachkompetenz

Dieser Bereich versucht, fachspezifische Begriffe und die damit verbundenen Konzepte (wie z. B. „Faschismus“ oder „Perspektive“) aufzugreifen und auszudifferenzieren. Ziel ist es, Begriffe und Konzepte anzuwenden, zu reflektieren und weiterzuentwickeln, um sie als Verständnishintergrund von vielen verschiedenen historischen Fallbeispielen nutzen zu können. Mit den Konzepten „Revolution“ und „Reform“ (3. Klasse, Modul 7) lässt sich zum Beispiel ein historisches bzw. politisches Ereignis einordnen. In den Bereich der historischen Sachkompetenz fallen damit das Lernen mit Konzepten sowie der Aufbau und die Ausdifferenzierung der Basiskonzepte (vgl. 3.3).

3.2 Teilkompetenzen der politischen Bildung (Kompetenzkonkretisierungen)

Politische Urteilskompetenz

Politisches Denken und Handeln wird vor allem durch politische Urteile beeinflusst. Daher gilt es, eigene Urteile, aber auch die Urteile von anderen zum Gegenstand der kritischen Reflexion zu machen. Dazu zählen folgende Teilbereiche:

- Politische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz und Begründung beurteilen;
- Interessens- und Standortgebundenheit politischer Urteile feststellen;
- Eigene politische Urteile fällen und formulieren.

Politische Handlungskompetenz

Dieser Bereich versucht, die Bereitschaft und Fähigkeit zu politischem Handeln zu fördern. Auch hier gilt es, sowohl das eigene Verhalten zu reflektieren als auch jenes der anderen. Dazu zählen folgende Teilbereiche:

- Politische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz und Begründung beurteilen;
- Politische Interessen und Meinungen ausdrücken;
- Bewusste und reflektierte politische Entscheidungen treffen;
- Politische Interessen vertreten und durchsetzen;
- Mit Institutionen und Personen der politischen Öffentlichkeit Kontakt aufnehmen;
- Angebote von politischen Organisationen nutzen.

Politikbezogene Methodenkompetenz

Dieser Bereich versucht, Grundlagen und Informationen aus dem Bereich des Politischen zu reflektieren bzw. zu entschlüsseln. Dazu werden verschiedene Methoden zur Analyse (etwa von medialen Produkten wie TV-Nachrichten oder Internetauftritten von Parteien oder PolitikerInnen) herangezogen, aber die SchülerInnen werden auch dazu befähigt, Medien und Situationen zur Kommunikation zu nutzen (z. B. Flugzettel, Protestmails, Diskussionen). Dazu zählen folgende Teilbereiche:

- Führen von politischen Diskussionen (u. a. Diskussionsregeln und -strategien);
- Arbeiten mit politischen Manifestationen (Nachvollzug der Erhebung und Analyse von Daten);
- Arbeiten mit politischen Medien (Analyse von medial vermittelten Informationen);
- Erstellen von politischen Manifestationen (Informationsgewinnung/-darstellung) in unterschiedlichen Medien.

Politische Sachkompetenz

Dieser Bereich versucht, fachspezifische Begriffe und die mit ihnen verbundenen Konzepte (wie z. B. „Macht“ oder „Demokratie“) anzuwenden, zu reflektieren und auszudifferenzieren, um sie als Verständnishintergrund von vielen verschiedenen Fallbeispielen des Politischen nutzen zu können. In diesen Bereich fallen damit das Lernen mit Konzepten sowie der Aufbau und die Ausdifferenzierung der Basiskonzepte (vgl. 3.3).

3.3 Konzepte

Der neue Lehrplan folgt in seiner Struktur auch fachdidaktischen Überlegungen zum *Lernen mit Konzepten*. Darunter versteht man einen Fachunterricht, der wiederholt auftretende Begriffe und vor allem die damit verbundenen Vorstellungen bzw. Konzepte im Verlauf der unterschiedlichen Schulstufen immer wieder bearbeitet. Basiskonzepte, wie sie der Lehrplan nun neu vorsieht, sind dabei als zentrale Orientierungspunkte zu verstehen, die das historische und politische Denken grundlegend strukturieren und isoliertes Wissen miteinander verknüpfen. Es gilt, sie über die verschiedenen Schulstufen anhand von verschiedenen Beispielen immer wieder in ausgewogener Art und Weise aufzugreifen und auszudifferenzieren. Neben den Basiskonzepten werden natürlich durchaus auch weitere Konzepte (Teilkonzepte) in den Unterricht eingebracht, um auf diese Weise ein umfangreiches konzeptionelles Verstehen des Historischen und des Politischen zu erreichen. Für die Lehrenden ergibt sich hier, wie bereits erwähnt (S. 4f), ein gewisser Freiraum, weil sie den relativ abstrakt formulierten Basiskonzepten selbst Teilkonzepte, die ihnen als wichtig erscheinen, zu- bzw. unterordnen können.

Mit den Basiskonzepten der historischen und politischen Bildung soll Folgendes erreicht werden:

- a) SchülerInnen sollen den Wert eines konzeptionellen Wissens erkennen, welches auf unterschiedliche Fallbeispiele angewandt werden kann. Bei der Analyse von historischen bzw. politischen Fallbeispielen kann man so etwa die Bedeutung des Basiskonzeptes „Macht“ in unterschiedlichen Situationen herausarbeiten. Dabei wird es darum gehen zu fragen, wer Macht besitzt, wie sie legitimiert ist oder etwa wer keine Macht hat. Auf diese Weise wird der Blick der Schülerinnen und Schüler auf **wiederkehrende Konstellationen** in Vergangenheit und Gegenwart gelenkt. Ein derartiges Wissen – etwa um verschiedene Formen von „Macht“ – wird damit verbreitert und vertieft.
- b) Basiskonzepte, wie sie der Lehrplan vorsieht, dürfen nicht mit eindeutig definierten wissenschaftlichen Kategorien verwechselt werden. Basiskonzepte gilt es **nicht** als **fixierte Definitionen** zu erwerben, die einmal gelernt und dann von der Lehrperson abgeprüft werden. Vielmehr wird das Verständnis von Basiskonzepten entlang unterschiedlicher Fallbeispiele sowie der Vorstellungen der Lernenden im Lernprozess ständig erweitert und ausdifferenziert. So sind unter anderem auch Kontroversen der SchülerInnen über die Ausdeutung von „Macht“ in konkreten historischen und politischen Situationen anzustreben, da man solche Diskussionen auch im Alltag (und in der Wissenschaft) vorfindet.
- c) Lernen mit Konzepten beinhaltet vor allem auch die Aktivierung der **individuellen Vorstellungen der SchülerInnen** zu diesen Konzepten, an die die Lehrperson anschließen soll. Dazu ist es notwendig, dass im Unterricht Möglichkeiten geboten werden, dass die SchülerInnen ihre eigenen Vorstellungen, die sie durch Erfahrung in ihrer Lebenswelt entwickelt haben, äußern dürfen. An diese Vorstellungen schließt der Unterricht an und entwickelt das Konzept weiter. So kann dies etwa über das Anwenden des Konzeptes „Macht“ auf neue, unbekanntere gesellschaftliche Konstellationen in Vergangenheit und Gegenwart geschehen. Hierzu müssen Vermittlungsmethoden zum Einsatz gebracht werden, die das **Vorwissen** aktivieren und die damit arbeiten.
- d) Basiskonzepte können auch nur als **Verständnisfolien** hinter einem Unterrichtsbeispiel liegen. Wenn etwa im Bereich des historischen Lernens eine Darstellung der Vergangenheit kritisch nach den verwendeten Quellen befragt wird, kann dabei der Konstruktionscharakter der Darstellung verdeutlicht werden. Damit ist gemeint, dass Geschichte immer als Konstrukt zu verstehen ist, das auf einer bestimmten Quellenbasis erarbeitet wurde. Das Basiskonzept „Konstruktivität“ ist somit bereits im Beispiel angelegt. Es ist jedoch auch im umgekehrten Sinn möglich, ein Basiskonzept ins **Zentrum** des Lernens zu stellen. Am Beispiel des Basiskonzeptes „Zeit“ und seinem Unterkonzept „Zeiteinteilungen“ kann dies hier verdeutlicht werden. Wird nämlich etwa danach gefragt, welche Einteilungen von „Zeit“ es gibt und wie sie begründet werden können (z. B. zeitlicher Beginn und Ende des „Mittelalters“), wird das Basiskonzept „Zeit“ auch in einer Teildimension aufgegriffen.
- e) Basiskonzepte stehen nicht alleine, sondern sind miteinander **verknüpft**. Dies zeigt sich etwa am Beispiel „Normen“ und „Diversität“. Dabei können unterschiedliche Formen von Verschiedenheit (Diversität) in der Gesellschaft fokussiert (z. B. hinsichtlich der Schicht, des Geschlechts oder der Ethnie) und die Bedeutung herausgearbeitet werden, die „Werte“ in diesen Gruppen als Teilkonzept von „Normen“ in bestimmten Situationen besitzen. Dies kann etwa durch eine multiperspektivische Herangehensweise erreicht werden, indem verschiedene handelnde Menschen (z. B. ArbeiterInnen, Industrielle oder GewerkschafterInnen) zu Wort kommen und aus einem bestimmten Milieu/Schicht heraus ihre Sichtweise auf die Gesellschaft vorbringen. Damit können die Verschiedenheit der Gesellschaft und die damit in Zusammenhang stehenden Werte reflektiert werden.

Der Lehrplan hat dazu auf drei gleichrangigen Ebenen Basiskonzepte verankert, die historisches und politisches Lernen begleiten sollen. Diese sollen über die Schulstufen und die Module hinweg ausgeglichen behandelt werden, um deren Ausdifferenzierung zu ermöglichen.

Folgende Basiskonzepte sind im Lehrplan vorgesehen:

Zeit als zentrales Basiskonzept historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel	
Zeitpunkte	Um Veränderungen fassen zu können, benötigt das historische Denken auch Zeitpunkte, also scheinbar statische Momente, die zeitliche Erklärungsmuster überhaupt erst ermöglichen. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass alle Jahreszahlen auswendig gelernt werden müssen. Vielmehr soll die Einsicht gewonnen werden, dass Zeitpunkte bestimmte Ereignisse markieren und damit etwa Geschichte als Erzählung strukturieren.
Zeitverläufe	Damit sind Vorstellungen gemeint, die den dynamischen Charakter von Zeit ordnen. Es gilt dabei jene Konzepte wiederkehrend zu bearbeiten, die wandelbare Momente beschreiben. Dazu zählen Teilkonzepte wie „Wandel“, „Prozess“ oder „Entwicklung“. Letztlich wird aber damit auch versucht, Kontinuitäten bzw. Diskontinuitäten konzeptionell zu fassen, weshalb Teilkonzepte wie „Stillstand“, „Veränderung“, „Trend“, „Bruch“, „Verfall“ oder „Fortschritt“ ebenfalls in diesen Bereich fallen.
Zeiteinteilungen	Konzepte der Zeiteinteilung beziehen sich dabei einerseits auf die physische Zeit, wie sie etwa in Datierungs- oder Kalendersystemen auffindbar sind, andererseits auf allgemein gebräuchliche Zeitvokabel (z. B. „gestern“, „Vorjahr“) und auf konzeptionelle Erschließungen der Zeit, wie diese etwa in den Konzepten von „Vergangenheit“, „Gegenwart“ oder „Zukunft“, aber auch in Vorstellungen zu Epochen bzw. Periodisierungen (z. B. „Mittelalter“, „Renaissance“) auftreten.

Basiskonzepte, die das Zustandekommen von Wissen reflektieren	
Perspektive	<p>Perspektiven strukturieren das historische und politische Denken. Aus den im Denken eingenommenen jeweils spezifischen (ethnischen, religiösen, sozio-kulturellen, politischen etc.) Standorten ergaben sich in der Vergangenheit und ergeben sich in der Gegenwart verschiedene Perspektiven auf ein beobachtetes Phänomen. Dementsprechend gilt es etwa, Perspektiven in historischen Quellen zu erkennen und diese in Darstellungen entsprechend zu kennzeichnen. Aber auch Autoren/Autorinnen von Darstellungen über die Vergangenheit nehmen eine bestimmte Perspektive auf die Vergangenheit ein. Auch dies gilt es zu reflektieren.</p> <p>Zusätzlich sind Darstellungen der Vergangenheit zwangsläufig retroperspektivisch angelegt. Sie werden aus dem Heute heraus mit einem Blick in die Vergangenheit erzählt. Dies führt zu einer zusätzlichen Verzerrung, die es zu beachten gilt. Über multiperspektivische Annäherungen und über ein bewusstes Wechseln in andere Perspektiven wird versucht, Einseitigkeit auszugleichen.</p>
Konstruktivität	Geschichte ist ein Konstrukt und keine Abbildung der Vergangenheit. Geschichte wird über einen kritischen Bezug zu historischen Quellen und Einsichten aus der Wissenschaft aufgebaut. Es gilt daher den SchülerInnen die „Baupläne“ der Darstellungen der Vergangenheit und ihre verschiedenen Mechanismen näher zu bringen. Dazu zählt der Zusammenhang von historischen Quellen und den daraus ableitbaren Einsichten, aber auch der Aufbau einer Erzählung: Was wird wie erzählt? Welche erzählerischen Mittel werden dazu eingesetzt? Wie wird was in den Mittelpunkt gestellt? etc. Gleichzeitig werden in Erzählungen über die Vergangenheit (TV-Dokumentationen, Sachbuchtexpte etc.) aber auch Bewertungen vorgenommen, die aufgedeckt werden müssen.

Auswahl	Eine Darstellung der Vergangenheit (Geschichte) kann nicht umfassend stattfinden. Es muss eine Auswahl über den Ausschnitt der Vergangenheit getroffen werden, der gezeigt werden soll. Dieser ist durch zeitliche und räumliche Einschränkungen, durch den spezifischen Fokus (Alltagsgeschichte, Politikgeschichte etc.) geprägt und zudem nur in Teilen in Quellen überliefert. Eine solche Auswahl schränkt den Aussagewert und die Gültigkeit des Ergebnisses ein. Gleichzeitig wird über diese Einschränkung die Darstellung der Vergangenheit aber auch erst ermöglicht.
Belegbarkeit	Historische Quellen sind jene Medien der Überlieferung, aus denen über methodische Verfahren Kenntnisse über die Vergangenheit gewonnen werden können. Sie treten in jeweils spezifischen Formen auf (u. a. schriftliche, gegenständliche, mündliche Quellen) und bedürfen in ihrer Nutzung einer ausreichenden historischen Kontextualisierung sowie einer gattungsadäquaten Quellenkritik. Die methodisch kontrollierten Ergebnisse der Quellenkritik aus verschiedenen Quellen dienen letztlich als Beleg für historische Interpretationen.

Gesellschaftliche Basiskonzepte, die auf Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren	
Vielfalt/ Diversity	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über die Wahrnehmung von vielfältigen Erfahrungen, Ideen, Überzeugungen und Haltungen von Menschen mit verschiedenen Bedürfnissen, ethnischen und sozialen Zugehörigkeiten, geschlechtlichen Identitäten, ideologischen und religiösen Anschauungen, Altersstrukturen, körperlichen Möglichkeiten u. v. m.
Kommunikation	Wissen über gesellschaftliche Zusammenhänge strukturiert sich aus der Einsicht, dass gesellschaftliche Entwicklungen unter anderem von der Kommunikation der Menschen untereinander abhängig sind. Dazu bedienen sich diese bestimmter Zeichensysteme und Medien. Zudem ist unser Wissen über Vergangenheit und die politische Gegenwart auch von den Interpretationen von Menschen (WissenschaftlerInnen, PolitikerInnen, MedienmacherInnen etc.) abhängig, die nicht isoliert agieren, sondern sozial interagieren.
Handlungsspielräume/ Agency	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen über menschliche Handlungsspielräume (<i>agency</i>). Durch die Analyse der Handlungsspielräume gelingt es, Handlungskontexte, die auch dem Handelnden unbewusst sein können, in den Blick zu nehmen. Dabei wird deutlich, dass Veränderungsprozesse nicht von Personen unabhängig, gleichsam vom „Schicksal“ bestimmt verlaufen, sondern durch diese beeinflussbar sind. Verbunden mit dem Basiskonzept „Macht“ zeigen sich zudem die Möglichkeiten und Grenzen von Handlungsspielräumen.
Normen	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen davon, wie Normen soziale Interaktion und Kommunikation beeinflussen. Normen werden gesellschaftlich erzeugt und können in Rechtsbeständen (Recht) münden. Normen stammen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen (z. B. religiöse Normen, sozial erwartetes Verhalten, rechtsstaatliche Gesetze).
Macht	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen von Macht und den Umgang mit ihr, was zu konkreten Herrschaftsformen führt. Grundsätzlich besitzt Macht keine negative Bedeutung. Sie ist neutral als zentrales Element von Geschichte und Politik aufzufassen. Als solches dient Macht als Grundlage für (politische) Entscheidungen und Veränderungen, wobei Macht freilich eine negative Bedeutung erhalten kann. Macht und Machtausübung bleiben nicht nur auf den inneren Bereich einer Gesellschaft oder von sozialen Beziehungen beschränkt, sondern können sich auch in expansiven, ausgreifenden Formen zeigen (z. B. Krieg, Konflikt, Expansion). Macht zeigt sich aber auch in Institutionen, deren Befugnissen und deren Legitimation.

Struktur	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über das Erkennen systemischer Zusammenhänge, die das aufeinander bezogene Handeln von Einzelnen, Gruppen oder Organisationen umfassen. Damit sind komplexe gesellschaftliche Strukturen wie z. B. Sozialstrukturen oder Wirtschaftsordnungen ebenso gemeint wie individuell-kleinräumig bedingte Systeme (z. B. Subkulturen).
Lebens-/ Naturraum	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über die Einsicht in Möglichkeiten des Lebens in und mit der Natur im ökologischen Sinn. Raum – hier weiter gefasst als eine topografische Verortung – kann dabei als Produkt des Menschen („Kulturlandschaft“), aber auch als naturgeschichtlich determiniertes System begriffen werden, sollte jedoch letztlich als Teil des „Ökosystems“, der „Umwelt“ bzw. des „Habitats“ oder eben des „Lebensraumes“ verstanden werden.
Verteilung	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen zur Verteilungsfrage innerhalb einer Gesellschaft sowie gesellschaftsübergreifend. Aus der Unbegrenztheit der menschlichen Bedürfnisse und der Begrenztheit der zu ihrer Befriedigung zur Verfügung stehenden Ressourcen ergibt sich die Frage der gerechten Verteilung. Neben rationalen Überlegungen existieren in Gesellschaften auch immer wieder spontane und irrationale Verhaltensweisen (z. B. durch Emotionen beeinflusste oder auch in Ideologien implizite irrationale Verhaltensweisen), die politische Entscheidungen im Umgang mit der Verteilung der Ressourcen beeinflussen. Die Bedeutung der Multiperspektivität wird bei diesem Basiskonzept deutlich, weil unterschiedliche Auffassungen gerechter Verteilung existieren können.
Arbeit	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen des bewussten und zielgerichteten Handelns von Menschen zur Sicherung der Grundbedürfnisse („Existenzsicherung“), der notwendigen Tätigkeiten für eine Gemeinschaft („Dienst an der Gemeinschaft“), der individuellen Entwicklung hinsichtlich Fähigkeiten und Selbstbewusstsein („Persönlichkeitsentfaltung“), aber auch der konsumtiv ausgerichteten Bedürfnisse zur Befriedigung von Wünschen.

3.3 Thematische Konkretisierungen

Die Konkretisierungen sind als die inhaltliche Struktur des Faches GSK/PB zu verstehen. Um diese Konkretisierungen richtig zu verstehen, ist stets auch der Modultitel zu berücksichtigen. Die Konkretisierungen enthalten dabei offene Formulierungen, die mit konkreten Beispielen gefüllt werden müssen (z. B. *„Herrschaftsformen von der Antike bis zur Gegenwart vergleichen, analysieren und bewerten“*). Dabei sind begründete fachdidaktische Entscheidungen zu fällen, welche Fallbeispiele und Aspekte altersadäquat im Unterricht bearbeitet werden. Ein anderer Typus schreibt genauer vor, welche Aspekte zu bearbeiten sind (z. B. *„Denkmäler, Gedenkstätten, Archivquellen und Zeitzeugenberichte (Videoarchive) analysieren und kontextualisieren“*). In diesem letzten Fall zeigt sich aber ebenfalls, dass die Lehrperson eine Auswahl hinsichtlich der tatsächlich im Unterricht zu bearbeitenden Fallbeispiele treffen muss.

Im Bereich der inhaltlichen Ausgestaltung des Lehrplanes wurden jene bereits im Lehrplan 2008 grundgelegten Aspekte konkreter ausgebaut und präzisiert. Dazu gehören folgende Bereiche:

- a) Geschichtskultur
- b) Globalgeschichte
- c) Neue Kulturgeschichte (hier als Sammelbegriff für die Alltags-, Mikro-, Mentalitätsgeschichte usw.)
- d) Geschlechtergeschichte
- e) Umweltgeschichte
- f) Politische Bildung

Ist es das Ziel, die Lebensweltrelevanz des historischen Lernens im Unterricht zu erhöhen, ist es notwendig, vor allem auch jene Darstellungen der Vergangenheit (Geschichte) kritisch einzubringen, mit denen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt konfrontiert werden. Die die Lernenden umgebende **Geschichtskultur** ist dabei von vielfältigen **geschichtskulturellen Produkten** geprägt, die es zu de-konstruieren gilt. Computerspiele, Spielfilme, Jugendsachbücher, Internetseiten, Werbung etc. sind mediale Orte, an denen Geschichte auf eine bestimmte, der medialen Form entsprechende Weise (Gattungsspezifik) erzählt wird. Aber auch Gedenktage, Jubiläen, Mittelalterfeste, Erinnerungstafeln etc. sind hier zu berücksichtigen. Daher gilt es diese Manifestationen der Geschichtskultur im Geschichtsunterricht nicht nur

inhaltlich einzubinden, sondern vor allem hinsichtlich ihrer Intentionen, der darin angebotenen Orientierungsangebote für das Heute, die vorgebrachten Bewertungen, der narrativen Hervorhebungen u. v. m. zu befragen (De-Konstruktionskompetenz) (insbesondere Module 2/2. Klasse; 1/3. Klasse; 1 und 6/4. Klasse).

Die im Lehrplan geforderten verschiedenartigen Zugänge zur Vergangenheit und Geschichte (u. a. Sozialgeschichte, Neue Kulturgeschichte, Geschlechtergeschichte, Umweltgeschichte oder Globalgeschichte) sind zudem als gleichberechtigte Perspektiven zu berücksichtigen. Weil traditionell nach wie vor politikgeschichtliche Zugänge (etwa in den Geschichtsschulbüchern) dominieren, gilt es vor allem die anderen geschichtswissenschaftlichen Zugänge zu stärken.

Vor allem die **Globalgeschichte** wurde im neuen Lehrplan zentral verankert (insbesondere in den Modulen 3 und 6/2. Klasse; Modul 2, 3, 4 und 5/3. Klasse; Modul 2/4. Klasse). Dabei geht es darum, Verflechtungen und Vernetzungen zwischen verschiedenen Orten der Welt zu verdeutlichen. Nicht Herrschaftsstrukturen sollten dabei zentral fokussiert werden, sondern vielmehr der Transfer von Waren, Ideen, Menschen etc. Die Vernetzungswege hin zur Globalisierung sind dabei jedoch kritisch darzustellen, indem auch Brüche und Entflechtungen oder Isolationen und Annäherungen thematisiert werden.

Eine solche Konzeption von Globalgeschichte wird durchaus auch von der im Lehrplan geforderten **Neuen Kulturgeschichte** unterstützt. Sie versucht Menschen mit ihren Handlungen und Wahrnehmungen in historischen Entwicklungen einzubringen. Besonders zu betonen sind hier lebensnahe Themen (Essen, Kleidung, Lebensumstände, Angst, Trauer, Geschlechterrollen etc.) sowie unterschiedliche Bevölkerungsgruppen. Eine Reduktion von ganzen Epochen auf einzelne Lebensstile gilt es dabei zu vermeiden und die Vielfalt von nebeneinander existierenden Lebensformen und -stilen hervorzuheben. Solche anthropologischen Momente erleichtern es den Lernenden, einen nachvollziehbaren Zugang zu historischen Fallbeispielen zu finden. Hierzu sollten individuelle Lebenserfahrungen aus der Vergangenheit, wie sie in historischen Quellen (z. B. Briefe, Tagebücher, Erinnerungen) lagern, Verwendung finden.

In diesem Zusammenhang gilt es auch die **Geschlechtergeschichte** hervorzuheben. Sie soll den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu den sozialen und kulturellen Konstruktionsmechanismen und ihrer Veränderlichkeit eröffnen, welche in

verschiedenen Kulturen zu ganz unterschiedlichen Konzeptionen von Geschlecht führen. Die herkömmliche auf zwei Pole reduzierte Sichtweise (Frau – Mann) gilt es dabei zu überwinden. Es sollten vielmehr die vielfältigen individuellen Geschlechtskonzeptionen sichtbar gemacht werden sowie deren Handlungsmöglichkeiten in bestimmten Machtgefügen. Neben dominanten Positionen, welche nicht selten normativ vorgegeben werden und scheinbar eine Kultur prägen, sollten auch wenig beachtete oder unterdrückte Geschlechtskonzeptionen Berücksichtigung finden. Der Lehrplan zielt damit auf einen Reflexionsraum, um „an einer geschlechtergerechten und inklusiven Gesellschaft“ für die Gegenwart und Zukunft zu arbeiten (insbesondere Module 3, 4, 7 und 8/2. Klasse; Module 3 und 6/3. Klasse; 7 und 8/4. Klasse). Es ist daher sinnvoll, in historischen Kontexten nach deren Wirksamkeit in Diskursen (Gesetze, Literatur, Politik, Erziehung etc.), Handlungen (*doing gender* im Alltag, in individuellen Wahrnehmungen und Gedanken etc.) und Symbolen (Kunstwerke, Ikonografischen, Werbung, Sprache etc.) zu fragen.

Ähnliches gilt auch für die **Umweltgeschichte**, welche ökologische Fragen stellt und damit den Umgang der Menschen mit Umwelt in historischen Verläufen analysieren möchte. Abhängigkeiten von der Natur und der Versuch Natur zu nutzen und umzugestalten, führt zu ganz unterschiedlichen Lösungsmodellen, die nicht in jedem Fall positiven Effekte zeigten.

Letztlich gilt es insbesondere auf die **Politische Bildung** hinzuweisen, welche im Gegensatz zum Lehrplan 2008 eine inhaltliche Konkretisierung erfuhr (Module 8 und 9/2. Klasse; Module 8 und 9/3. Klasse; Module 8 und 9/4. Klasse sowie die Module zur historisch-politischen Bildung Modul 4 und 7/2. Klasse; Module 4 und 7/3. Klasse; Module 6 und 7/4. Klasse).

4. Verknüpfungen zwischen Kompetenzkonkretisierung, Konzepten und thematischen Konkretisierungen

Der Lehrplan sieht vor, dass die in einem Modul vorgesehenen Teilbereiche der fachspezifischen Kompetenzen und thematischen Konkretisierungen miteinander verknüpft werden und die angeführten Basiskonzepte in ausgewogener Art und Weise berücksichtigt werden. Welche angeführte Teilkompetenz davon mit welchem Konzept anhand welcher Konkretisierung erarbeitet wird, ist jedoch nicht festgeschrieben. Dies ermöglicht verschiedene Herangehensweisen für den Unterricht. Das soll anhand eines Moduls verdeutlicht werden:

Modul 2 (Historische Bildung): Alte Kulturen	
<i>Kompetenzkonkretisierungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Darstellungen der Vergangenheit (Rekonstruktionszeichnung) systematisch hinterfragen; - Vergleichen von Darstellungen.
<i>Thematische Konkretisierung:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Entstehung und Merkmale von alten Kulturen anhand mindestens zweier Beispiele ermitteln; - Gesellschaftsstruktur und Alltagsleben in alten Kulturen analysieren; - Kritisches Hinterfragen von geschichtskulturellen Produkten und ihrer Darstellung (anhand z. B. eines Spielfilmausschnittes oder eines Comics) anregen. 	
<i>Beispielhaft ausgewählte Basiskonzepte für dieses Modul:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Konstruktivität - Struktur - Lebens-/Naturraum - Verteilung - Arbeit

Innerhalb des Moduls 2 der 2. Klasse wäre es daher möglich, etwa folgende Unterrichtsstunde zu konzipieren:

Anhand eines Vergleiches der Darstellung der römischen Soldaten in einem Comic (z. B. „Asterix und Obelix“) und in einem Jugendsachbuch [*Vergleich von Darstellungen; kritisches Hinterfragen von geschichtskulturellen Produkten und ihrer Darstellung (anhand ... eines Comics) anregen*], arbeiten die SchülerInnen Merkmale und Intentionen der Darstellungen heraus:

Beurteile, zu welchem Zweck die Darstellung angefertigt wurde! Erörtere die mögliche Absicht hinter der Darstellung! Vergleiche die Gattungen hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit! Untersuche den Einfluss der Gattung auf die konkrete Darstellung! [*Gattungsmerkmale von Darstellungen herausarbeiten und mit anderen Darstellungsformen vergleichen*].

Dabei wird gleichzeitig das Konzept „Konstruktivität“ miteinbezogen, indem beispielsweise anhand des Comics verglichen wird, inwieweit etwa Waffen und Rüstungen mit historischen Quellen (Relief, Funde/Sachquellen, Beschreibungen aus Quellen etc.) übereinstimmen bzw. nicht übereinstimmen. Es kann zudem die Arbeit eines römischen Soldaten innerhalb der römischen Gesellschaft miterörtert werden, wodurch auch das Basiskonzept „Arbeit“ miteingeschlossen werden würde. Bei der thematischen Konkretisierung wäre dies etwa im Kontext von „Gesellschaftsstruktur und Alltagsleben analysieren“ zu verorten.

Wendet man sich in der Folgestunde einem für das Alter gemäßen Spielfilmausschnitt zu (z. B. aus

„Gladiator“ oder „Der Adler der 9. Legion“), kann ein Transfer gelingen, der nun die filmische Konstruktion betrachtet und etwa nach den Bewertungsstrukturen fragt:

Arbeite heraus, wie die römischen Soldaten sowie die Germanen (oder: Kelten) dargestellt sind! Untersuche den Einfluss der filmischen Inszenierung auf die Darstellung der Vergangenheit! Beurteile, welche Gruppen im Film unterlegen/überlegen wirken und welche Gründe dafür angeführt werden können! etc. [*kritisches Hinterfragen von geschichtskulturellen Produkten und ihrer Darstellung (anhand eines Spielfilmausschnittes ...) anregen*.]

Zudem ist anzumerken, dass durchaus auch andere Teilkompetenzen und weitere (Basis-) Konzepte innerhalb der Module Verwendung finden können. Es ist jedoch sicherzustellen, dass die angeführten Teilkompetenzen im Modul behandelt wurden. Die Schülerinnen und Schüler sind zudem im Lernprozess in allen Anforderungsbereichen (Reproduktion, Transfer, Reflexion), beispielsweise entlang eines *differenzierten Operatorensystems*, zu fördern. Damit ist gemeint, dass etwa Lernaufgaben mit handlungsanleitenden Verben (z. B. nenne, arbeite heraus, vergleiche, bewerte) arbeiten, die auf verschiedenen Ebenen der Kognition angesiedelt sind. Auf diese Weise soll gewährleistet werden, dass der Geschichtsunterricht in allen Schulstufen über die Wiedergabe von Daten, Fakten und bekannten historischen und politischen Erzählungen durch die Schülerinnen und Schüler hinausgehen sollte. Vor allem müssen in jedem (Lern-)Alter auf einem individuellen Niveau auch adäquate anspruchsvollere und selbstständige fachspezifische Denkleistungen erbracht werden.

Service- und Literaturhinweise

Serviceportal im Internet

Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule
www.politik-lernen.at

Dossier Lehrplan GSK/PB Sek I 2016:
www.politik-lernen.at/gskpb

Hinweise zur geschichts- und politikdidaktischen Literatur zu Basiskonzepten und Lernen mit Konzepten

Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Bonn 2011.

Forum Politische Bildung (Hg.): Herrschaft und Macht (= Informationen zur Politischen Bildung 31/2009) mit Beiträgen von Wolfgang Sander, Thomas Hellmuth, Elfriede Windischbauer, Reinhard Krammer u.v.m. Online verfügbar: www.politischebildung.com/pdfs/31_printversion.pdf

Germ, Alfred: Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele. Münster – Wien 2015.

Golser, Magdalena/Hellmuth, Thomas/Maresch, Dominik: Meine Geschichte – deine Geschichte – wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelles Lernen, in: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, 49-72.

Hedtke, Reinhold: Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/Ts. 2011.

Hellmuth, Thomas: Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – Politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, 224-244.

Hellmuth, Thomas: Jenseits des Zeigefingers. Methoden in der Politischen Bildung, in: Hellmuth, Thomas/Hladschik, Patricia (Hg.): Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, 74-93.

Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph: Historisches und politisches Lernen mit Konzepten. In: Historische Sozialkunde 1/2016 (= Historisches Lernen mit Konzepten), 3-8.

Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012.

Kühberger, Christoph: Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren. In: Informationen zur Politischen Bildung 29/2008, 69-73.

Online verfügbar: www.politischebildung.com/pdfs/29_basispol.pdf

Kühberger, Christoph: Welches Wissen benötigt die politische Bildung? In: Informationen zur Politischen Bildung 30/2009, 52-56.

Online verfügbar: www.politischebildung.com/pdfs/30_kuehberger.pdf

Kühberger, Christoph: Lernen mit Konzepten – Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen. In: Informationen zur Politischen Bildung 38/ 2016, 20-29.

Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, 3., durchgesehene Auflage, Schwalbach/Ts. 2008, 79-87, 95-104.

Sander, Wolfgang: Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. In: Informationen zur Politischen Bildung 30/2009, 57-60.

Online verfügbar: www.politischebildung.com/pdfs/30_sander.pdf

Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo et al: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts. 2009.

Geschichtsdidaktik

Ammerer, Heinrich/Buchberger, Wolfgang/Brzbohaty, Johannes (Hg.): Geschichte nutzen. Unterrichtsbeispiele zur Förderung von historischer Orientierungskompetenz. Wien (Edition *polis*) 2015. Online verfügbar: www.politik-lernen.at/site/gratisshop/shop.item/106346.html

Ammerer, Heinrich/Windischbauer, Elfriede (Hg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern. Wien (Edition *polis*) 2011. Online verfügbar: www.politik-lernen.at/site/gratisshop/shop.item/106031.html

Ecker, Alois: Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege in der Ausbildung für Geschichtslehrer/-innen an der Universität Wien. In: Eder, Franz X./Feldbauer, Peter/Landsteiner, Erich (Red.): Wiener Wege der Sozialgeschichte. Themen – Perspektiven – Vermittlungen. Wien/Köln/Weimar 1997, 397-422.

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

Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen an Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung. Innsbruck – Wien (Studienverlag) 3. Auflage 2015.

Kühberger, Christoph: Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System. Hildesheim – New York (Olms Verlag) 2012.

Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede: Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. (Wochenschauverlag) 2. Auflage 2013.

Kühberger, Christoph: Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose – Bewertung – Beurteilung. Schwalbach/Ts. (Wochenschau Verlag) 2014.

Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, 2. Auflage, Schwalbach/Ts. 2008.

Wenzel, Birgit: Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders, 2. Auflage, Schwalbach/Ts. 2011.

Portale zur Geschichtsdidaktik

*Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig/
Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung:*
www.geschichtsdidaktik.com

Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien:
www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=84

Geschichtsdidaktische Zeitschriften mit Unterrichtsmaterial

Geschichte lernen:
www.geschichte-lernen.de/

Historische Sozialkunde:
www.univie.ac.at/wirtschaftsgeschichte/VGS/

Praxis Geschichte:
www.praxisgeschichte.de/

Politikdidaktik

Ammerer, Heinrich/Krammer, Reinhard/Windischbauer, Elfriede (Hg.): Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht. Wien (Edition *polis*) 2009.

Online verfügbar: www.politik-lernen.at/site/gratisshop/shop.item/105601.html

Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2010.

Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch Politische Bildung, 4., völlig überarbeitete Auflage, Schwalbach/Ts. 2014.

Hellmuth, Thomas: Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur, in: Ders. (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck/Wien/Bozen 2009, 11-20.

Hellmuth, Thomas: Entscheidende politische Sozialisation. Politische Bildung in der Unterstufe, in: Hellmuth, Thomas (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck/Wien/Bozen 2009, 81-96.

Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia: Politische Bildung. Wien 2010.

Hellmuth, Thomas/Hladschik, Patricia (Hg.): Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2014.

Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede: Individualisierung und Differenzierung im Politikunterricht. Offenes Lernen als Zugang. Schwalbach/Ts. 2013.

Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung von Anfang an. Bonn 2007.

Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben, 2., durchgesehene Auflage, Schwalbach/Ts. 2007.

Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn 2008.

Politikdidaktische Zeitschriften

Historische Sozialkunde:

www.univie.ac.at/wirtschaftsgeschichte/VGS/

Informationen zur Politischen Bildung (IzPB) des Forum Politische Bildung:

www.politischebildung.com

Insbesondere IzPB 29/2008:

www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/Bildung/Methodisch-Didaktisches/Kompetenzorientierte%20Pol%20Bildung/fpb_29_printversion.pdf

„Informationen zur politischen Bildung“ der Bundeszentrale für politische Bildung:

www.bpb.de/shop/zeitschriften/informationen-zur-politischen-bildung/

Praxis Politik:

www.praxispolitik.de/

Autoren

Univ.-Prof. Dr. Thomas Hellmuth
Universität Wien, Institut für Geschichte
Zentrum für LehrerInnenbildung



Prof. Dr. habil. Christoph Kühberger
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen

