

Die Ursachen des Ersten Weltkrieges

Eine geschichtsdidaktische Annäherung

Wolfgang Bilewicz¹, Michael Enzenhofer²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1207>

Zusammenfassung

Die Ursachen des Ersten Weltkrieges lassen sich in langfristige strukturelle Faktoren und kurzfristige auslösende Ereignisse unterteilen. Zu den strukturellen Faktoren gehören beispielsweise Imperialismus, Nationalismus, militärische Aufrüstung und Bündnissysteme. Die auslösenden Ereignisse umfassen das Attentat von Sarajevo und die darauf folgende Kettenreaktion diplomatischer und militärischer Handlungen. Der kompetenzorientierte Geschichtsunterricht ermöglicht den Schüler*innen ein umfassendes Verständnis der Komplexität dieser Ursachen und fördert die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen ihnen herzustellen. Hierbei kommt vor allem der historischen Methodenkompetenz eine tragende Rolle zu, zumal sie die Arbeit mit primären und sekundären Quellen, die Analyse historischer Zusammenhänge sowie die Re- und Dekonstruktion kontroverser Standpunkte umfasst. Durch die Analyse historischer Quellen gewinnen die Schüler*innen Einblicke in verschiedene Perspektiven und erkennen die Beweggründe der beteiligten Akteure. Diskussionen und Gruppenarbeiten unterstützen die Entwicklung argumentativer Fähigkeiten im Umgang mit dem Thema. Durch die Entwicklung von historischem Denken und kritischem Urteilsvermögen sind die Schüler*innen in der Lage, die Auswirkungen des Ersten Weltkrieges auf die gegenwärtige Zeit besser zu verstehen und potenzielle Parallelen zu aktuellen politischen und sozialen Entwicklungen zu erkennen.

Stichwörter: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, Geschichtsbewusstsein, Ursachen des Ersten Weltkrieges, Multiperspektivität, Re- und Dekonstruktion

1 Einleitung

Der Angriff Russlands auf die Ukraine am 24. Februar 2022 hat, länger als ein Jahrhundert seit Ende des Ersten Weltkriegs, zu einem neuen militärischen Konflikt in Europa geführt. Die Thematik des Krieges ist dadurch wieder viel stärker in das Bewusstsein der Europäer*innen getreten. Diese Umstände verleihen der Analyse des Ersten Weltkriegs im Geschichtsunterricht

¹ Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

E-Mail: wolfgang.bilewicz@ph-linz.at

² Lehrer an der Mittelschule Helfenberg in OÖ für die Gegenstände Deutsch und Geschichte

E-Mail: Michael.Enzenhofer@ph-linz.at

eine bemerkenswerte Bedeutung. Die Auseinandersetzung mit Fragen wie den Ursachen von Kriegen, deren Auswirkungen auf die Menschheit und wie Frieden herbeigeführt werden kann, vermittelt Schüler*innen wertvolle Orientierung.

Die „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“ (Mombauer, 2014, S. 3 ff.) wird vielfach als Ursprung weiterer expansionistischer Machtansprüche des vergangenen Jahrhunderts gesehen. Das Ende von Österreich-Ungarn und anderer großer Monarchien als Resultat des Ersten Weltkrieges markierte den Beginn des Aufstiegs der USA zur globalen Hegemonialmacht und damit zu einer neuen Weltordnung, die bis heute wirkt. Gleichzeitig wiesen Revolutionen, wirtschaftliche Krisen und politische Instabilität den Weg der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Negative Auswirkungen der globalisierten Welt zeigten sich auch schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts, indem sowohl links- als auch rechtsgerichteter politischer Extremismus massiven Zulauf erfuhr. Zwar wuchsen die Staaten der Welt ökonomisch immer mehr zusammen, aber gleichzeitig manifestierte sich nationalistisches Gedankengut in vielen Gesellschaften. Der wachsende Nationalismus schuf in Verbindung mit Militarismus und imperialistischen Machtansprüchen internationale Konflikte. Großmächte konkurrierten um Absatzmärkte und Einflusszonen. Dieser Konkurrenzkampf um ökonomischen und territorialen Einfluss lässt sich auch in unserer Zeit vielfach beobachten. Wirtschaftliche Interessen gepaart mit geopolitischen Überlegungen militärischer Rivalität des Ukraine-Krieges weisen verschiedene Ähnlichkeiten zur Situation vor dem Ersten Weltkrieg auf (vgl. Barth & Schnakenberg, 2023).

Didaktisch sind sehr unterschiedliche Zugänge zum Ersten Weltkrieg möglich: In der Auseinandersetzung mit der Frage, warum aus einem lokalen Konflikt ein Weltkrieg entstehen konnte, setzen sich die Lernenden mit einem typischen Schlüsselproblem nach Klafki auseinander (vgl. Klafki, 1996, S. 56 ff.) Welche Faktoren begünstigen einen militärischen Konflikt? Welche Faktoren und Handlungsweisen können ihn verhindern? Diese Grundfragen können anhand des Fallbeispiels exemplarisch diskutiert werden. Durch die Auseinandersetzung mit den Ursachen des Ersten Weltkrieges kann ein Verständnis dafür entstehen, welche Faktoren eine militärische Eskalation befördern oder welche eine Konfrontation hemmen. Es handelt sich um einen klassischen Gegenwartsbezug durch einen Sinnzusammenhang nach Klaus Bergmann, weil man sich mit ähnlichen Problemlagen der Vergangenheit auseinandersetzt, um reflektierter in Gegenwart und Zukunft handeln zu können (vgl. Bergmann, 2021, S. 40 f.). Wie das Beispiel des Krieges in der Ukraine zeigt, gibt es gegenwärtig und wohl auch in naher Zukunft zu diesen Themen einen erheblichen Orientierungsbedarf. Des Weiteren ist der Erste Weltkrieg mit Blick auf eine moderne Friedenserziehung von besonderer Bedeutung, weil die Art der Kriegsführung den Lernenden die Schrecken eines modernen Krieges besonders drastisch vor Augen führt. Die Auseinandersetzung mit Ego-Dokumenten kann auf besondere Weise verdeutlichen, was das Erleben des Krieges für die Menschen an der Front und in der Heimat bedeutete. Charakteristisch für den Ersten Weltkrieg ist auch die propagandistische Nutzung unterschiedlichster Medien (Plakate, Lieder und Filme), was ihn für einen modernen Geschichtsunterricht angesichts einer stark medial geprägten Lebenswelt von Schüler*innen anschlussfähig macht. Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Quellen und Darstellungen im

Sinne einer kritischen Urteilsbildung können die Lernenden auch aktuelle Medienprodukte hinsichtlich eventueller Manipulation und Instrumentalisierung analysieren. Insbesondere aktuelle geschichtskulturelle Formate bieten einen Ausgangspunkt für die Umsetzung des Themas im Geschichtsunterricht, weil die Schüler*innen als Teilnehmende an der Geschichtskultur ihrer Gegenwart sowohl in der Analyse als auch in der Produktion eigener Narrative gefördert werden können (vgl. Barth & Schnakenberg, 2023).

2. Didaktische Reduktion

Die didaktische Reduktion ist ein wichtiger Prozess in der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, da sie sicherstellt, dass Lerninhalte für die Zielgruppe zugänglich sind und dass Lernende mit unterschiedlichem Vorwissen und unterschiedlichen Fähigkeiten erfolgreich lernen können (vgl. Lehner, 2020, S. 11). Die Funktionen der didaktischen Reduktion sind: „Auswahl aus der Stofffülle, Konzentration auf das Stoff-Wesentliche, Vereinfachung der Stoff-Kompliziertheit“ (Lehner, 2020, S. 12). Die Auswahl des Lerninhaltes ist hinsichtlich des Ersten Weltkriegs in den entsprechenden Lehrplänen festgelegt. Die Konzentration auf das Stoffwesentliche zeigt sich in Bezug auf die Reduktion und Elementarisierung (vgl. Gies, 2004, S. 156) auf folgende Ursachen (siehe Abbildung 1) für den Ausbruch des Ersten Weltkriegs:

Nationalismus als Glaube, dass das eigene Land und die eigene Kultur überlegen sind. Die Nationalstaaten, die im 19. Jahrhundert entstanden sind, waren von diesem Gedanken geprägt und viele Menschen waren bereit, für ihre Nation zu kämpfen und zu sterben.

Militarismus als eine Überzeugung, welche die Verwendung von militärischer Macht und ihrer Mittel fördert. Im Vorfeld des Ersten Weltkriegs wollten viele europäische Staaten ihre Militärstärke erhöhen, um ihre nationalen und imperialistischen Interessen zu schützen. Dies führte zu einem Wettrüsten zwischen den europäischen Staaten, allen voran das Deutsche Reich und Großbritannien mit dem Ausbau ihrer Flotten.

Der Imperialismus ist eine politische und wirtschaftliche Weltsicht, welche die Erweiterung des Einflussbereichs eines Staates auf andere Länder oder Gebiete fördert. Im Vorfeld des Ersten Weltkriegs kämpften die europäischen Mächte um die Kontrolle über Kolonien und Rohstoffquellen in Afrika und Asien.

Die Bündnispolitik war ein wichtiger Faktor, der zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs beitrug. Die Länder schlossen sich zu militärischen Bündnissen zusammen, um ihre Macht und ihren Einflussbereich zu stärken. Als es zum Krieg kam, wurden viele Länder in den Konflikt hineingezogen, da sie ihren Verbündeten beistehen mussten.

„Pulverfass Balkan“: Die Balkanregion wurde oft als "Pulverfass" bezeichnet, da dort zahlreiche ethnische und religiöse Konflikte existierten. Machtinteressen von Österreich-Ungarn und die Einflussnahme Russlands als Unterstützer panslawistischer Bestrebungen befeuerten den Nationalismus der Befürworter eines Großserbiens. Diese Spannungen führten schließlich zum Attentat von Sarajevo, das als Auslöser des Krieges betrachtet werden muss.

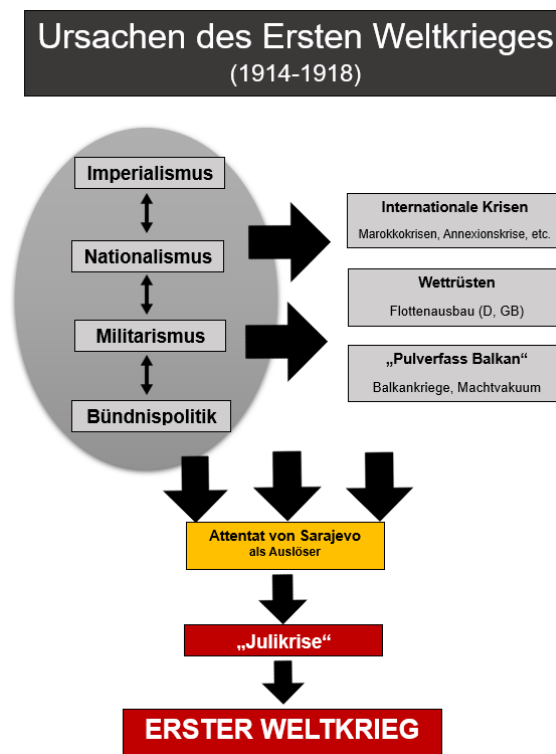


Abbildung 1: Ursachen des Ersten Weltkrieges, eigene Darstellung

Diese Faktoren stehen in einem engen Zusammenhang und haben gemeinsam zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges beigetragen. Der Mord am österreichischen Thronfolger Franz Ferdinand und seiner Frau Sophie Chotek durch den serbischen Nationalisten Gavrilo Princip war der unmittelbare Anlass für den Krieg. Die folgende Julikrise kann als Beispiel des Versagens von Verhandlungen im Kontext internationaler Krisen gesehen werden. Die zugrundeliegenden Spannungen zwischen den europäischen Mächten waren bereits lange vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges vorhanden und der Konflikt wurde durch die Interessen und Überzeugungen der beteiligten Nationen verschärft.

Besonders die Komplexität des Themas stellt für Unterrichtsplanungen eine enorme Herausforderung dar. Welche Entscheidungen von Monarchen oder Politikern, welche strategischen Planungen und Handlungen schlussendlich zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges führten, sind nach wie vor nicht abschließend geklärt. Die oben genannten Faktoren sind jedoch in der Ursachenforschung belegt und sind als fachspezifische Begriffe und Konzepte jedenfalls relevant für den Geschichtsunterricht und bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte sowohl zu curricula- ren Inhalten des Unterrichtsfaches als auch zur Gegenwart der Lernenden.

3. Kompetenzorientierung nach dem FUER-Modell

In den letzten Jahrzehnten wurden mehrere Kompetenzmodelle für den Geschichtsunterricht entwickelt, denn „erst auf der Grundlage solcher Strukturüberlegungen könnten systematische Überlegungen zur Diagnose/Messung der jeweils erreichten Kompetenzniveaus sowie zur Förderung der Kompetenzentwicklung vorgelegt werden“ (Schreiber, 2008, S. 199).

Im Jahr 2008 wurden die Lehrpläne für Geschichte und Politische Bildung kompetenzbasiert und standardbasiert adaptiert (vgl. Svacina-Schild, 2021, S. 190). Der Lehrplan von 2016 (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2016, S. 9 ff.) greift neben einem eigenen österreichischen Kompetenzmodell für Politische Bildung auf das Kompetenzmodell der Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein für den Geschichtsunterricht zurück (vgl. Hellmuth & Kühberger, 2016, S. 4).

Dieses als wohl am detailliertesten begründete und ausgearbeitete Modell stammt von der im Jahr 2000 zusammengeschlossenen Gruppe, bestehend u.a. aus Geschichtsdidaktiker*innen und Geschichtslehrer*innen aus dem deutschen Sprachraum (vgl. Schreiber, 2008, S. 199 f.). FUER Geschichtsbewusstsein steht als Akronym für ein internationales Forschungsprojekt, das sich in mehreren Teilprojekten die „Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-) reflexivem Geschichtsbewusstsein“ als Ziel gesetzt hat (vgl. Schreiber et al., 2006, S. 17).

Die Basisoperationen des historischen Denkens (Re- und De-Konstruktion) und Fokussierungen von historisch Denkenden, also auch von Schüler*innen, beziehen sich stark aufeinander. Sie ermöglichen die Identifikation der wesentlichen Kompetenzbereiche historischen Denkens unter Beachtung wissenschaftlicher Prinzipien bei simultaner Wahrnehmung als „lebensweltliche Orientierungsfunktion“ (vgl. Schreiber, 2006, S. 18).

Gleichzeitig bietet das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe durch die mit dem Begriff Kompetenz verbundenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft drei aufeinander verweisende Dimensionen historischer Bildung und historischen Lernens. Als erste Dimension wird die „Verfügung über Kenntnisse über vergangene Einzelheiten, und somit über eine Vorstellung des „Universums des Historischen“, samt ihres Erwerbs, Auf- und Umbaus“ definiert. Die zweite Dimension beschreibt „Einstellungen und Haltungen zu Vergangenheit und Geschichte sowie von Einsichten über Regelmäßigkeiten, Prozesse und deren Bedeutung samt ihrer Bewusstwerdung, Elaboration und Reflexion.“ Die dritte Dimension wird charakterisiert als Kompetenzen, die zum Erwerb und Umbau des Wissens ebenso wie zur Elaboration und Reflexion der Einstellungen, Haltungen und Einsichten nötig sind, samt ihres Erwerbs und auf Reflexion gerichteten Elaboration (vgl. Körber, 2019, S. 73 f.).

Obwohl sich kompetenzorientierter Unterricht nicht mehr an der für viele Didaktiker*innen antiquierten Lernzielsetzung bei der Planung von Unterricht orientiert, verweisen die beiden Salzburger Geschichtsdidaktiker Heinrich Ammerer und Christoph Kühberger darauf, dass bei der Umsetzung kompetenzorientierter Unterrichtsplanung darauf zu achten ist, dass bei der Formulierung von Lernzielen nicht nur eine „reine Inhaltsorientierung“ maßgeblich ist, sondern dass bereits hier „spezifische Teilkompetenzen im Fokus stehen sollen (vgl. Ammerer & Kühberger, 2009, S. 35).

4. Historische Kompetenzen nach dem FUER-Modell

Die übergeordnete „Kompetenz historischen Denkens“ steht im Kompetenzmodell nach FUER als primäre Instanz über vier ausgewiesenen Kompetenzen: der historischen Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz. Diese erfahren wiederum eine innerliche

Strukturierung und setzen sich gleichzeitig aus verschiedenen Kernkompetenzen zusammen, die durch Operationen oder Strukturen charakterisiert werden können. Davon abgeleitet werden die Einzelkompetenzen. Summiert definieren sie sich „als Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft, (konkrete) Prozesse des historischen Denkens zu vollziehen bzw. über Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts historischen Denkens zu verfügen.“ (Schreiber et al., 2006, S. 19)

Historische Fragekompetenz

Als grundlegende Kompetenz steht zu Beginn die Fragekompetenz, argumentiert mit einer „gewissen Verunsicherung oder aus bestimmten Interessen und meint die Kompetenz „Fragen an die Vergangenheit zu stellen, [...], Fragen zu erkennen und zu verstehen [...].“ (Heil, 2012, S. 19). Sie kann als Basis für das grundsätzliche Interesse von Schüler*innen an Geschichte betrachtet werden, die alle weiteren Kompetenzen erst legitimiert. Historischen Fragen liegt ein Orientierungsbedürfnis zu Grunde, das an die Gegenwart der Fragenden gebunden ist. Neue Herausforderungen und gesellschaftliche Gegebenheiten führen dabei zu immer neuen Fragen, wodurch jede Zeit seine eigenen Narrationen hervorbringt (vgl. Kühberger, 2015, S. 26). Grundsätzlich sollen Schüler*innen Fragen als Grundlage historischer Erzählungen begreifen. Deshalb sollte im Unterricht den Lernenden ausreichend Möglichkeiten dargeboten werden, selbst Fragen an die Vergangenheit bzw. an die Geschichte zu stellen, wodurch sich bestenfalls auch Fragen an Gegenwart und Zukunft ableiten lassen. Gerade in der Sekundarstufe I ist es bedeutsam, historische Fragen der Schüler*innen zuzulassen und Anreize zu bieten, schüler*innenseitig Fragen zu generieren.

Historische Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz umfasst die Operationen der Re- und der Dekonstruktion als Kernbereiche. Die Rekonstruktionskompetenz sucht nach Verbindungen zwischen Geschehnissen und Verknüpfungen zu Gegenwart und Zukunft (vgl. Heil, 2012, S. 20) und inkludiert Klafki didaktisches Prinzip des Gegenwartsbezugs (vgl. Klafki, 1991, S. 270 ff.) Die Dekonstruktionskompetenz ist eine analytische Fähigkeit, denn sie legt Konstruktionsmuster und somit Intentionen von Narrationen und Darstellungen offen (vgl. Schreiber et al., 2006, S. 24). Angedachte Unterrichtseinheiten sollten ihren Fokus deutlich auf die Rekonstruktionskompetenz richten, wobei Ereignisse, Entwicklungen und Phänomene der Geschichte rund um den Ersten Weltkrieg unter „kritischer Zuhilfenahme von historischen Quellen“ (Kühberger, 2015, S. 42) bearbeitet werden sollten. So könnte bereits der Einstieg in das Thema mit einer historischen Quelle erfolgen. Die Lernenden würden hier mit einer historischen Zeitung vertraut gemacht werden, welche die Schlagzeile über das Attentat von Sarajevo vom 28.06.1914 zeigt. Hierfür bietet der digitale Lesesaal der Österreichischen Nationalbibliothek unter der Rubrik „anno“ ein entsprechendes Refugium für die analytische Betrachtung alter Zeitungen. Neben dem Kennenlernen der historischen Frakturschrift sollen die Schüler*innen die Zeitung als das wichtigste Massenmedium dieser Zeit erfahren. Weitere Arbeitsaufgaben, welche die historische Methodenkompetenz fördern sollen, können konzentriert in einem Stationsbetrieb

angeboten werden. Dabei wird der Fokus vor allem auf unterschiedliche Arten der Quellen gelegt, um den Schüler*innen die vielfältigen Formen historischer Quellen zu verdeutlichen. Die Ziele von Quellenarbeit bestehen vor allem darin, dass Schüler*innen die Re-Konstruktion von Vergangenheit nach der wissenschaftlichen Methode der Geschichtswissenschaft nachvollziehen können und dadurch die Einsicht gewinnen, dass Geschichte etwas im Nachhinein Konstruiertes, gewissermaßen ein perspektivisches Konstrukt auf der Grundlage von Quellen darstellt. (vgl. Buchberger, 2020, S. 8)

Historische Orientierungskompetenz

Nach diesem Erkenntnisprozess folgt die Orientierungskompetenz. Sie schließt vier Kernkompetenzen ein: Die Fähigkeit und Bereitschaft, neue Einsichten aufzunehmen und anzuwenden in einem Prozess der „Reorganisation des Geschichtsbewusstseins“ und die eigene „mentale Disposition für den Umgang mit Geschichte zu reflektieren und zu erweitern“ (Schreiber et al., 2006, S. 25). Die Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung des Fremd- und Weltverstehens in der Vergangenheit und Gegenwart bildet die zweite Kernkompetenz. Sie charakterisiert die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigenen Vorstellungen von der gegenwärtigen wie der vergangenen Welt und ihren Menschen auf der Basis historischer Einsichten umzubauen.“ (Schreiber et al., 2006, S. 25) Zeitliche, kulturelle und intersubjektive Unterschiede als „Alteritätserfahrungen“ (Schreiber et al., 2006, S. 25) bilden dabei den Kern dieser Fähigkeit. Das Begreifen und Erfassen der eigenen Person und die Reflexion der eigenen Identität mit Hilfe der Vergangenheit heißt, Vorstellungen zu überprüfen, die das eigene Verhältnis zur Vergangenheit und ihren Menschen thematisieren (vgl. Schreiber et al., 2006, S. 26). Die Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung der Handlungsdisposition als Befähigung, Bedingungen und Möglichkeiten auf historische Erfahrungen beziehen zu können gilt als vierte Kernkompetenz (vgl. Heil, 2012 S. 20; vgl. Schreiber et al., 2006, S. 26). Sie ist im Hinblick auf den Geschichtsunterricht wahrscheinlich als gewichtigste zu betrachten. Gleichzeitig ist ihre Anwendbarkeit immer wieder einer Überprüfung zu unterziehen und die jeweiligen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen (vgl. Schreiber et al., 2006, S. 27).

Die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg war geprägt von Krisen und Konflikten. Spätestens seit 2014 sind solche nach mehr als 20 Jahren wieder in Europa sichtbar. Millionen ukrainische Flüchtlinge in Europa sowie die mediale Berichterstattung haben den Krieg auch im Bewusstsein von Kindern und Jugendlichen erscheinen lassen und ein gewisses Maß an Verunsicherung, sogar Angst, verursacht. Die Auseinandersetzung mit dem „Augusterlebnis“ – darunter versteht man die teilweise euphorisch beschriebene Kriegsbegeisterung im Deutsche Reich – soll den Kontrast der Erwartungshaltung der Menschen gegenüber Krieg damals und heute aufzeigen und die Lernenden animieren, ihre eigene Einstellung gegenüber gewaltsamen Konflikten zu reflektieren. Gleichzeitig wird die De-konstruktion der medialen Darstellung über die Kriegsbegeisterung als Orientierung in einer umfassend durch Medien geprägten Lebenswelt dienen.

Historische Sachkompetenz

Diese drei vorangestellten Kompetenzen gelten als Basis für die Sachkompetenz, die im Gegensatz zu den anderen Kompetenzen durch Prinzipien, Konzepte, Kategorien, Skripte eine komplexere Strukturierung erfahren (vgl. Heil, 2012, S. 20). Unter Prinzipien werden erkenntnistheoretische Prinzipien wie Retrospektive, Perspektivität, Partikularität und Konstruktivität zusammengefasst (vgl. Bräuer, 2022, S. 96).

Die Eichstätter Geschichtsdidaktikerin Waltraud Schreiber beschreibt zudem subjektbezogene Konzepte wie „historische Identität und Alterität“ zur Systematisierung des Sachkompetenzbereichs und betont die „Standort- und Gegenwartsgebundenheit“ des lernenden Individuums. Zusätzlich nennt Schreiber inhaltsbezogene Kategorien und deren kategoriale Substrukturierungen als Faktor. Diese Kategorien sind von allgemeiner Natur zum Erklären, Beschreiben und Konstruieren von Kontinuität und Wandel. Zuletzt beschreiben Skripts eine kategoriale, begriffliche Definition eines forschungsmethodischen Verfahrens (vgl. Schreiber et al., 2006, S. 28).

Die Sachkompetenz wird weiters in eine Begriffs- und Strukturierungskompetenz unterteilt. Die Begriffskompetenz meint die „Kenntnis fachspezifischer Begriffe und dahinterstehender Konzepte“ (Schreiber et al., 2006, S. 28; Heil, 2012, S. 21), die notwendig sind, um ein semantisches Netzwerk ableiten zu können. Das Systematisieren unter der Nutzung strukturierender Termini unterschiedlicher Abstraktionsniveaus auf theoretischer, subjektbezogener, inhaltlicher und methodischer Ebene beschreibt die Strukturierungskompetenz, die eine Ordnung von Lerninhalten herstellt (vgl. Schreiber et al., S. 29).

Sachkompetenz bedeute nicht schlichtes Daten- und Faktenwissen und sei auch „nicht an einen Inhalts- und Wissenskanon gebunden“, jedoch würden Orientierungsbedürfnisse und Fragestellungen darüber entscheiden, was für die Lernenden von Bedeutung sei. Konventionalisierte Begriffe und Kategorien sind als Basis für Austausch, Kommunikation und Diskussion zu betrachten (vgl. Schreiber et al., 2006, S. 29.).

Schlussfolgernd kann ohne Begriffe und Kategorien der Geschichtsunterricht kaum das von den meisten Geschichtslehrkräften angestrebte Niveau erreichen. Zusätzlich würde ein Weglassen von Begrifflichkeiten politische und geschichtspraktische Partizipation von Lernenden außerhalb des Geschichtsunterrichts erschweren oder gar verunmöglichen. Dieser Ansatz verpflichtet Geschichtslehrkräfte geradezu, politische Fachtermini und ihre Definitionen in den Geschichtsunterricht einzubeziehen. Begriffe wie Nationalismus, Imperialismus oder Mobilisierung sind essentiell, um heutiger medialer Berichterstattung sinnerfassend folgen zu können, was wiederum der Förderung der Orientierungskompetenz dienlich ist. Die Hintergründe und zugrundeliegenden Entwicklungen sowie die Einordnung in den historischen Kontext helfen dabei, dieses Sachwissen zu strukturieren und zu systematisieren.

Neben der vorgeschlagenen aufwendigen Messung von Kompetenzen übt etwa Heil Kritik an der Beschreibung der Fragekompetenz, indem er Fragen als Ausgangspunkt des Erkenntnisprozesses aller Wissenschaften sieht. Auch die zwar sachlich korrekte, aber hochabstrakte und wenig handhabbare Darstellung der Sachkompetenz sowie die abstrakten, zu wenig

präzisierten Inhalte sieht er im Hinblick auf seine schulische Anwendbarkeit problematisch (vgl. Heil, 2012, S. 23 ff.).

Einen wesentlichen Kritikpunkt formuliert auch Körber mit der Frage der Lernprogression. Er moniert, dass die Entwicklung konkreter Lernprogressionsmodelle wenig Fortschritte gemacht habe (vgl. Körber, 2019, S. 80). Das liege an der noch immer „deutlichen Verteidigung der chronologischen Anordnung der Themen und einer weiterhin vorherrschenden Vorstellung, dass Geschichtsunterricht Geschichte eher darstellen soll als strukturell die Befähigung zu historischem Denken zu erhöhen.“ (Körber, 2019, S. 80) Auch wenn das FUER-Modell einen Rahmen für eine nicht-chronologische Lernprogression anbiete, fehlten laut Körber „ausgearbeitete Vorstellungen zur konkreten Förderung von Lernenden von einem zum nächsten Niveau historischen Denkens.“ (Körber, 2019, S. 80)

5. Der Erste Weltkrieg im Lehrplan der AHS Unterstufe

Im Gegensatz zu dem ab dem Schuljahr 2023/24 stufenweise einzuführenden Lehrplan ist der geltende vergleichsweise strikt modularisiert. Sichtbar wird dies in der obligatorischen Verknüpfung von Kompetenzkonkretisierung und thematischer Konkretisierung in den neun vorgegebenen Modulen (vgl. BMBF, 2016, S. 9 f.).

Der Erste Weltkrieg ist im Lehrplan des Unterrichtsfaches Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung aus 2016 im Modul 4 (historisch-politische Bildung) Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel zu verorten. Dieses Modul beinhaltet die Kompetenzkonkretisierungen „Quellenbezüge in Darstellungen herausarbeiten und überprüfen; und Einfluss von Fragestellungen auf Darstellungen erkennen (vgl. BMBF, 2016, S. 9). Im Gegensatz zur theoriebasierten Gestaltung des Lehrplans wird sich in der Praxis nicht nur auf die voranstehenden Teilkompetenzen beschränkt, sondern im Sinne von Lernprogression auch Teilkompetenzen anderer Module, zum Beispiel „Schriftliche und bildliche Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren“ aus Modul 5 (vgl. BMBF, 2016, S. 9), in die Unterrichtsplanung integriert, da sich Teilkompetenzen teilweise gegenseitig bedingen können (vgl. Ammerer & Kühberger, 2009, S. 33).

Inhaltliche Legitimation erfährt das Thema in der Konkretisierung der Problematik von Krieg, insbesondere des Ersten Weltkriegs, im Zusammenhang mit sich wandelnden europäischen Mächteverhältnissen, neuen Staatsordnungen und Nationalitätenkonflikten. Die Pariser Vorortverträge von St. Germain bzw. von Versailles und die Entstehung und Etablierung des Völkerbundes und seiner Nachfolgeorganisation finden Niederschlag in den Konkretisierungen historischer Friedenslösungen (vgl. BMBF, 2016, S. 9).

Neben der Umbenennung des Unterrichtsfachs von „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ in „Geschichte und Politische Bildung“ und der implizierten Aufwertung der Politischen Bildung, sind die Aufhebung der Modularisierung und die Implementierung von Anwendungsbereichen und Lernprogression (trotz aller Kritik an der Einführung) ein sinnvoller Schritt für die Zukunft des Unterrichtsfaches (vgl. BMBWF, 2023, S. 112 ff.).

6. Die Modulplanung

Der Umfang von historischer Forschung und das daraus potenziell verfügbare Wissen wird immer umfangreicher und zugleich komplexer. Naturgemäß ist der Geschichtsunterricht schon allein aufgrund seiner Rahmenbedingungen nicht in der Lage, alle historisch relevanten Inhalte zu behandeln. Auch geben die Lehrpläne eine Struktur der zu unterrichtenden Inhalte vor, wiewohl die tatsächliche Schwerpunktsetzung in den Händen der Lehrkräfte liegt. Daher ist es unerlässlich, die Inhalte des Geschichtsunterrichts einzugrenzen und zu definieren.

In der folgenden tabellarischen Darstellung wird der Themenkomplex „Erster Weltkrieg“ in einem Überblick festgehalten:

Thema:	Der Erste Weltkrieg
Klasse:	3. Klasse AHS-Unterstufe
Anbindung an den Lehrplan:	Modul 4 (Historisch-politische Bildung) „Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel“
Anzahl Unterrichtsstunden:	10
Übergreifende historische Fragestellung für den gesamten Abschnitt:	Welche Ursachen führten zum Ersten Weltkrieg und welche Folgen hatte er für Europa?
Planungsmodell:	Insel-Fähren-System

Das Führen-Insel-System

Für die Erschließung historischer Inhalte sind in der Geschichtswissenschaft verschiedene „Darstellungsprinzipien“, oder auch „Strukturierungskonzepte“ bekannt, wobei jedes dieser Vor- und Nachteile bietet. (vgl. Rauh, 2018, S. 15). Der österreichische Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung sieht für die Bearbeitung der historischen und politischen Themen Module mit Längs- und Querschnitten vor.

Damit historischen Phänomenen Bedeutsamkeit zugewiesen werden kann, müssen sie bei temporärer Parallelität synchronisiert (Querschnitt) oder im Kontext einer zeitlichen Abfolge diachronisiert und als Teil eines Prozesses betrachtet werden (Längsschnitt). Dadurch werden Sichtweisen, die den Zeitgenossen unbekannt waren, analysiert, um die Alterität der Vergangenheit zu realisieren. (vgl. Öhl, 2012, S. 34).

Der Salzburger Politikdidaktiker Reinhard Krammer bietet mit dem „Führen-Insel-System“ für die Planung von historisch-politischem Unterricht eine Hilfestellung. Er vergleicht die

Unterrichtsvorbereitung mit der „Planung einer Reise“. Auf dieser Reise gelangen Reisende (die Lernenden) auf Inseln, „die zum Verbleiben einladen und die die Reisenden teils unter kundiger Anleitung, teils auf eigene Faust durch Expeditionen erkunden wollen“ (Krammer, 2009, S. 16). Eine Fähre bringt die Lernenden zur nächsten Insel, wobei nur jene Ausrüstung mitgenommen wird, die zur Erkundung der nächsten Insel benötigt wird. Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass Lehrende nach eigenem Ermessen inhaltliche Schwerpunkte (Inseln) setzen. Fähren sind jene Anteile an verfügbarer Unterrichtszeit, die in komprimierter Weise und auf das Notwendigste beschränkt jene Information vermitteln, die notwendig sind, um sich mit dem nächsten thematischen Schwerpunkt auseinandersetzen zu können, wodurch eine Verbindung zwischen den Themen entsteht. Als zeitlichen Rahmen sieht Krammer für die Erkundung einer Insel etwa zwei bis drei Unterrichtsstunden vor; für die Überfahrt veranschlagt er etwa eine halbe Stunde (vgl. Krammer, 2009, S. 16).

Während Krammer seine Planung entlang von Konzepten angelegt hat, wird hier versucht, den Ersten Weltkrieg, vom Attentat von Sarajevo bis zu den Pariser Vorortverträgen, in seinem Modell darzustellen (siehe Abbildung 2). Dies erfolgt in einem Querschnitt nach eigener thematischer Schwerpunktsetzung innerhalb des gültigen Lehrplans unter Berücksichtigung der Kompetenzorientierung.

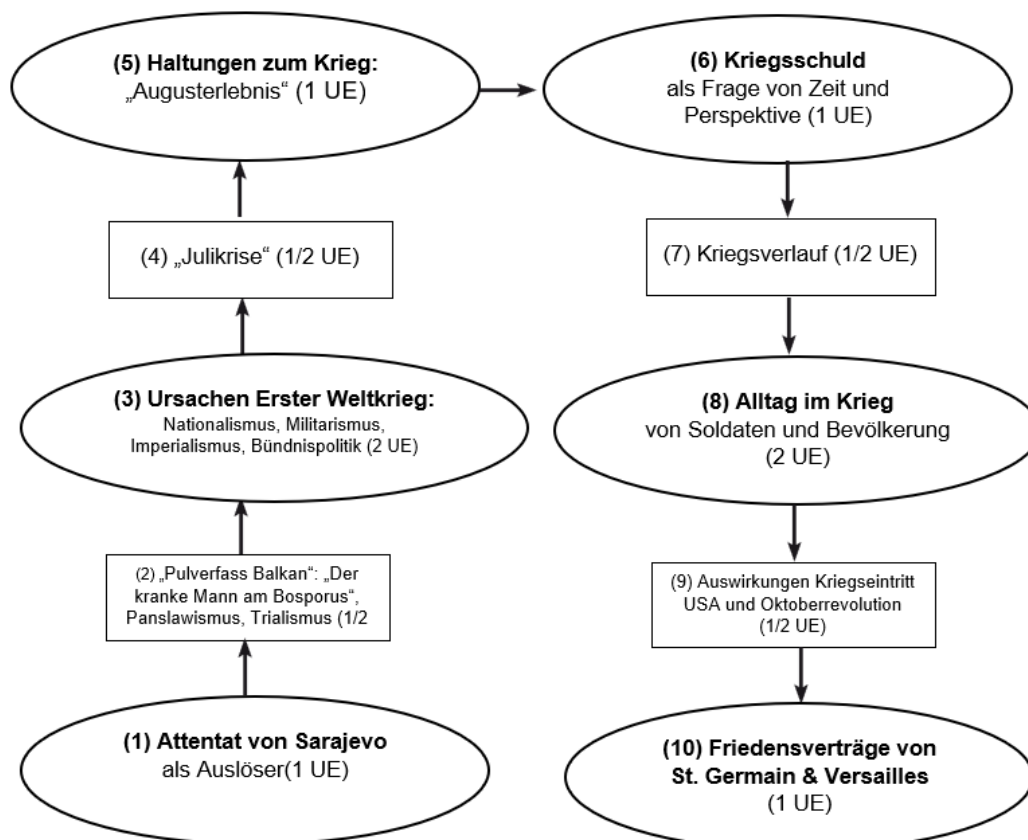


Abbildung 2: Der Erste Weltkrieg in einer Unterrichtssequenz nach dem Insel-Fähren-System; In Anlehnung an Krammer, 2009, S. 17.

Für die Umsetzung dieser Modulplanung werden gesamt zehn Unterrichtseinheiten veranschlagt. Die Punkte (1) bis (6), die zusammenfassend als Ursachen bezeichnet werden können, können in einer ausführlichen Unterrichtsplanung dargestellt werden.

7. Fazit

Der Erste Weltkrieg nimmt in der österreichischen Erinnerungs- und Geschichtskultur mittlerweile einen tendenziell untergeordneten Stellenwert ein. Seine Auswirkungen haben die Geschichte Europas und besonders für Österreich maßgeblich beeinflusst und bis heute geprägt. Seine Ursachen können heute in der Gegenwart als mahnendes Beispiel für internationale Krisen und Konflikte herangezogen werden. Ihnen sollte daher ein fester Platz im Geschichtsunterricht eingeräumt werden.

Gemäß den Anforderungen der modernen Wissensgesellschaft steht der Erwerb von Kompetenzen im Zentrum heutiger Unterrichtsziele. Das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe und das österreichische Struktur- und Kompetenzmodell für Politische Bildung wurden deshalb berechtigterweise bereits 2008 in den österreichischen Lehrplänen für den Geschichtsunterricht implementiert und spielen auch im ab September 2023 schrittweise einzuführenden Lehrplan für Geschichte und Politische Bildung eine tragende Rolle.

Möglicherweise tendenziell abschreckend wirken mag die Abstraktheit des FUER-Modells auf viele Geschichtelehrkräfte, was die Verknüpfung mit dem praktischen Unterricht herausfordernd erscheinen lässt. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzmodell helfen kann, eine präzisere Vorstellung zu bekommen, wie kompetenzorientierter Unterricht aussehen kann. Hilfreich scheint in diesem Zusammenhang eine klare Zielsetzung im Unterricht anhand von operationalisierten Lernzielen. Dass nicht alle historischen Kompetenzen und Kompetenzen der Politischen Bildung in gleichem Maße in thematisch abgeschlossene Planungen einfließen können, ist auf die verschiedenen Rahmenbedingungen (z.B. Schultypus, Schulstufe, Vorwissen oder Leistungsniveau der Schüler*innen) zurückzuführen. Die historischen Kompetenzen, aber auch in Teilen die Kompetenzen der Politischen Bildung weisen Überschneidungen auf, wodurch die Zuordnung einzelner Kompetenzen zu konkreten Übungen eine gewisse Herausforderung darstellt. Dadurch können aber einzelne Übungen mit geringem Adaptionaufwand dahingehend verändert werden, dass andere Kompetenzen in den Vordergrund rücken. Ausgehend von einer sehr ausgeprägten Heterogenität in Schulklassen können Unterrichtsplanungen im Geschichtsunterricht mit individueller inhaltlicher und sprachlicher Abstrahierung auch in Lerngruppen geringerer Leistungsfähigkeit umgesetzt werden.

Trotz Kritikpunkten, denen das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe (noch) ausgesetzt ist, zeichnet es den didaktischen Weg des Faches Geschichte und Politische Bildung vor. Es scheint daher auch erstrebenswert, Kompetenzorientierung einen noch höheren Stellenwert in der Fort- und Weiterbildung von Geschichtslehrkräften zukommen zu lassen.

Literatur

- Ammerer, H. & Kühberger, C. (2009). *Unterricht planen: Von der Jahres- zur Stundenplanung im Fach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung. Informationen zur politischen Bildung*, (31/2009), 31–38.
- Ammerer, H. & Kühberger, C. (2013). *Raster für die Feinplanung* [leeres Formular]. Zugriff am 23.03.2023. Verfügbar unter: https://www.christophkuehberger.com/app/download/8419068250/Raster+zur+Unterrichtsplanung_leer.docx?t=1386277223.
- Barth, S. & Schnakenberg, U. (2023). *Der Erste Weltkrieg im Geschichtsunterricht. Gegenwartsbezüge und geschichtsdidaktische Perspektiven*. Zugriff am 11.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.friedrich-verlag.de/geschichte/neue-neueste-geschichte/der-erste-weltkrieg-im-geschichtsunterricht-14101>.
- Baumgärtner, U. (2019). *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule* (2. Aufl.). Stuttgart, Paderborn: UTB; Schöningh.
- Bergmann, K. (2012). *Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*. Frankfurt am Main, Schwalbach (Taunus): Wochenschau Verlag.
- Bernhardt, M. (2018). *Das Spiel im Geschichtsunterricht. Methoden Historischen Lernens*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Bräuer, B. (2022). Reflektiertes und orientierungswirksames historisches Denken als geschichtsdidaktisches Ziel. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (1. Aufl., S. 93–108). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Buchberger, W. (2020). Mit historischen Quellen arbeiten – Grundlagen der Quellenarbeit im historischen Lernen. In W. Buchberger, E. Mattle & S. Mörwald (Hrsg.), *Mit Quellen arbeiten. Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe* (S. 7–14). Salzburg: Edition Tandem.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2016). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Zugriff am 24.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Zugriff am 30.6.2023. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1/20230102>
- Ecker, A. (2012). Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. In B. Dmytrasz, A. Ecker, I. Ecker & F. Öhl (Hrsg.), *Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung Modelle, Texte, Beispiele* (2. Aufl., S. 38–50).
- Gies, H. (2004). *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung* (1. Aufl.). Köln: Böhlau.
- Heil, W. (2012). *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht* (2. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hellmuth, T. & Kühberger, C. (2016). *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“* (2016). Zugriff am 24.04.2023. Verfügbar unter: https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKKonmo-mJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_pdf

- Klafki, W (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (2. Aufl.). Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz
- Körber, A. (2019). Kompetenzen historischen Denkens – Bestandsaufnahme nach zehn Jahren. In B. Ziegler, W. Schreiber & C. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung "Kompetenz machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte"* in Eichstätt vom November 2017 (S. 71–87). s.l.: Waxmann Verlag.
- Körber, A. (2022). Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Politische Bildung* (Bd. 29, S. 5–14). Innsbruck: Studien Verlag.
- Krammer, R. (2009). Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht. Methoden, um der Stofffülle begegnen zu können. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Herrschaft und Macht (Informationen zur politischen Bildung, Bd. 31, S. 13–20)*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Kühberger, C. (2011). *Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform*. Historische Sozialkunde 1/2011, S. 3–13.
- Kühberger, C. (Hrsg.). (2012). *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (3. Aufl.). s.l.: Studien Verlag.
- Lehner, M. (2020). *Didaktische Reduktion* (2. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Öhl, F. (2012). Geschichte und Politische Bildung im Unterricht. In B. Dmytrasz, A. Ecker, I. Ecker & F. Öhl (Hrsg.), *Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung Modelle, Texte, Beispiele* (2. Aufl., S. 26–37).
- Rauh, R. (2018). *Geschichte kompetent unterrichten. Wie sich Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht umsetzen lässt*. Frankfurt am Main, Schwalbach (Taunus): Wochenschau Verlag.
- Schnakenberg, U. (2011). *Die Karikatur im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens)*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Schreiber, W. (2008). *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*. Zeitschrift für Pädagogik, 54, 198–212.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries, B. von, Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S. et al. (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell* (2. Aufl.). Neuried: ars una.
- Svacina-Schild, I. (2021). *Über die Fundierung von Konzeptbegriffen für den Geschichtsunterricht*. Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, (32/2), 190–198.
- Teml, H. & Teml, H. (2006). *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Wege zu einer persönlichen Didaktik*. Innsbruck: Studien Verlag.