

DER VERDINGBUB – kompetenzorientiertes Lernen am Geschichtsspielfilm

Die hohe Präsenz von Spielfilmen mit historischen Inhalten in Kino und Fernsehen ist unübersehbar und in der fachdidaktischen Literatur bereits mehrfach konstatiert worden.¹

Eine im Herbst 2007 durchgeführte Befragung von über 1000 Schweizer Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren zur Film- und Kinokultur weist einen hohen Beliebtheitsgrad des Kinos unter Heranwachsenden aus, wobei die meisten Spielfilme jedoch über das Fernsehen bzw. die DVD konsumiert werden.² Geschichtsspielfilme³ sind somit einerseits Teil der Geschichtskultur, aber auch fester Bestandteil einer Lebenswelt und –praxis unserer Schülerinnen und Schüler. Durch die filmische Rekonstruktion von Vergangenheit stellen Geschichtsspielfilme ein Sinnbildungsangebot über Zeiterfahrung dar. In der Praxis des Geschichtsunterrichts geht der Einsatz von Geschichtsspielfilmen leider oft nicht über die vermeintlich „realistische“ Illustration historischer Sachverhalte oder eine wie auch immer gestaltete Medienerziehung hinaus. Dabei kann das Sinnbildungsangebot eines Geschichtsspielfilms im Unterricht genutzt werden, um Kompetenzen zu erwerben, welche historisches Denken ausmachen. Zentrales Anliegen des vorliegenden Beitrags ist, anhand des Schweizer Geschichtsspielfilms „Der Verdingbub“ aus dem Jahr 2011 kompetenzorientierte Vorgehensweisen für den Geschichtsunterricht zur Diskussion zu stellen.

Als Erstes möchte ich den Inhalt des Films kurz zusammenfassen und einige Anmerkungen zur aktuellen Filmrezeption machen. In einem anschliessenden knappen Exkurs sollen weitere filmische Umsetzungen zur Thematik des Kindesentzugs und der damit einhergehenden Ausbeutung kindlicher Arbeitskraft in Augenschein genommen werden. In einem dritten Teil geht es um eine kurze Skizzierung der Kompetenzmodelle von Waltraud Schreiber, Peter Gautschi und Hans-Jürgen Pandel. Zu ausgewählten einzelnen Kompetenzen der jeweiligen Modelle werden im Hauptteil sodann Materialien, mögliche Vorgehensweisen und auch einzelne konkrete Arbeitsvorschläge zum unterrichtlichen Umgang mit dem Geschichtsspielfilm „Der Verdingbub“ vorgestellt.

¹ z.B. Geschichte im Spielfilm. Der Regisseur Wolfgang Becker interviewt von Sabine Horn. In: Sabine Horn/Michael Sauer (Hg.): Geschichte und Öffentlichkeit. Orte-Medien-Institutionen. Göttingen 2009. S.123 und Jens Schillinger: Kronzeugen der Vergangenheit? Historische Spielfilme im Geschichtsunterricht. In: Praxis Geschichte September 5/2006; S. 4f.

² Vgl. Verband Filmregie und Drehbuch Schweiz (FDS): Wie Jugendliche das Kino und unsere Filmkultur erleben. 2008. Online unter http://www.realisateurs.ch/de/system/files/Pressemitteilung_Zugang-Jugend-zu-Film_D_20080314.pdf (Zugriff am 14.5.2012)

³ Dieser Begriff ist im Sinne von „historischer Spielfilm“ bzw. „Historienfilm“ zu verstehen

„Der Verdingbub“ spielt in der Schweiz der 1950er Jahre. Das Waisenkind Max wird an die Bauernfamilie Bösiger verdingt, d.h. diese erhalten eine gewisse finanzielle Entschädigung durch die Gemeinde für die Aufnahme des Pflegekinds. Die erhoffte Zuwendung und Geborgenheit erhält Max aber nicht. Auf dem Hof „Dunkelmatte“ muss er hart arbeiten, bekommt wenig zu essen und ist schon bald den Schikanen des leiblichen Sohnes der Bösigers, Jakob, ausgesetzt. Eines Tages kommt ein weiteres Verdingkind hinzu: Berteli, die zusammen mit ihren beiden Schwestern der verwitweten Mutter weggenommen wurde. Nach anfänglichen Schwierigkeiten, schweisst ihr hartes Schicksal die beiden Kinder zusammen. Aber auch die trostlose Situation der Bösigers, ihre wirtschaftliche Notlage und ihre persönliche Verzweiflung werden im Film thematisiert, der so eine Schwarz-Weiss-Kontrastierung vermeidet. Zuflucht findet Max im Spiel seiner Ziehharmonika und auch die Lehrerin in der Schule geht auf die gedemütigten und misshandelten Kinder ein. Ihr kritisches Nachfragen auf der Behörde des Dorfes führt aber zu ihrer Kündigung. Die Situation eskaliert als Berteli, von Jakob Bösiger sexuell missbraucht, schwanger wird und bei einer misslungenen Abtreibung stirbt. Max entschliesst sich zur Flucht, die ihm Dank der Unterstützung eines Wandermetzgers gelingt. Der Film endet in der Gegenwart, mit einem ergrauten Max, der als Musiker in Argentinien ein Ziehharmonikakonzert gibt.

„Der Verdingbub“ kam im November 2011 in die Deutschschweizer Kinos (seit April 2012 läuft er in der französischen Schweiz unter dem Titel „enfance volée“) und gehörte bereits nach 9 Wochen mit einer Besucherzahl von 220 000 zu einem der erfolgreichsten Schweizer Filme.⁴ Auf einer eigenen Webseite werden diverse Medienpakete angeboten, z.B. der Trailer, Standphotos, Infos zu den Schauspielern, historische Hintergrundinformationen, links zu aktuellen Ausstellungen und Publikationen, Anmerkungen des Regisseurs, positive Pressestimmen und vieles mehr.⁵ Ausserdem erhielt der Film 6 Nominierungen für den Schweizer Filmpreis. Letztendlich erhielten Max Hubacher für die Hauptrolle und Stefan Kurt für seine Darstellung des Bauers Bösiger eine Preisehrung.⁶

Das Verdingwesen gilt als eine Form der fürsorglichen Zwangsmassnahmen, welche im Zeitraum zwischen etwa 1800 und 1970 in der Schweiz Anwendung fanden. Der Begriff beschreibt Folgendes: Eine staatliche Fürsorgebehörde (meist auf Gemeindeebene) platziert Waisenkinder oder Kinder aus armen bzw. sozialen schwachen oder randständigen Familien (bzw. was als solche angesehen wurde) in Pflegefamilien und bezahlt diesen eine vertraglich

⁴ Vgl. <http://www.cinecom.ch/fr/presse-news/news/news-single-view/article/2012/01/13/der-verdingbub-ueber-200000-besucher-in-neun-wochen-kopie-1/> (Zugriff 17.4.2012)

⁵ www.verdingbub.ch (Zugriff am 14.5.2012)

⁶ Vgl. <http://www.schweizerfilmpreis.ch/filmpreis2012.php?sprache=0> (Zugriff am 14.5.2012)

abgemachte Entschädigung. Der Arbeitseinsatz bzw. die Ausbeutung der kindlichen Arbeitskraft spielt eine wichtige Rolle.⁷

In einem kleinen Exkurs soll aufgezeigt werden, inwieweit diese und andere Formen der fürsorglichen Zwangsmassnahmen filmisch bereits bearbeitet wurden, und zwar nicht nur in der Schweiz.

Nicht der Zwang einer Armenbehörde, sondern der Zwang, der aus wirtschaftlicher Not entsteht, spielte eine Rolle bei der speziellen Form des Verdingwesens, das sich im 19. Jahrhundert im Bodenseeraum entwickelte.⁸ Als sogenannte „Schwabengänger“ zogen Kinder aus Tirol, Graubünden und der Ostschweiz nach Oberschwaben, um sich dort gegen geringen Lohn überwiegend in der Landwirtschaft zu verdingen.⁹ Ebenfalls zu dieser Sonderform des Verdingwesens gezählt werden müssen die als „Spazzacamini“ benannten Tessiner Bergbauernkinder, die sich ebenfalls überwiegend im 19. Jahrhundert als Kaminfegerjungen in Mailand verdingten. Auch hier liegen für beide Regionen geschichtskulturelle Bearbeitungen in Form von Spielfilmen vor. Die berühmte Romanvorlage von Lisa Tetzner „Die schwarzen Brüder“ über das Schicksal einer Gruppe Tessiner Kaminfegerjungen in Mailand wurde bereits 1984 in einer deutsch-italienischen-schweizerischen TV-Produktion verfilmt. Ein gleichnamiges Musical wurde in den letzten Jahren sehr erfolgreich an verschiedenen Orten in der Schweiz aufgeführt. Seit September 2011 laufen die Dreharbeiten zu einer Neuverfilmung des Jugendromans unter der Regie von Urs Egger.¹⁰

In einer Koproduktion des Österreichischen und des Bayerischen Rundfunks wurde im Jahr 2003 der historische Roman „Die Schwabenkinder – die Geschichte des Kaspanaze“ von Elmar Bereuter verfilmt.¹¹ Unter der Leitung eines Kaplans werden Mitte des 19. Jahrhunderts verarmte Tiroler Bauernkinder im Frühjahr über die noch winterlichen Alpen geführt und in Oberschwaben an reiche Bauern oder Gewerbetreibende verkauft bzw. verdingt. Erst im November dürfen sie wieder nach Hause. Dem Protagonisten Kaspar gelingt die Flucht vom tyrannischen Bauern. Zusammen mit Magdalena, welche von ihrem Herrn ein Kind erwartet wandert er nach Amerika aus. Interessant sind hier die Parallelen zum Film

⁷ Vgl. Begriff „Verdingung“ im Historischen Lexikon der Schweiz; online unter <http://hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16581.php> (Zugriff 17.4.2012)

⁸ Vgl. Marco Leuenberger: Verdingkinder. Geschichte der armenrechtlichen Kinderfürsorge im Kanton Bern 1847-1945; Lizentiatsarbeit Universität Fribourg, Fribourg 1991; S. 36

⁹ Vgl. hierzu auch den Sammelband zu neuen Dauerausstellungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Bauernhaus-Museum Wolfegg (Hrsg.): Die Schwabenkinder. Arbeit in der Fremde vom 17.-20. Jahrhundert. Und unter: <http://www.schwabenkinder.eu/de/>

¹⁰ Zum Film existiert bereits eine Internetseite: <http://dieschwarzenbrueder-film.de/home/home.html> (Zugriff 17.4.2012)

¹¹ Schwabenkinder. DVD. BRD/AU 2003

„Der Verdingbub“. Auch Max gelingt die Flucht und er wandert nach Argentinien aus, allerdings ohne Berteli, welche bei einer misslungenen Abtreibung stirbt.

Die Fremdplatzierung von Kindern ethnischer Minderheiten in Pflegefamilien oder Heimen zur Umerziehung oder Zwangsassimilierung stellt eine weitere Form des Kindesentzugs dar. Durch das 1926 gegründete „Hilfswerk für die Kinder der Landstrasse“ wurden in der Schweiz etwa 600 jenseitige Kinder in Pflegefamilien fremdplatziert. Dadurch sollte das Herumwandern der Familienverbände der sogenannten „Fahrenden“ unterbunden werden. Nach heftiger Kritik kam es 1973 zur Auflösung der Organisation.¹² Inwieweit man von einem rassistisch motivierten, westlichen Phänomen sprechen kann, zeigt die bis 1976 übliche Praxis australischer Behörden. Diese entzogen Kinder von Aborigine Müttern und weissen Vätern der mütterlichen Obhut und platzierten sie in Umerziehungsheime. Was Betroffene durch diese Anpassungspolitik erfahren mussten, wurde in beiden Ländern mittels Geschichtsspielfilmen bearbeitet und narrativiert. Unter dem Titel „Kinder der Landstrasse“ erzählt der Schweizer Regisseur Urs Egger die fiktive Geschichte der Jana Kessler, welche zu Beginn des Zweiten Weltkriegs ihrer „fahrenden“ Familie entrissen und in Pflegefamilien und Kinderheimen untergebracht wird. Das Produktionsjahr 1992 erstaunt, wird hier doch ein Teil der Vergangenheit erzählt, mit deren Überresten in den Archiven sich die historische Forschung erst einige Jahre später beschäftigen wird.¹³

Dem australischen Geschichtsspielfilm „*A long walk home*“ aus dem Jahr 2002 liegt die Lebenserinnerung des ethnisch gemischt abstammenden Mädchens Molly zugrunde. Zusammen mit ihrer Schwester Daisy und ihrer Cousine Gracie wurde sie Anfang der 1930er Jahre ihrer Mutter weggenommen und in ein Umerziehungsheim gesteckt - 1500 Meilen von ihrem Zuhause entfernt. Nach der wahren Begebenheit reissen die drei aus und machen sich auf den langen Marsch nach Hause – entlang eines landwirtschaftlichen Schutzzauns (daher auch der originale Filmtitel „*Follow the rabbit-proof fence*“), der quer durch den Kontinent verläuft.¹⁴

Ich möchte zum 3. Punkt kommen und die Kompetenzmodelle von W. Schreiber, P. Gautschi und H-J. Pandel kurz skizzieren, wobei zuvor die Begriffe „Kompetenz“ als auch „Kompetenzmodell“ definiert werden müssen.

In der fachdidaktischen Literatur werden „Kompetenzen“ auf die Definition des Psychologen Franz Emanuel Weinert zurückgeführt und als zu erwerbende „Problemlösungsfähigkeit“

¹² Vgl. Walter Leimgruber, Thomas Meier, Roger Sablonier: Das „Hilfswerk für die Kinder der Landstrasse“. Historische Studie aufgrund der Akten der Stiftung Pro Juventute im Schweizerischen Bundesarchiv. Bern 1998

¹³ Nämlich 1998; siehe Fussnote 12

¹⁴ Long walk home. DVD. AUS 2002. Beilage zu GEO EPOCHE Australien; Nr. 36; Heft 04/09

verstanden, welche auf einem bestimmten Wissen bzw. auf bestimmten Fertigkeiten basiert. Diese „Problemlösungsfähigkeit“ soll in veränderten oder unbekanntem Kontexten angewandt werden und zu neuen kognitiven Leistungen führen.¹⁵

Kompetenzmodelle für das historische Lernen gehen in der Regel von Jörn Rüsen's drei Dimensionen des historischen Lernens aus, der Erfahrung (oder auch Wahrnehmung), der Deutung und der Orientierung und differenzieren Kompetenzbereiche aus, durch deren Zusammenspiel historisches Lernen stattfindet.

Im FUER-Kompetenzmodell Geschichtsbewusstsein (FUER steht für Förderung und Entwicklung eines reflektierten) benennt Waltraud Schreiber vier Kompetenzbereiche: die historische Fragekompetenzen, die historischen Methodenkompetenzen, die historischen Orientierungskompetenzen und die historischen Sachkompetenzen. Auf einer weiteren Ebene benennt sie zu jedem Kompetenzbereich Kernkompetenzen (auch Basisoperationen) und auf einer letzten Ebene dann Einzelkompetenzen.¹⁶ Im Folgenden beschränke ich mich in meinen Ausführungen auf den Kompetenzbereich der historischen Methodenkompetenzen und darin auf die Einzelkompetenz der Re-Konstruktion, welche dann in den Umsetzungsvorschlägen eine zentrale Rolle spielt. Im Kompetenzbereich der historischen Methodenkompetenzen stellen die Operationen der Re- und De-Konstruktion die Kernkompetenzen dar. Die Re-Konstruktion ist ein „...synthetischer Akt, in dem durch die Bezugnahme auf Vergangenes historische Narrationen geschaffen werden.“¹⁷ Unter De-Konstruktion ist „... ein analytischer Akt, in dem fertige Geschichten/historische Narrationen, die oft in den Feldern der Geschichtskultur vorliegen, auf ihre Strukturen hin untersucht werden“¹⁸ zu verstehen.

Für die Kernkompetenz der Re-Konstruktion wird eine Reihe von Einzelkompetenzen aufgeführt. Aufgrund einer oder mehrerer Fragestellungen sollen die Lernenden Quellen suchen und auswählen, diese dann einer inneren und äusseren Quellenkritik unterziehen und durch eine Interpretation der Quellen sogenannte „Vergangenheitspartikel“ erschliessen. Unter diesen versteht Schreiber „plausible Konstrukte, die im Fokus auf Vergangenes erarbeitet wurden.“¹⁹ In dieser Phase wird aber nicht nur mit Quellen, sondern auch mit Darstellungen gearbeitet und somit auch die Operation der De-Konstruktion durchgeführt.²⁰ Die dadurch erschlossenen Konstrukte sollen in einer weiteren Phase in eine neue, eigene

¹⁵ Vgl. Hans-Jürgen Pandel: *Geschichtsunterricht nach Pisa. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts. 2007; S. 24 und Peter Gautschi: *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts. 2009, S. 48

¹⁶ Vgl. Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007, S. 22f

¹⁷ Ebd. S. S. 194

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd. S. 207

²⁰ Ebd. S. 195

historische Narration gebracht werden, wobei hier die Kontextualisierung, die Fokussierung, die Sinnbildung, die Triftigkeit und die gewählte Gattung der Narration eine wichtige Rolle spielen.

In den Kern seines Kompetenzmodells stellt Peter Gautschi die „Auseinandersetzung des Individuums mit Ausschnitten aus dem Universum des Historischen“.²¹ Dazu gehören Themen der Bereiche Herrschaft, Wirtschaft und Kultur, die eine zeitliche Dimension aufweisen. Durch ein persönliches oder von aussen initiiertes Interesse oder eine Aufforderung wird der Blick auf Ausschnitte des Universum des Historischen gerichtet und bestimmte Inhalte in Form von Quellen, Darstellungen oder Gesprächen mit Zeitzeugen wahrgenommen. Gautschi bestimmt so die Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit, durch welche eine konkrete Fragestellung entsteht. Aus den Quellen und Darstellungen erschliessen die Lernenden nun historische Fakten, die sie in einer Sachanalyse zusammenführen, welche als Produkt der Erschliessungskompetenz zu betrachten ist. Diese Sachanalyse wird nun interpretativ wieder in das Universum des Historischen zurückgebunden und in den historischen Zusammenhang eingebettet. Mit Hilfe der Interpretationskompetenz fragen die Lernenden nach Ursachen und Folgen einer bestimmten Entwicklung. Somit entsteht ein historisches Sachurteil. In einem letzten Schritt wird durch die Orientierungskompetenz ein historisches Werturteil vorgenommen. Die Lernenden beurteilen ein historisches Faktum aufgrund seiner geschichtlichen oder seiner gegenwärtigen Bedeutung und fragen nach ihrer persönlichen Betroffenheit.

Im Zusammenspiel von Sachanalyse, Sachurteil und Wertanalyse finden das historische Erzählen statt, welches „den zentralen Vorgang der Sinnstiftung beim Historischen Lernen“²² darstellt.

Im Sinne Jeismanns trennt Gautschi zwischen Operationen des Denkens und des Urteilens²³, während im FUER-Kompetenzmodell die historischen Methodenkompetenzen Operationen der Quellenerschliessung und der Interpretation umfassen. Im Folgenden wird auf die Orientierungskompetenz näher eingegangen, da eine Förderung dieser Kompetenz in den Unterrichtsvorschlägen zum Tragen kommt.

Bei der Orientierungskompetenz treffen sich die Kompetenzmodelle von W. Schreiber rund P. Gautschi bezüglich Inhalt und Bezeichnung. Die zentrale Fragestellung zur Orientierungskompetenz ist die Frage nach dem Sinn, der sich aus der Beschäftigung mit dem historischen Inhalt ergibt: „Wie hängt das Vergangene mit dem Gegenwärtigen zusammen

²¹ Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts., 2009, S. 44

²² Ebd. S. 45

²³ Ebd. S. 48ff

und was bedeutet das für mich und die Zukunft?“²⁴ Sinnbildung entsteht, wenn historische und gegenwärtige Erfahrungen bewusst aufeinander bezogen werden.²⁵

Hier soll eine Lerngelegenheit angeboten werden, welche ermöglicht, historische Personen, Ereignisse, Handlungen, Ideen, Überzeugungen etc. „nach zeitgenössischen und gegenwärtigen Wertmassstäben zu beurteilen und diese Urteile voneinander zu unterscheiden“²⁶. Es muss also ein Werturteil vorgenommen werden, welches gegebenenfalls zu einer Reorganisation des Geschichtsbewusstseins des Lernenden führt.

Zum Schluss des dritten Teils, möchte ich noch auf das Kompetenzmodell von Hansjürgen Pandel eingehen, jedoch mit Fokus auf lediglich eine Kompetenz, nämlich die geschichtskulturelle Kompetenz.

Hans-Jürgen Pandel formuliert vier Kompetenzen: Gattungskompetenz, Interpretationskompetenz, narrative Kompetenz und geschichtskulturelle Kompetenz. Als Geschichtskultur können Deutungen von Vergangenheit bezeichnet werden, welche in bestimmten kulturellen Formen vergegenständlicht werden, z. B. in einer Ausstellung oder einem Spielfilm. Bei der geschichtskulturellen Kompetenz bestehen Bezüge zur Operation der De-Konstruktion nach dem Kompetenzmodell von W. Schreiber und der Erschliessungs- und Interpretationskompetenz von P. Gautschi. Laut Pandel gehören zur Geschichtskultur auch öffentliche Diskurse, die der Verarbeitung von Geschichte dienen. Es findet also nur zum Teil ein wissenschaftlicher Umgang mit Vergangenheit statt, da geschichtskulturelle Produktionen aus der Gegenwart heraus eigene Deutungen, Einschätzungen, Haltungen und Werturteile in Bezug auf die Vergangenheit vornehmen. Diese Ausdrucksformen müssen Heranwachsende zu deuten lernen und sie erhalten somit die Möglichkeit, sich selbst zu positionieren.²⁷ In Bezug zur ganzen Kompetenzdebatte kann ein zentrales Anliegen eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts auch folgendermassen auf den Punkt gebracht werden: „Geschichtsdidaktisch kann es nur darum gehen, die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am gesellschaftlichen Diskurs zu befähigen.“²⁸

Im Hauptteil möchte ich nun Materialien, Umsetzungsideen und auch konkrete Aufgabenformate vorstellen, mit denen einzelnen Kompetenzen aus den oben skizzierten Modellen bei den Lernenden gefördert werden können. Mit Filmausschnitten der oben

²⁴ Gautschi 2009, S. 50

²⁵ Vgl. Schreiber 2007, S. 216

²⁶ Franziska Conrad: Perspektivenübernahme, Sachurteil und Werturteil. Drei zentrale Kompetenzen im Umgang mit Geschichte. In: Geschichte lernen, Heft 139, Januar 2011; S. 2-11

²⁷ Vgl. Pandel 2007; S.40ff

²⁸ Gerhard Fritz (Hg.): Geschichte und Fachdidaktik. Ein Studienbuch für Studierende Grund-Haupt-und Realschule. Stuttgart 2012, S.47

angeführten Spielfilme, welche den Moment der Kindsübergabe bzw. – wegnahme zeigen²⁹, kann ganz im Sinne von Gautschis Wahrnehmungskompetenz gearbeitet werden. Sie können einen Zugang in das „Universum des Historischen“ legen, da sie jeweils einen zentralen Moment des historischen Sachverhalts zeigen: Die Übergabe der Filmprotagonisten in neue Hände bzw. beim Film „A long way home“ die Wegnahme des Mädchens Molly von seiner Mutter, welche durch die Wegnahme des Mädchens Berteli im Film „Der Verdingbub“ eine weitere Entsprechung findet. In einer entsprechenden Arbeitsanlage³⁰ werden die Handlungsträger, die für die spezielle Situation zusammentreffen und ihre sozio-ökonomische Situation visualisiert. In den Dialogen und Aussagen der jeweiligen Szene stecken weitere Hinweise, die auf die Gründe für die Kindsübergabe als auch die Motivation und Absicht für die Kindsaufnahme schliessen lassen. Im Sinne der Wahrnehmungskompetenz nach Peter Gautschi und auch der Fragekompetenz nach Waltraud Schreiber kann dieses Lernarrangement zu folgenden Fragestellungen bei den Lernenden führen: Welche Kinder wurden vergeben bzw. verdingt? Warum wurden die Kinder vergeben bzw. verdingt? An wen wurden die Kinder vergeben bzw. verdingt? Was war die Motivation, die Kinder aufzunehmen? Inhaltlich weiterführende Fragen könnten lauten: Welche Erfahrungen haben die Kinder gemacht? Wie haben die Kinder auf die neue, fremde Umgebung reagiert? Welche Möglichkeiten damit umzugehen gab es? Wie wurden die Kinder von ihrer Umwelt wahrgenommen? Welche (gesellschaftlichen) Reaktionen gab es auf die Kinder?

Während sich die eben skizzierte Vorgehensweise zur Förderung der Wahrnehmungskompetenz auf die visierten 3 Filmausschnitte bezog, gelten die weiteren Beispiele für den Umgang mit dem Film „Der Verdingbub“ als Ganzes.

Im Folgenden soll durch einen konkreten Umsetzungsvorschlag die Operation der Re-Konstruktion des Schreiberschen Kompetenzmodells Anwendung finden. Auf der Ebene der Einzelkompetenzen nennt Schreiber einzelne Arbeitsschritte. Zunächst sollen Lernende zu ihrer Fragestellung Quellen und Darstellungen suchen und auswählen. Ein durch den Lehrenden erstelltes sogenanntes Lernset ersetzt diese heuristische Phase der Quellensuche und – auswahl.³¹ Ein Lernset umfasst mindestens drei Materialien, bestehend aus Quellen und Darstellungen und leistet somit auch einen Beitrag zur von Hans-Jürgen Pandel geforderten

²⁹ Ausschnitt „Der Verdingbub“: Anfang bis Minute 00:04:07; Ausschnitt „Schwabenkinder“: Minute 00:56:43 bis 01:01:50; Ausschnitt „Long walk home“: Minute 00:08:30 bis 00:11:30

³⁰ Siehe Anhang „Material – und Aufgabendossier für Umsetzungsvorschläge“; S.2-3

³¹ Siehe Lernset im Anhang „Material – und Aufgabendossier für Umsetzungsvorschläge.“ S. 4-5

Das gesamte Lernset zum Spielfilm „Der Verdingbub“ kann online abgerufen werden unter http://www.verdingbub.ch/images/stories/verdingbub/schulmaterial/VerdB_LERNSET.pdf (Zugriff 17.4.2012)

Gattungskompetenz.³² Die Materialien des Lernsets unterscheiden sich bezüglich des Zeitpunktes, den sie beschreiben und bezüglich der Perspektive, aus der heraus sie beschreiben.³³ Um Gelegenheit zur äusseren Quellenkritik zu bieten, sollte eine Quelle im Original reproduziert sein bzw. aus einer Bildquelle mit den entsprechenden Angaben bestehen. Um die Standortgebundenheit bzw. die Perspektive der Quellen zu erfassen, kann die Strukturskizze zur Erläuterung der Organisation des Verdingwesens³⁴ noch hinzugezogen werden. Die Quellen und Darstellungen geben Auskunft zu den erhobenen Leitfragen: Welche Kinder wurden vergeben bzw. verdingt? Warum wurden die Kinder vergeben bzw. verdingt? An wen wurden die Kinder vergeben bzw. verdingt? Statt einer blossen Informationsentnahme werden durch Quellenkritik und Interpretation Aussagen über die Vergangenheit konstruiert („Vergangenheitspartikel“). Neben den Materialien des Lernsets fliesst auch der eigentliche Spielfilm als Narration in diese Phase der Re-Konstruktion mit ein und es finden somit auch Operationen der De-Konstruktion statt. Nach den Schreiberschen Einzelkompetenzen sollen die so erschlossenen „Vergangenheitspartikel“ in eine neue, eigene historische Narration gebracht werden. Mit Hilfe von historischen Photographien³⁵, die in erster Linie als Illustration und als „Hilfsstützen“ dienen, wird diese Narration erstellt und die erarbeiteten „Vergangenheitspartikel“ integriert. Durch die Wahl einer geeigneten Gattung bieten sich vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten: Fliesstext, Hypertext, fiktives (Zeitzeugen)Interview, Comic mit den Photographien, szenische Darstellung oder Aufführung, etc. Die Narration wird eine starke Fokussierung auf die Vergangenheit aufweisen, durch geeignete Fragestellungen und Vergleiche mit heutigen Situationen ist auch eine Fokussierung auf die Gegenwart und die Zukunft möglich. Des Weiteren soll die Narration durch Deutung der historischen Entwicklung bzw. Verankerung des Verdingwesens in der Schweizer Gesellschaft ein Sinnangebot beinhalten. Hier entsteht eine deutliche Schnittmenge mit der historischen Orientierungskompetenz im Modell von Schreiber, als auch im Modell von Gautschi, auf welche an einer späteren Stelle noch eingegangen wird. Für die von Schreiber geforderte historische Kontextualisierung der neuen Narration, die im Sinne eines Sachurteils, nach Entstehungsbedingungen und Auswirkungen einer historischen Entwicklung fragt, bieten sich mehrere Inhalte an: Armut, gesellschaftliche Wertvorstellungen, Erziehungspraxen, Umgang mit Randständigen, gesellschaftliche Hierarchie und die Stellung des Kindes etc. Dazu muss noch weiteres Material zur Verfügung

³² Vgl. Pandel 2007, S. 27 ff

³³ Vgl. Peter Gautschi, Kurt Messmer: Guter Geschichtsunterricht an Luzerne Gymnasien. Erhebung des historischen Denkens mittels Aufgabensets (unveröffentlicht)

³⁴ Siehe „Strukturskizze“ im Anhang „Material – und Aufgabendossier für Umsetzungsvorschläge“ S.6

³⁵ Siehe „Bildergeschichte“ im Anhang „Material – und Aufgabendossier für Umsetzungsvorschläge“ S.7-13

gestellt werden. Den Abschluss bildet die Triftigkeitsüberprüfung der eigenen, als auch der von anderen Lernenden erstellten Narrationen. Für die empirische Triftigkeit gelten Fragestellungen wie z.B.: Sind die Inhalte der Narration plausibel? Wurden die „Vergangenheitspartikel“ in einem methodisch korrekten Verfahren eruiert? Die narrative Triftigkeit fragt nach der inneren Logik der Erzählung, welche im vorliegenden Beispiel durch die Abfolge der Bilder abgestützt wird. Ob die Narration einen konkreten Adressatenbezug aufweist und über ein Sinnbildungsangebot verfügt klärt die Frage nach der normativen Triftigkeit.

Im nächsten Teil möchte ich Materialien und Fragestellungen aufzeigen, die die Orientierungskompetenz der Lernenden fördern können. Nach Gautschi sollen die Lernenden durch die Orientierungskompetenz zu einem historischen Werturteil kommen, indem sie die historischen Fakten beurteilen und auf sich selbst beziehen können. Ausgehend von der historischen Tatsache, dass viele Verdingkinder ausgebeutet und misshandelt wurden, soll die Rolle des Bauerpaares Bösiger im Film beurteilt werden. Der Film zeigt die wirtschaftliche Notsituation der Kleinbauernfamilie Bösiger in verschiedenen Zusammenhängen auf. Nach einer langen Regenphase verfaulen die Kartoffeln auf dem Feld, beim Schwingfest bestellt die Familie im Dorfgasthof Leitungswasser und isst heimlich selbst mitgebrachtes Brot. Aussagen zu Geschehnissen des Films fordern Lernende dazu auf, diese im Filmzusammenhang genauer zu beschreiben. So erhält Max beim Vernähen seiner Wunde keine Spritze, weil den Bösigers das Geld dazu fehlt. Stattdessen verabreicht der Bauer ihm Schnaps. Bösiger bringt Max auch Vertrauen entgegen, indem er ihn zum Beispiel eine landwirtschaftliche Maschine bedienen lässt. Als Berteli sich aber der Bäuerin Bösiger anvertraut und ihr von Jakobs nächtlichen Besuchen erzählt, wird sie der Lüge bezichtigt und hart bestraft. Anhand der Aussage des Basler Historikers Josef Mooser „Man muss aber die Folgen materiellen Notstands von sozialer Grausamkeit unterscheiden“³⁶ können die Handlungen der Akteure im Film nun beurteilt werden. Gegebenenfalls adaptieren die Lernenden ihr moralisches und sozio-ökonomisches Bewusstsein und eine eventuelle schnelle Be- und Verurteilung der Bösigers als „böse Menschen“ überdenken.

Wer über Orientierungskompetenz verfügt, kann sein Geschichtsbewusstsein adaptieren und ist ausserdem in der Lage, die Vergangenheit auf die Gegenwart zu beziehen.

Dass auch heutige Gesellschaften bestimmte Personengruppen ausgrenzen und stigmatisieren zeigen Beispiele aus der aktuellen Schweizer Presse. „Die Roma kommen. Raubzüge in die Schweiz. Familienunternehmen des Verbrechens.“ So titelt die 77 000 Auflagen starke

³⁶ „Die Armut damals auf dem Land war gross“. Suzann-Viola Renninger im Gespräch mit Josef Mooser. In: Schweizer Monatshefte. Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur. März/April 2009. Nr. 968, S. 23-26

Weltwoche auf ihrer Frontseite vom 4. April 2012 und bebildert die Aussagen mit einem Roma-Jungen, der mit einer Spielzeugpistole direkt auf den Betrachter zielt. Die Zuschreibung „Roma = kriminell“ ist hier einfach zu erschliessen. Die Geschichte der Aufnahme aus dem Jahr 2008 führt zu einer Roma-Siedlung in Kosovo in welcher die Schweizer Caritas seit 2010 mehrere Projekte unterhält.³⁷ Interessanterweise macht just diese Organisation zur selben Zeit auf ein wenig beachtetes Thema aufmerksam: Armut in der Schweiz. Laut der kirchlichen Organisation sind rund 260 000 Kinder in der Schweiz von Armut betroffen.³⁸ In Auseinandersetzung mit diesen Materialien können die Lernenden einen Bezug zu heute herstellen, Meinungen und Haltungen aufbauen und hinterfragen und eigene Handlungsoptionen erwägen und ableiten. Über die Begegnung mit einem Ausschnitt der Vergangenheit und der Rückkopplung an die Gegenwart wird ein Beitrag zur Sinnbildung geleistet. Letztendlich findet ein Austausch mit der Vergangenheit und somit eine Zeiterfahrung statt, welche wieder in die Gegenwart rückbezogen wird. Einen weiteren wichtigen Bezug zur Gegenwart und Zukunft stellt die Frage nach dem persönlichen und gesellschaftlichen Umgang mit begangenen Unrecht dar. Dazu liefert die wöchentlich auf SF 1 ausgestrahlte Diskussionssendung „Der Club“ vom 8. November 2011 mit dem Titel „Vom Verdingkind zum Pflegekind – ist heute alles besser?“ interessante Ansatzpunkte. Das ehemalige Verdingkind Monika Minder zitiert auf die Frage, wie sie mit ihren traumatischen Erfahrungen im Leben und auch in der Gegenwart umgegangen ist bzw. umgeht, dem Sinn nach einen Satz von Sokrates: „Zuletzt bin’s lieber ich, der Unrecht geschehen ist, als der, der Unrecht getan hat.“³⁹ Mit Lernenden über diesen Satz nachzudenken, lohnt sich m.E. auf jeden Fall. Die in der Gesprächsrunde anwesende Psychoanalytikerin erläutert, welche Bewältigungsformen während der traumatischen Erlebnisse und danach zur Verfügung stehen und zeigt Handlungsmöglichkeiten auf, mit welchen auch die Narration des Spielfilms dekonstruiert werden kann. Die Gesprächsrunde bietet auch Anstösse zu der Frage, was Wandel und Veränderung ausmacht. Nach der Einführung der Pflegekinderverordnung im Jahre 1978 sollte sich laut dem Buchstaben des Gesetzes alles zum Besseren wenden. Das Schicksal der in der Gesprächsrunde ebenfalls anwesenden Marion Deck, welche gemeinsam mit ihrer Schwester in den 1980er Jahren von ihrem Pflegevater misshandelt wurde, zeigt dass auf der formalen Ebene eingeführten Änderungen die gelebte Realität nicht schlagartig und vollständig durchdringen und verändern. In der Sendung wird ausserdem eine Stellungnahme

³⁷ Vgl. http://www.tageswoche.ch/de/2012_15/schweiz/415515/Das-Roma-Kind-geh%C3%B6rt-zu-einem-CARITAS-Projekt.htm (Zugriff am 20.4.2012)

³⁸ Caritas Luzern: Nachbarn. Arme Kinder in der Schweiz. Nr1./2012; S. 3; online unter: http://www.caritas-luzern.ch/cm_data/Nachbarn_CALU_1_2012.pdf

³⁹ Transkription der Aussagen von Monika Minder in der Sendung „Der Club“ vom 8.11.2011; Minute 01:08:00

der Schweizer Bundesrätin und Vorsteherin des Eidgenössischen Polizei- und Justizdepartements verlesen: „Bundesrätin Simonetta Sommaruga hat den Verdingkindfilm gesehen und ist froh, dass man sich dieses Themas angenommen hat. Der Stoff regt zum Nachdenken an. Viele Verdingkinder wurden ausgenutzt und konnten sich nicht wehren. Es ist dem Bundesrat ein grosses Anliegen, dass den Verdingkindern Gehör verschafft wird und dass man ihnen glaubt. 2012 plant das EJP einen Gedenk Anlass für ehemalige Verdingkinder. Bei diesem Anlass geht es um moralische Wiedergutmachung und nicht um finanzielle Entschädigung. Es geht um Anerkennung des Erlebten. Wichtig ist es zudem, aus der Geschichte zu lernen. Zudem ist dem Bundesrat auch der Erhalt der Akten von damals wichtig.“⁴⁰ Hier stellt sich die Frage nach dem öffentlichen gesellschaftlichen als auch politischen Umgang mit den Opfern vergangenen Unrechts. Reichen eine „moralische Wiedergutmachung“ und ein „Gedenk Anlass“ aus? Unter dem Titel „Wiedergutmachung, aber richtig!“ stellt die Zeitschrift „Der Beobachter“ in ihrer Ausgabe vom 14. Oktober 2011 weitreichende Forderungen, so z.B. eine staatliche Entschuldigung an alle Betroffene fürsorglicher Zwangsmassnahmen oder auch finanzielle Entschädigung. Um sich mit den Forderungen argumentativ und reflexiv auseinandersetzen zu können muss die erarbeitete historische Sachlage beurteilt und an dieser aktuellen Problemlage ausgerichtet werden.⁴¹ Dies bedeutet, dass die Lernenden ein historisches Werturteil vornehmen und ihre Orientierungskompetenz fördern.

Kommen wir zu den Materialien und Umsetzungsvorschläge, welche die Förderung der geschichtskulturellen Kompetenz nach Pandel abstreben.

Zu den „geschichtskulturellen Verarbeitungsformen historischen Wissens“⁴², welche die Geschichtskultur ausmachen gehören der Spielfilm „Der Verdingbub“ selbst, der mit der Vergangenheit simulativ und imaginativ umgeht, als auch die bereits erwähnte Ausstellung „Verdingkinder reden“. Diese Formen führen in den Medien oftmals zu öffentlichen Debatten über unterschiedliche oder strittige Deutungen von Vergangenheit. Diese Debatten stellen selbst wieder eine Verarbeitungsform, d.h. ein Teil der Geschichtskultur dar. Der Spielfilm „Der Verdingbub“ hat der öffentlichen Debatte über das Schicksal von Opfern fürsorglicher Zwangsmassnahmen, die seit etwa 2005 in der Schweiz zu beobachten ist, erneuten Schwung und dem Thema generell neue Aufmerksamkeit verliehen. Die Frage nach Entschädigung und Wiedergutmachung wurde ebenso diskutiert wie aktuelle Praxen der kantonalen

⁴⁰ Transkription des Briefes des EJP, welcher von Moderatorin Karin Frei in der Sendung „Der Club“ vom 8.11.2011 vorgelesen wird; Minute 00:07:00

⁴¹ Online unter http://www.beobachter.ch/dossiers/administrativ-versorgte/artikel/administrativ-versorgte_ein-dunkles-kapitel/#c306583 (Zugriff am 20.4.2012)

⁴² Pandel 2007, S. 42

Sozialverwaltungen im Heim – und Aufsichtswesen. Einige Medien veröffentlichten Artikel zum Thema, die den grundsätzlichen Aussagen des Films bewusst widersprachen, wie z.B. die Tageszeitung „Der Tagesanzeiger“ am 28. November 2011 den Beitrag „Es gab auch glückliche Verdingkinder“. Das bereits erwähnte rechtskonservative Magazin „Die Weltwoche“ titelte am 17. November 2011 mit „Glückliche Verdingkinder. Menschliche Schicksale jenseits der Opfer-Mythen“. Der Heftbeitrag mit dem Titel „Glückliche Verdingkinder. Die historische Wirklichkeit der ‚Kindersklaverei‘ ist differenzierter als im Kinofilm“ hat für eine Debatte auf den Leserbriefseiten der folgenden zwei Wochen gesorgt.⁴³ Eine ähnliche Reaktion ist auch auf den oben erwähnten Beitrag des „Tagesanzeiger“ zu vermerken. Im Internet ist der Beitrag mit 32 Kommentaren versehen.⁴⁴ Um die geschichtskulturelle Kompetenz einzuüben, könnte mit 3 Leserbriefen der Weltwoche⁴⁵ und folgenden Fragestellungen gearbeitet werden: Welche Meinung äussert der/die Schreiber/in über das Verdingwesen bzw. den Spielfilm „Der Verdingbub“ bzw. den Artikel der Weltwoche „Glückliche Verdingkinder“? Gibt der/die Schreiber/in eine Begründung ab? Welche? Was ist dem/der Schreiber/in wichtig? Verfolgt er/sie eine bestimmte Absicht? Diese Fragen lassen sich auch auf die Kommentare im Internet zum Artikel des „Tagesanzeigers“ anwenden. In einer nächsten Phase könnten Lernende einen eigenen Leserbrief verfassen bzw. eigene Kommentare im Internet eintragen. Ähnlich verfahren liesse sich auch mit Filmkritiken, welche ebenso eine geschichtskulturelle Produktion darstellen.⁴⁶

Die Brauchbarkeit der Kompetenzmodelle als „Denkwerkzeuge“ für die vorbereitende Lehrperson steht ausser Frage. Obwohl es zwischen den Kompetenzen Überlappungen gibt, lassen sich Aufgabenformate kreieren, die im Sinne einer Schwerpunktarbeit an der Förderung einzelne Kompetenzen ausgerichtet sind. Für die Förderung der Orientierungskompetenz ist die Gegenwart unabdingbar. Deshalb besteht das Potential eines aktuellen Geschichtsspielfilms mit einem klaren Lehrplanbezug aus dem medialen Netz, das ihn umgibt. Dieses besteht z.B. aus einem filmspezifischem Internetauftritt, Filmkritiken und Debatten, welche nun für die Unterrichtsarbeit hinzugezogen werden können. Das mediale Netz um den Spielfilm muss durch den Unterrichtenden durch Quellen erweitert werden, da

⁴³ Vgl. Die Weltwoche. Nr. 46-48

⁴⁴ <http://www.tagesanzeiger.ch/leben/gesellschaft/Es-gab-auch-glueckliche-Verdingkinder/story/24663103?comments=1> (Zugriff am 20.4.2012)

⁴⁵ Siehe „Leserbriefe“ im Anhang „Material – und Aufgabendossier für Umsetzungsvorschläge“ S.14

⁴⁶ z.B. Alexandra Stäheli: Das höchste Quantum an Tränensalz. In: NZZ 3.11.2011 und Heinz Weber: Schlimme Geschichte aus einem trüben Kapitel. In: Bildung Schweiz 11/2011

nur mit diesen der im Film abgebildeten Sachverhalt überprüft bzw. neu erzählt und somit die Methodenkompetenz gefördert werden kann. Aufgrund des Freizeit - und Medienkonsumverhaltens können Filme für Lernende einen schon fast vertrauten Zugang in die Vergangenheit legen und ihre Wahrnehmungskompetenz zu schulen. Anhand eines Geschichtsspielfilms können m.E. auch die Kompetenzbereiche gefördert werden, welche in diesem Vortrag nicht separat berücksichtigt werden konnten.

Bibliographie

1. Literatur

Conrad Franziska: Perspektivenübernahme, Sachurteil und Werturteil. Drei zentrale Kompetenzen im Umgang mit Geschichte. In: Geschichte lernen, Heft 139, Januar 2011

Fritz Gerhard (Hg.): Geschichte und Fachdidaktik. Ein Studienbuch für Studierende Grund-Haupt- und Realschule. Stuttgart 2012

Gautschi Peter: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts. 2009

Horn Sabine/ Sauer Michael (Hg.): Geschichte und Öffentlichkeit. Orte-Medien-Institutionen. Göttingen 2009

Körper Andreas, Schreiber Waltraud, Schöner Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007

Leimgruber Walter, Meier Thomas, Sablonier Roger: Das „Hilfswerk für die Kinder der Landstrasse“. Historische Studie aufgrund der Akten der Stiftung Pro Juventute im Schweizerischen Bundesarchiv. Bern 1998

Leuenberger Marco: Verdingkinder. Geschichte der armenrechtlichen Kinderfürsorge im Kanton Bern 1847-1945; Lizenziatsarbeit Universität Fribourg, Fribourg 1991

Pandel Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach Pisa. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts. 2007

Schillinger Jens: Kronzeugen der Vergangenheit? Historische Spielfilme im Geschichtsunterricht. In: Praxis Geschichte September 5/2006

Schweizer Monatshefte. Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur. März/April 2009. Nr. 968,

2. Filme

Der Verdingbub; CH 2011

Schwabenkinder; BRD/AU 2003

Long Way Home, AUS 2002 (als Beilage zu GEO EPOCHE Nr. 36; 04/09 Australien)

„Der Club“; Sendung auf SF 1 vom 8.11.2011

3. Internetseiten

http://www.realisateurs.ch/de/system/files/Pressemitteilung_Zugang-Jugend-zu-Film_D_20080314.pdf

<http://www.cinecom.ch/fr/presse-news/news/news-single-view/article/2012/01/13/der-verdingbub-ueber-200000-besucher-in-neun-wochen-kopie-1/>

www.verdingbub.ch

<http://www.schweizerfilmpreis.ch/filmpreis2012.php?sprache=0>

<http://hls-dhs-dss.ch/textes/d/D16581.php>

http://www.verdingbub.ch/images/stories/verdingbub/schulmaterial/VerdB_LERNSET.pdf

http://www.tageswoche.ch/de/2012_15/schweiz/415515/Das-Roma-Kind-geh%C3%B6rt-zu-einem-CARITAS-Projekt.htm

http://www.caritas-luzern.ch/cm_data/Nachbarn_CALU_1_2012.pdf

http://www.beobachter.ch/dossiers/administrativ-versorgte/artikel/administrativ-versorgte_ein-dunkles-kapitel/#c306583

<http://www.tagesanzeiger.ch/leben/gesellschaft/Es-gab-auch-glueckliche-Verdingkinder/story/24663103?comments=1>