



Waltraud Schreiber
Béatrice Ziegler
Christoph Kühberger
(Hrsg.)

Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt

Beiträge aus der Tagung
«Kompetent machen für ein Leben in,
mit und durch Geschichte»
in Eichstätt vom November 2017

WAXMANN

Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler,
Christoph Kühberger (Hrsg.)

Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt

Beiträge aus der Tagung «Kompetent machen
für ein Leben in, mit und durch Geschichte»
in Eichstätt vom November 2017



Waxmann 2019
Münster • New York

Gefördert von der Fritz Thyssen Stiftung.

Fritz Thyssen Stiftung
für Wissenschaftsförderung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3902-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-8902-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2019

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagabbildung: © Mego-studio – photocase.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Dieses Werk ist unter der Lizenz *CC BY-NC-SA 4.0* veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 4.0 International (*CC BY-NC-SA 4.0*)



Printed in Germany

Inhalt

<i>Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler und Christoph Kühberger</i> Einleitung	9
---	---

<i>Béatrice Ziegler</i> Innenblicke: Eine wissenssoziologische Perspektive auf die geschichtsdidaktische Community unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung	19
--	----

<i>Matthias Hirsch</i> Geschichtsdidaktik visuell Inhalte und Struktur der Postersession auf der GDT	33
--	----

Teil I

Konzeptionen Historischen Denkens/der Kompetenzorientierung

<i>Michele Barricelli</i> Überflieger Die Debatte um Erzählen und narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht auf ihrem fragwürdigen Höhepunkt	43
---	----

<i>Carla van Boxtel</i> Reflections on the FUER model of historical thinking	59
---	----

<i>Andreas Körber</i> Kompetenzen historischen Denkens – Bestandsaufnahme nach zehn Jahren	71
---	----

<i>Bärbel Völkel</i> Wo die Füße gehen – Diversität und inklusive Geschichte	88
---	----

<i>Bodo von Borries</i> Emotionale und ästhetische Zugänge zur Historie – unvermeidliche und kompetenzrelevante Anteile des Geschichtslernens	95
---	----

<i>Jörn Rüsen und Waltraud Schreiber</i> Historische Begrifflichkeit	103
---	-----

<i>Wolfgang Hasberg</i> Wie der Käse ... so die Geschichte	112
---	-----

<i>Saskia Handro</i> Historisches Erzählen (lehren) lernen Potentiale ‚Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts‘	128
---	-----

<i>Manuel Köster</i> Die Rolle der Sprache im System Geschichtsunterricht	136
--	-----

Teil II**Historisch denken lernen durch Geschichtsunterricht***Roland Bernhard und Christoph Kühberger*

Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung

Einige Ergebnisse und theoretische Reflexionen zu Mixed Methods 147

Waltraud Schreiber, Ulrich Trautwein, Wolfgang Wagner und Ulf Brefeld

Reformstudie Belgien: eine Effektstudie zur Einführung von

kompetenzorientiertem Rahmenplan und mBook 161

Meik Zülsdorf-Kersting

Metakognition im Geschichtsunterricht

Ein Beitrag zur Diskussion von Unterrichtsqualität 175

Nicola Brauch

Vom Umgang mit der Zeit im historischen Erzählen

Auf dem Weg zu Übungsaufgaben. 186

Heinrich Ammerer

Historische Orientierung durch Spielfilmanalyse: praxisnahe

Aufgabenformate und Überlegungen für die weitere Arbeit 194

Alfons Kenkmann

Risikokompetenz oder historische Orientierung?

Zur Verortung der Gedenkstättenarbeit zur NS-Gewaltherrschaft heute 202

Sven Alexander Neeb und Rebecca Quick

Akzeptanz- und Designaspekte einer digitalen Lernapplikation

für den Geschichtsunterricht 214

Teil III**Lehrerbildung: Historisch denken lernen – Historisch denken lehren***Monika Waldis*

Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Annäherung an fachdidaktisches

Wissen von angehenden Geschichtslehrpersonen 223

Mario Resch, Christian Heuer und Manfred Seidenfuß

Theoretische Modellierung und empirische Erfassung von geschichtsdidaktischem

Wissen und Können bei angehenden Geschichtslehrpersonen. 242

Christine Pflüger

Geschichtskultur als Impuls für historisches Denken: Ein Ansatz für

die Ausbildung von Lehrpersonen. 258

Monika Fenn, Isabelle Stebener und Stefanie Urban

Concept Maps zur Erfassung von professionellem Fachwissen bei

(angehenden) Geschichtslehrkräften 264

Peter Gautschi

Praxisorientierte Bildung von Geschichtslehrpersonen – Wie Lehrende den Lernenden historisches Denken ermöglichen können 272

Sebastian Barsch

Historisch denken lehren in inklusiven Klassen: Gegenwart und Zukunft 282

Teil IV

Kompetenzausprägungen empirisch erfassen

Johannes Meyer-Hamme, Ulrich Trautwein und Wolfgang Wagner

Der HiTCH-Test. Ein Instrument zur Erfassung von Kompetenzen historischen Denkens 293

Stefanie Zabold

Deduktiv-induktive Inhaltsanalyse zur Erschließung historischen Denkens 307

Claus Oberhauser

«[I]ch sehe, dass es mehr mit dem zu tun hat, was Geschichte eigentlich ist»

Tiroler Gymnasiallehrpersonen im Fach Geschichte und Sozialkunde/

Politische Bildung und ihre Einstellung zur Neuen Mündlichen Reifeprüfung 317

Christiane Bertram, Wolfgang Wagner und Ulrich Trautwein

Empirische Bildungsforschung trifft Geschichtsdidaktik: Die Zeitzeugenstudie 323

Ausblick

Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler und Christoph Kühberger

Der Versuch einer Bilanz und einige Gedanken für die Zukunft 333

Autorinnen und Autoren 337



Einleitung

Die vorliegende Publikation dokumentiert die Eichstätter Tagung «Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte» vom November 2017. Deshalb soll hier das dem Treffen zugrunde liegende Konzept, aus dem vier Teile hervorgingen, kurz vorgestellt werden.

1. Tagungskonzept

Die Eichstätter Tagung hatte a) einen Anlass und b) einen tieferen Grund. Der Anlass war, dass sich das Erscheinen des Bandes zum Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe zum 10. Mal jährte.¹ Seitdem sind unter Bezug auf diese Modellierung zahlreiche Arbeiten entstanden, theoretische, empirische und praktische. Die Konzeption hat sich dabei als tragfähig und zugleich als erweiterbar für neue Fragestellungen erwiesen. – Das hätte man durchaus feiern können.

Die Initiatorinnen und der Initiator der Tagung wollten aber mehr und anderes. Angestrebt war eine Tagung, die sich um Metaebenen kümmert. In diesem Sinne übernahm es Béatrice Ziegler zu fragen, was sich in 10 Jahren in der Disziplin verändert hat, und dabei zu klären, inwieweit die FUER-Gruppe in den Veränderungsprozess beteiligt war – als aktiv und passiv Beteiligte, als Teil der disziplinären Community.

1.1 Die wissenschaftliche Konferenz

Angestrebt war zudem eine Tagung, die auf einer abstrakt-theoretischen Ebene zum Nachdenken anregt über das, was ist und erreicht ist, und über das, was angestrebt werden könnte und sollte. Dieses Ziel, das hinter der Tagungsarchitektur stand, soll durch den Titel dieser Publikation zum Ausdruck kommen: «Zwischenhalt». Der tiefere Grund also war, renommierten Vertreterinnen und Vertretern der Geschichtsdidaktik ein Forum zu geben, um zu zeigen, wo sie mit ihrer Arbeit stehen und was sie als die zukünftig zu bearbeitenden Fragestellungen ansehen. Dabei sollten sie auch reflektieren, inwiefern das, was aktuell die gemeinsame Basis für die allermeisten der Forschungsarbeiten darstellt, weiterhin als tragfähig erachtet wird, nämlich ein narrativistisch-konstruktivistisches Geschichtsverständnis, und innerhalb desselben das Paradigma der Kompetenzorientierung.

Dazu wurden vier Sektionen gebildet; jeweils zwei Keynote-Speakerinnen bzw. -Speaker schufen den Rahmen. Deren Auswahl erfolgte so, dass eine bzw. einer da-

¹ Körber/ Schreiber/ Schöner 2007.

von auf der Grundlage des FUER-Modells arbeitet, der oder die andere auf der Basis einer anderen Modellierung. Die Sektionstitel gliederten die Tagung in 1. Konzeptionen Historischen Denken/ Kompetenzorientierung; 2. Historisch denken lernen durch Geschichtsunterricht. Zwischenhalte und Felder der Weiterentwicklung; 3. Lehrerbildung: Historisch denken lernen – Historisch denken lehren. Zwischenhalte und Felder der Weiterentwicklung; 4. Kompetenzausprägungen empirisch erfassen.

Über die Keynotes hinaus war der Aufbau der Sektionen jeweils unterschiedlich, als parallele Vortragssektion, als Sektion zu Entwicklungsprojekten, als Workshop-Sektion und als Sektion mit Methodenvorträgen. Gemeinsam war ihnen wiederum die Besetzung jeweils durch Vertretungen aus der FUER-Gruppe wie aus anderen Ansätzen.

Mit einer einzigen Ausnahme werden die Beiträge im vorliegenden Band publiziert. Weiter unten erfolgt ihre zusammenfassende Vorstellung. Am Ende des Bandes wird das Resümee stehen: Was war es, das die Zwischenhalte offenlegten?

1.2 Die Postersession für den Nachwuchs

Die Entscheidung, um Vorträge für die wissenschaftliche Tagung ausschließlich renommierte Kolleginnen und Kollegen zu bitten, die bereits auf in der *Community* anerkannte Ergebnisse ihrer Forschungsteams zurückblicken können, zog die Notwendigkeit nach sich, ein eigenes Format für den Nachwuchs vorzusehen. Wir entschieden uns für eine Postersession (vgl. auch den Beitrag des dafür verantwortlichen Organisators Matthias Hirsch). Um die Nachwuchsarbeiten, die für einen Zwischenhalt, vor allem für die zukünftige Ausrichtung der Disziplin, von großer Aussagekraft sind, gebührend zu würdigen, trafen wir vier Entscheidungen:

1. Die Präsentation der Poster durch die Nachwuchsleute bildete einen eigenen Tagungsschwerpunkt. Sie fand vor dem Öffentlichen Abendanlass an repräsentativem Ort, der ehemaligen Residenz der Eichstätter Bischöfe, statt.
2. Durch eine thematische Hängung der Poster sollten Gespräche sowohl unter den Nachwuchsleuten, die an vergleichbaren Themen arbeiten, als auch Gruppengespräche mit den Peers und mit den weiteren Gästen der Tagung initiiert werden.
3. Die Poster wurden an den Folgetagen noch einmal präsentiert, am Ort der wissenschaftlichen Tagung, so dass sie in den Pausen als Diskussionsanlass dienen konnten.
4. In der online-Tagungs-Dokumentation sind die Poster einsehbar.² Dies manifestiert nicht nur den Zwischenhalt beim Nachwuchs. Es macht es zugleich leicht, das Wie-weiter der Arbeiten zu verfolgen.

² <https://www.gdt-eichstaett.de/poster/>.

1.3 Der Öffentliche Abendanlass

Auch wenn beim Abendanlass das Jubiläum der 10 Jahre Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe von den Vortragenden immer wieder aufgegriffen wurde – die zentrale Absicht war eine andere: Innerhalb und außerhalb der *Community* sollte ins Bewusstsein gerufen werden, wieviel Anerkennung der Geschichtsdidaktik gerade in Bezug auf die Leitthemen der Tagung aus benachbarten Feldern inzwischen zukommt. Um Festvorträge gebeten worden waren neben Standes-Vertreterinnen und -Vertretern der nationalen und internationalen Geschichtsdidaktik renommierte Vertreter der Geschichtswissenschaft, der Geschichtskultur, der Lehrerbildung und der Bildungspolitik. Sie alle sollten sich zur Leitfrage «Welche Bedeutung hat historisches Denken/ Kompetenzorientierung in Ihrem Arbeitsfeld» äußern. Die Festrednerinnen und Festredner und ihre Vortragstitel sind nachfolgend aufgelistet:³

Die Perspektive der Geschichtsdidaktik

Prof. Dr. Thomas Sandkühler, Vorsitzender der Konferenz für Geschichtsdidaktik

Die Perspektive der Bildungspolitik

Ministerialdirektor Herbert Püls, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus und Wissenschaft, KMK, Vorsitzender der Amtschefs-Kommission «Qualitätssicherung in Schulen»

Welche Bedeutung hat historisches Denken? Die Perspektive der Geschichtswissenschaft.

Prof. Dr. Friedrich Kießling, Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt

Die Schulperspektive: Kompetenzorientierung und Geschichtsunterricht – Bilanz und Perspektiven

Prof. Dr. Roland Wolf, Mitglied des Bundesvorstands des Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands und Vorsitzender des Landesverbands Baden-Württemberg

Die Perspektive der internationalen geschichtsdidaktischen Community

Prof. Dr. Carla van Boxtel, Universität Amsterdam

Vom Nutzen und Sinn der Geschichte für das Leben». Gedenkstätten als außerschulische Lernorte der Demokratie

Prof. Dr. Axel Klausmeier, Direktor der Stiftung Berliner Mauer

Innenblicke: Die geschichtsdidaktische Community unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung. Einige Bemerkungen aus wissenssoziologischer Perspektive.

Prof. Dr. Béatrice Ziegler, ehem. Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik Aarau (ZDA)

3 Die videographierten Vorträge sind in der Tagungsdokumentation online zugänglich unter <https://www.gdt-eichstaett.de/vortraege-2/>.

1.4 Perspektiven der Tagungsteilnehmenden

Das Tagungsformat der Zwischenhalte mit Blick auf die Weiterentwicklung der Disziplin ist ein Novum. Deshalb war von Anfang an geplant, das Feedback der Tagungsteilnehmenden zu diesem Konzept einzuholen. In der Website zur Tagungs-Dokumentation werden drei Zugriffe angeboten:⁴

- Der Trailer, «Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte» liefert einen Einblick in die Vielfalt der Perspektiven und Fragestellungen.
- Die Interviews von Tagungsteilnehmenden markieren Zwischenhalte und verweisen auf Zukunftsperspektiven.
- Die Schlaglichter aus der Abschlussdiskussion bündeln die Resümees der Tagungsteilnehmenden.

Das Feedback zeigt insgesamt: Die gut 100 Teilnehmenden haben die Möglichkeit zum Austausch angenommen und zeigten sich den gewählten Formaten gegenüber aufgeschlossen. Wie es scheint, ist der Aufbruch innerhalb der Disziplin gelungen. Wie nachhaltig erfolgreich Paradigmenwechsel in der Art und Weise des Forschens sein werden, deren Beginn Béatrice Ziegler Revue passieren lassen hat, werden die nächsten 10 Jahre zeigen. Die nachfolgend kurz skizzierten Ansätze des in der geschichtsdidaktischen Forschung Erreichten und Anzustrebenden lassen optimistisch sein.

2. Die Beiträge dieses Bandes⁵

Béatrice Ziegler beleuchtet auf einer wissenssoziologischen Folie die Herausforderungen, denen sich mit der Kompetenzorientierung seit der Jahrtausendwende die geschichtsdidaktische *Community* stellen muss, ordnet diese in den Prozess hin zu einer postakademischen Wissenschaft ein, und skizziert, zu welchen veränderten Handlungskonstellationen die Mitglieder der *Community* und ihr Verband sich positionieren müssen.

Matthias Hirsch stellt in seinem Beitrag die Postersession der Tagung vor, indem er einerseits Funktionen von Posters und deren Präsentation an Tagungen diskutiert und andererseits die Überlegungen vorstellt, die die zeitlich-räumliche Platzierung der Posterausstellung im Rahmen der Tagung bestimmten.

⁴ <https://www.gdt-eichstaett.de/tagungsdokumentation/>.

⁵ Die Reihenfolge, in der die Beiträge in diesem Tagungsband angeordnet werden, entspricht weitgehend – mit Ausnahme des Beitrags von Carla van Boxtel in «Konzeptionen Historischen Denkens/ der Kompetenzorientierung» – der Zugehörigkeit zur jeweiligen Sektion.

2.1 Konzeptionen Historischen Denkens/ der Kompetenzorientierung

Michele Barricelli bekräftigt die Bedeutung von Narrativität für die Geschichtsdidaktik. Erzählen als eigentliche Identitätsvergewisserung und Sinnstiftung stellt er ins Zentrum geschichtsdidaktischer Beschäftigung und schulischen historischen Lernens. Dabei betont er, dass es weniger die erzählende Form sei als vielmehr die historisch konkretisierte Erzählung, die das Historische ausmache. Insofern sei die Narrativität und damit narrative Kompetenz hoch zu halten.

Carla van Boxtel unterzieht sowohl das «FUER»-Modell in seiner Gesamtkonstruktion als auch die Modellierung der einzelnen Kompetenzbereiche einer Diskussion auf dem Hintergrund der angelsächsischen (Kompetenz-)Diskussion. Sie stellt dabei fest, dass sowohl das Modell wie auch die Kompetenzbereiche gut in die Diskussion über Kompetenzen in der angelsächsischen Literatur passen als auch, dass sie teilweise präziser sind und Ausgangspunkt für die weitere Theorie- und Empirie-Arbeit auch im angelsächsischen Raum darstellen können.

Andreas Körber setzt sich mit den Diskussionslinien auseinander, entlang derer sich die Auseinandersetzung mit dem «FUER» Kompetenzmodell in der Geschichtsdidaktik entzündeten. Dabei zeigt er, dass es um zentrale Fragen der Positionierung der Disziplin in Relation zu den epistemologischen und bildungspolitischen Grundlagen gegangen ist. Anschließend entwickelt er Perspektiven der geschichtsdidaktischen Weiterarbeit unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung.

Bärbel Völkel entwickelt in ihrem Beitrag Grundlagen einer inklusiven Geschichtsdidaktik auf der Basis der Leibphänomenologie mit der Absicht, damit eine Konzeption entwerfen zu können, die auch Menschen mit komplexen Behinderungen in die geschichtsdidaktischen Förderungsmöglichkeiten einschließt. Den Anspruch, die Diversität der Lernenden zu beachten, hält sie dabei als für die Geschichtsdidaktik einlösbar, wenn diese nicht von der Kognition, sondern vom jeweiligen Erleben her entwickelt wird.

Bodo von Borries knüpft an die wiederholt geforderte Aufmerksamkeit an, die er für die emotionalen und ästhetischen Dimensionen des historischen Denkens und Lernens für unerlässlich erachtet. Er zeigt an zwei Beispielen lernförderliche bzw. -hinderliche Momente der Beschäftigung mit Historischem und verlangt im Hinblick auf die Kompetenzförderung die Integration der emotionalen und ästhetischen Dimension in die geschichtsdidaktische Theorie und Praxis.

Jörn Rösen und *Waltraud Schreiber* stellen eine Systematisierung historischer Begrifflichkeit vor, die insbesondere auf die «Historik» Jörn Rösens abgestützt ist. Dabei differenzieren sie die Inhalts- und Sachverhaltsbezüge von Begrifflichkeiten und damit gefasste Zeitlichkeiten, sowie reflexive Begriffe zum Prozess des Historischen Denkens und diskutieren schließlich Thematisierungsnotwendigkeit und -möglichkeit im Geschichtsunterricht.

Wolfgang Hasberg setzt sich in seinem Beitrag mit dem Sinn von Geschichte auseinander. Er diskutiert dabei unterschiedliche Auffassungen von Autoren seit Otto von Freising und entwickelt daraus die Position, dass der Sinn einer erzählten Ge-

schichte aus den geschichtskulturell vorhandenen, möglichen Sinngebungen entnommen und damit bekräftigt wird.

Saskia Handro diskutiert die Chancen eines ‚Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts‘ für die integrierende Förderung von sprachlichen und fachlichen Kompetenzen. Sie entwickelt daraus die Anforderungen an die Professionalisierung der Lehrerbildung und berichtet, wie diese Herausforderung im Projekt «*ProLeGu*» bearbeitet wird.

Manuel Köster stellt die Konzeption des Projekts «*Histogramh*» vor, das sich auf einer systemtheoretischen Grundlage mit Geschichtsunterricht befasst. Der *Histogramh* wird dabei als ein Kommunikationssystem mit dem Ziel verstanden, Lernen von Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen. Dabei bemisst das Projekt der Sprache ein besonderes Gewicht zu. In der Verschränkung des systemtheoretischen Zugangs und der sprachlichen Verfasstheit des Geschehens werden Forschungsperspektiven entwickelt.

2.2 Historisch denken lernen durch Geschichtsunterricht

Roland Bernhard und *Christoph Kühberger* berichten aus ihrem Projekt «*CAOHT*» über Einstellungen von österreichischen Lehrerinnen und Lehrern zur Kompetenzorientierung, nachdem vor zehn Jahren der kompetenzorientierte Lehrplan flächendeckend eingeführt wurde und von kompetenzorientierten Lehrmitteln unterstützt wird. Sie stellen dabei fest, dass zwar eine Mehrheit der Lehrpersonen der Kompetenzorientierung positiv gegenübersteht. Dennoch aber ist bei einer beträchtlichen Zahl eine fachliche Vorstellung zu historischen Kompetenzen kaum vorhanden; und Alltagsvorstellungen von Geschichtsunterricht und Geschichtelernen ziehen auch beträchtliche Ablehnungen der Kompetenzorientierung nach sich.

Waltraud Schreiber, *Ulrich Trautwein*, *Wolfgang Wagner* und *Ulf Brefeld* stellen die «Reformstudie Belgien» vor, eine Längsschnittuntersuchung zur Einführung eines kompetenzorientierten Rahmenplans und des digitalen Lehrmittels *mBook Belgien*. Im Rahmen eines Mixed-Methods-Ansatzes wurden u. a. ein kontinuierlicher Kompetenzerwerb durch die Schülerinnen und Schüler nachgewiesen, logfile-Daten geschichtsdidaktisch nutzbar gemacht und aus Lehrkräfte-Interviews eine Nutzertypologie für digitale Lehr- und Lernmaterialien entwickelt, die anhand videographierter Unterrichtsstunden bestätigt werden konnte.

Meik Zülsdorf-Kersting stellt das Projekt «*MeDuQua*» vor, in welchem auf systemtheoretischer Basis zur metakognitiv-diskursiven Unterrichtsqualität geforscht wird. Beobachtet werden dabei die Kommunikationsverläufe daraufhin, inwiefern diskursiv, im Unterrichtsgespräch, Metakognition zum Gegenstand wird. Dabei zielt die Beobachtung auf die Entwicklung eines Rasters, mithilfe desselben die Qualität von Unterrichtsgesprächen bezüglich der Metakognition bestimmt werden kann, wie am Beispiel einer transkribierten Unterrichtsstunde illustriert wird.

Nicola Brauch stellt ihr Entwicklungsprojekt vor, in welchem sie mit dem Thema «*Anne Franks Tagebuch*» Kontextualisierungsfähigkeiten und Zeitverlaufsvor-

stellungen von Schülerinnen und Schülern durch geeignete Aufgabenstellungen fördern will. Sie zeigt anhand von Chronik(-erstellung), Zäsur und Periodisierung, die Erzählungen strukturieren, wie Aufgabenstellungen die Aufmerksamkeit auf diese Mittel der Narrativierung lenken können, um Kontext und Zeitverlauf in den Blick nehmen zu lassen.

Heinrich Ammerer stellt seine Entwicklungsarbeiten zur Bearbeitung von Spielfilmen im Unterricht vor. Es geht ihm dabei insbesondere darum, historische Orientierung über die De-Konstruktion der Filme in normativer, empirischer und ästhetischer Hinsicht zu ermöglichen. Eine Sammlung von Aufgaben ermöglicht an Filmbeispielen stufengerecht Kompetenzen zu fördern.

Alfons Kenkmann befasst sich mit der Gedenkstättenpädagogik in Deutschland. Er beklagt, dass sich diese bislang kaum auf die Kompetenzorientierung eingelassen hat. Nicht zuletzt deshalb sieht er sie schlecht gerüstet für zukünftige Herausforderungen, die einerseits in der zunehmenden heterogenen Adressatenschaft einer Migrationsgesellschaft und andererseits darin liegen, dass die Transnationalität bzw. Globalisierung des Gedenkens die Orientierungsleistungen in neue Zusammenhänge stellen.

Sven Alexander Neeb und *Rebecca Quick* plädieren für mehr Akzeptanzforschung bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien. Sie berichten, ausgelöst von vermehrt zur Verfügung zu stellenden digitalen Unterrichtsmedien, von einem Projekt, in welchem sie mithilfe von Akzeptanzforschung untersuchen, wie diese Medien für den Unterricht angenommen werden. Zukünftige Nutzende werden im Zuge der Entwicklung eines «E-books» befragt und deren Aussagen werden bei der Ausgestaltung des Lehrmittels einbezogen, um die inhaltliche und digitale Akzeptanz zu erhöhen.

2.3 Lehrerbildung: Historisch denken lernen – Historisch denken lehren

Monika Waldis betont die Notwendigkeit der Verständigung über die professionelle Kompetenz von Geschichtslehrpersonen. Sie verdeutlicht in diesem Kontext die Grundlagen zu ihrem Projekt «*VisuHist*» und berichtet über das geschichtsdidaktische Wissen und die geschichtsdidaktischen Kompetenzen, die in dessen Rahmen bei Studierenden der Geschichtslehrausbildung an deutschschweizerischen Hochschulen erhoben wurden und deren Entwicklung im Verlaufe der Ausbildung verfolgt wurde.

Mario Resch, *Christian Heuer* und *Manfred Seidenfuß* berichten von ihrem Projekt «*EkoL*» zur Professionalisierung von Lehrpersonen, in welchem sie die Entwicklung der Kompetenzen von Geschichtslehrpersonen bis zum Ende des Referendariats und dabei das Zusammenspiel von deren Wissen und Können verfolgen. Im Beitrag berichten sie vom ersten Messzeitpunkt, für den sie feststellen, dass die angehenden Lehrpersonen zwar über Wissen verfügen, dieses aber nicht handlungswirksam werden lassen.

Christine Pflüger stellt ihre Lehrveranstaltung vor, in der sie in die Geschichtskultur als Grundlage für historisches Denken einführt. Sie berichtet von ihren Erfahrungen damit, die Vorlesung mit einer Aufgabenstellung zu begleiten, die die

Studierenden dazu veranlasst, in der Auseinandersetzung mit einer konkreten geschichtskulturellen Manifestation die Ausführungen in der Vorlesung über das Semester hinweg anzuwenden. In den dabei entstehenden analytischen Studierendenarbeiten sieht sie zudem einen Korpus für zukünftige Forschungen.

Monika Fenn, Isabelle Stebener und Stefanie Urban erfassen im Projekt «PSI» Fachwissen von angehenden Geschichtslehrkräften am Beispiel des Themas der mittelalterlichen Stadt im Rahmen einer mehrstufigen Delphi-Studie, die Fachwissenschaftler und Geschichtsdidaktiker bzw. Personen aus dem Fachseminarbereich einbezieht. Für die Erfassung des Fachwissens der Studierenden wird ein Instrument eingesetzt, bei dem auch Concept Maps Verwendung finden. Im Beitrag werden Aufgabenstellung mithilfe von, Diskussion über und Auswertung von Concept Maps diskutiert.

Peter Gautschi empfiehlt in seinem Beitrag den Einsatz von Praxiszirkeln in der Lehrerbildung, in welchen das für den Lehrerberuf notwendige Wissen erworben werden könne. Dies illustriert er nach der allgemeinen Darlegung am Beispiel des Themas «*Fliehen vor dem Holocaust*». In Bezug darauf plädiert er für eine zirkuläre Lehrerbildung, die den Bezug zwischen Forschung, Theorie und Praxis sicherstellen soll.

Sebastian Barsch thematisiert ausgehend von der schulischen Durchsetzung inklusiven Unterrichts die Notwendigkeit, die geschichtsdidaktische Theorie daraufhin zu befragen, inwiefern Graduierungsvorstellungen und geschichtsdidaktische Diagnostik der Inklusion angemessen sind. Dabei fragt er insbesondere danach, inwiefern Sprache Voraussetzung für historisches Denken und mithin Narrativieren sei, und stellt zur Klärung dieser Frage Forschungsbedarf fest.

2.4 Kompetenzausprägungen empirisch erfassen

Johannes Meyer-Hamme, Ulrich Trautwein und Wolfgang Wagner beschreiben vor dem Hintergrund der Debatte um die Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht die Entwicklung und Validierung eines standardisierten Tests («*HiTCH*») zur Erfassung von Kompetenzen historischen Denkens, gehen auf den Einsatz des Tests in unterschiedlichen Kontexten ein und diskutieren Möglichkeiten, Grenzen und Weiterentwicklungsbedarfe.

Stefanie Zabold stellt das deduktiv-induktive Vorgehen bei der Erfassung von Historischem Denken «junger Lerner» vor, das in ihrer Dissertation über die kategorisierende Codierung von Interviews zum Ergebnis führte, dass die jungen Lerner über teilweise sehr differenzierte Konzeptnetze zu historischem Wissen verfügen. Dies zeigt erneut, dass historisches Denken bereits in jungen Jahren möglich ist und weiter gefördert werden kann und soll. Im Beitrag diskutiert sie die Leistungsfähigkeit der angewandten Methode.

Claus Oberhauser berichtet über Interviews im Rahmen des Projekts «*Kompetenzorientierung in Action*». Er interessierte sich dafür, wie österreichische Lehrpersonen verschiedener Fachrichtungen die Realisierung der mündlichen Reifepfprüfung angin-

gen, nachdem 2009 Vorschläge für die Gestaltung der kompetenzorientierten Reifeprüfung veröffentlicht worden waren und eine erste Evaluation 2011 ungünstig ausfiel. Es erwies sich in sechs Interviews mit Lehrpersonen des Faches «Geschichte, Sozialkunde/ Politische Bildung», dass die Kompetenzorientierung nach wie vor eine geringe Rolle spielt.

Christiane Bertram, Wolfgang Wagner und Ulrich Trautwein berichten von der Zeitzeugenstudie, die neben der HiTCH-Studie (FUER-Gruppe und Tübingen) eine weitere abgeschlossene Studie darstellt, die in der Zusammenarbeit zwischen empirischer Bildungsforschung und Geschichtsdidaktik entstanden ist, um danach zu skizzieren, welche Richtungen in der Zusammenarbeit zwischen dem Hector-Institut für empirische Bildungsforschung, Tübingen und der Juniorprofessur für Geschichtsdidaktik in Konstanz mit weiteren Projekten eingeschlagen werden.

3. Resümee zum Zwischenhalt und Ausblick

Die Herausgebenden charakterisieren den Zwischenhalt und benennen Perspektiven für die weitere Arbeit der Community, die an der Tagung und in den hier vorgelegten Beiträgen angesprochen worden sind.

Zum Schluss der Einleitung zum Tagungsband bleibt es den Herausgebenden zu danken.

Der Dank gilt zuerst den Geldgebern, allen voran der Thyssen-Stiftung, die nicht nur die Tagung gefördert, sondern auch den Tagungsband möglich gemacht hat, dann der Tagungsförderung der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, der Stiftung Cassianum und schließlich dem Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Diese letztgenannte Förderung unterstreicht zugleich die Bedeutung der Diskussionen in der deutschsprachigen *Community* für die (deutsch-)schweizerische Geschichtsdidaktik.

Einen großen Dank gebührt dem Team der Professur der Theorie und Didaktik der Geschichte der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, ohne dessen großen Einsatz die Tagung überhaupt nicht möglich gewesen wäre. Es sind dies Waltraud Schreiber mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Stephanie Zabold, Matthias Hirsch und Sabine Amann sowie den studentischen Hilfskräften, allen voran Anne Kramer.

Der Dank geht schließlich an all jene, die mit ihren Vorträgen, ihren Diskussionsbeiträgen, insbesondere auch der Niederschrift ihres Beitrags zum wissenschaftlichen Gespräch über die letzten zehn Jahre unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung beigetragen haben und damit ein kommunikatives Fundament für die nächsten zehn Jahre geschichtsdidaktischer Arbeit mit gelegt haben.



Innenblicke: Eine wissenssoziologische Perspektive auf die geschichtsdidaktische Community unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung

Wissenschaftliche Forschung, Theoretisierung ihrer Gegenstände und kriteriengeleitete Überprüfung von Wissensinhalten erfolgen in einem sozialen Kontext. Forschung ist ein kultureller Akt.¹ Wissenschaft ist dementsprechend abhängig von den Handlungsräumen und den Handlungsmöglichkeiten, die das soziale und kulturelle Gefüge für sie bereithält und die sie für sich entwickelt.² In diesem Beitrag wird thematisiert, welche sozialen Konsequenzen zehn Jahre Geschichtsdidaktik unter dem Fokus der Kompetenzorientierung für die individuellen und strukturellen Entfaltungsmöglichkeiten in der *Community* gehabt haben.³ Dabei wird berücksichtigt, welche umfassenderen Veränderungen die Wissenssoziologie für die akademische Wissenschaft für den Zeitraum beschreibt, woraus Anforderungen an die Mitglieder und die *Community* der Geschichtsdidaktik als Ganzes (auch weiterhin) gestellt sind.

Das Paradigma der Kompetenzorientierung hat eine massive Weiterentwicklung der akademischen Fachdidaktik herbeigeführt, die gleichzeitig für die jeweiligen Communities eine große Herausforderung ist. Diese Weiterentwicklung kann dabei auch als Ausdruck und Konkretisierung von Veränderungen in der gesellschaftlichen Positionierung von Wissenschaft im Allgemeinen bzw. der Herstellung von Wissen in der Gesellschaft verstanden werden.

Der *competency-turn*, wie wir die Vorgänge in den mit Vermittlung befassten Disziplinen bezeichnen könnten, fordert die theoretische Konzeption fachlicher Kompetenz und deren empirische Überprüfung. Damit sollen Diagnose, Förderung und letztlich Messung der Kompetenzstände und ihrer Entwicklung bei Individuen wie bei gesellschaftlichen Großgruppen möglich werden und damit auf die Professionalisierung des Vermittlungsgeschäfts bzw. ihrer Akteure (insbes. Lehrpersonen aller Stufen) Einfluss nehmen. Er beinhaltet also eine gesellschaftlich-politische Erwartung an die jeweiligen fachdidaktischen Forschungs-*Communities*: Sie sollen fachdidaktisches Wissen bereitstellen, das seine Nützlichkeit mit seiner professionellen Nutzung im Vermittlungskontext über die Bestimmung (bzw. Messung) der Kompetenzstände er- und beweise. Geschichtsdidaktisches «Wissen» soll also ermöglichen, «nützliche» Bildung hervorzubringen. Nicht zuletzt sollen dadurch öffentliche Gelder möglichst

1 Berger/ Luckmann 2016; Stichweh 2013, Teil II; Ziegler 2005.

2 Stichweh (wie Anm. 1) untersucht Universitäten als Institution zwischen Herrschaft und Selbstorganisation. Speziell Kap. 3.

3 Unter der geschichtsdidaktischen *Community* wird hier die Personengruppe verstanden, die sich mit der Theorie, Empirie und Pragmatik der Vermittlung von Geschichte im Hochschulkontext (Universitäten und Pädagogische Hochschulen) befassen. Vgl. dazu Bammé 2015, Kap. 2.

effektiv, also die gewünschten Kompetenzen hervorbringend, eingesetzt werden können. Es manifestiert sich darin zugleich ein Wandel, der in der Wissenssoziologie als genereller Wechsel von der «akademischen zur postakademischen Wissenschaft»⁴ umrissen wird.

I.

Vorerst wird damit die «Entlarvung» eines «Mythos» verbunden, der innerakademischen Vorstellung nämlich, dass Wissenschaft interessefrei durch die innerwissenschaftlichen Regeln wissenschaftlicher *Communities* vorwärtsgebracht werde.⁵ Gemäß dieses Mythos' erfolgt Forschungsfortschritt mit der permanenten Diskussion in der *Community* über die Qualität der Forschung, über deren Bedeutung für die Wissensgenerierung und allenfalls über deren gesellschaftliche Bedeutsamkeit. Diese als Mythos attackierte idealistische Konzeption des akademischen Selbst wurde in nachhaltiger Weise von Robert Merton (1942) entworfen und hat sich bis zumindest in das letzte Viertel des 20. Jahrhunderts,⁶ in der deutschsprachigen akademischen Geschichtswissenschaft und in der Fachdidaktik bis zur Jahrtausendwende gehalten.

Ziman griff (nicht nur 1994) die vier Prinzipien des innerakademischen Wissenschaftsbetriebs von Merton wieder auf: Das Prinzip des *Universalismus* fordere, dass Bewertung wissenschaftlicher Forschung unbesehen der Person zu erfolgen hat. Der *Kommunalismus* verlange als Prinzip die Transparenz im Wissenschaftsbetrieb. Das dritte Prinzip bezeichnet die *Uneigennützigkeit* echter Wissenschaft und das vierte stipuliert den organisierten *Skeptizismus* als Schmiermittel kritischer akademischer Diskussion.⁷ Ziman ergänzt diese vier Merton'schen Prinzipien um dasjenige der *Originalität*, wonach als wissenschaftliche Ergebnisse nur neue Erkenntnisse gelten dürfen.⁸

Die auf diesen Prinzipien beruhende Struktur wissenschaftlicher Arbeit lässt junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf die – wenigen – Lehrstühle in einer besonderen Form des Sesseltanzes aspirieren; sie versuchen sich zu profilieren und ihre Forschung forschungsintern relevant zu platzieren. Vergleichbar profilieren sich Inhaberinnen und Inhaber von Lehrstühlen als Urheber von als weitherum exzellent anerkannter Forschung. Das macht sie für die Forschungscommunity, für die Öffentlichkeit und für die Studierenden gleichermaßen attraktiv. In der Forschungscommunity werden sowohl die Forschungsprojekte und ihre -ergebnisse als auch der Rang der einzelnen Forscherinnen und Forscher verhandelt und letztlich deren Gewicht bestimmt. Die so gedachte und gelebte Institutionalisierung der Forschungsordnung gab den sozialen Rahmen ab, in welchem auch die Geschichtsdidaktik bislang gear-

4 Vgl. den Untertitel von Bammé (wie Anm. 3).

5 Vgl. Stichweh (wie Anm. 1), S. 47–84.

6 Vgl. Bammé (wie Anm. 3), Kap. 4. Vgl. auch Stichweh (wie Anm. 1), Kap. 11.

7 Merton (1942) 1985.

8 Ziman stellt die Prinzipien als selbstlegitimatorisches System vor. Vgl. Ziman 2012.

beitet hat und aus welchem auch die Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdi-
daktiker ihr wissenschaftliches Selbst definiert haben.

Diese Vorstellungen über den prinzipiengeleiteten Wettstreit um akademische Wei-
hen sind wohlbekannt. Dieser ist nach wie vor eine orientierende Denkfigur, auch
wenn wissenssoziologische, literarische und disziplinspezifische Literatur seit Jahr-
zehnten deutlich macht, dass zwar der Wettstreit funktioniert, dass dieser aber in ge-
wichtiger Weise durch andere Vorgänge als die Merton'schen Prinzipien zumindest
mit gesteuert wird. Dass damit die innerakademische Kontrolle der wissenschaftli-
chen Erkenntnis nur bedingt geleistet werden kann, wird dabei im Ungefähren be-
lassen.⁹

Die Einführung des neuen Paradigmas der erziehungswissenschaftlich-fachdidak-
tischen Forschung, der Kompetenzorientierung, als Anforderung der Wissenschafts-
politik, kann in diesem Zusammenhang verstanden werden als der dezidierte gesell-
schaftliche Zweifel an der innerakademischen Kraft der Erziehungswissenschaft wie
der Fachdidaktiken, in unabhängiger Position das notwendige Wissen bereit zu stel-
len, das das Bildungssystem benötigt, um besser auf das Leben in der Gesellschaft
vorzubereiten und Ungleichheit vermindernd auszubilden. Gleichzeitig kann es als
die Verkörperung der gesellschaftlichen Erwartung begriffen werden, dass die Auf-
sicht und der lenkende Zugriff der Gesellschaft auf das wissenschaftliche Tun die als
notwendig erachteten wissenschaftlichen Erkenntnisse befördern werden. Es handelt
sich um die fachliche Wendung des Angriffs auf den «Mythos» des wissenschaftlichen
Fortschritts durch eine interessefreie Selbstkontrolle der Wissenschaft zugunsten ei-
ner neuen Stellung der akademischen Wissenschaft in der Gesellschaft. Mit ihm reali-
siert sich in den Bildungswissenschaften die postakademische Wissenschaft. Sie setzt
seit einigen Jahrzehnten verstärkt die akademische Forschung mit Forschung aus au-
ßeruniversitären Institutionen in Konkurrenz und Verbindung und etabliert explizite
politisch-gesellschaftliche Anforderungen an die Wissensproduktion, verlangt von ihr
die empirische Nachweisbarkeit der Erreichung von Zielsetzungen und konfrontiert
sie mit der öffentlichen Bewertung des erzeugten Wissens.¹⁰

Man könnte an dieser Stelle die Probleme inhaltlich aufgreifen, die mit dem *Turn*
von einer bildungstheoretischen Konzeption von Fachdidaktik hin zur kompetenz-
theoretischen verbunden sind. Sie sind zu Beginn der hier kommentierten Dekade
nicht nur in der geschichtsdidaktischen *Community* durchaus thematisiert worden.
Zum einen referierte eine Gegnerschaft auf die eben festgestellte Veränderung im
Verhältnis zwischen akademischer Wissenschaft und politisch-gesellschaftlicher Öff-
fentlichkeit. Des Weiteren ist es interessant, allfällige, im Prozess thematisierte Ver-
schiebungen im Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken
bzw. den dahinter liegenden Fachwissenschaften einer Untersuchung zu unterzie-

9 Bammé widmet zwei Kapitel seines Buches den verzerrenden Mechanismen des inneraka-
demischen Wissenschaftsbetriebes, die nahe legen, dass Selbstregulation kein taugliches In-
strument zur Gewinnung besserer Wissenschaft und zum Fortschritt der Erkenntnis darstellt.
(wie Anm. 3, Kap. 3 und 4).

10 Vgl. dazu Bammé (wie Anm. 3), Kap. 1; Stichweh (wie Anm. 1), Kap. 12.

hen.¹¹ Lucien Criblez hatte – allerdings im Rahmen der Beschreibung der schweizerischen Entwicklung von Fachdidaktiken – 2007 das Desiderat formuliert, es gelte einen Verselbständigungsprozess derselben in Gang zu setzen.¹² Es lässt sich feststellen, dass nicht nur in der Schweiz, in der es Anfang der 2000er Jahre noch kaum fachdidaktische Lehrstühle gab und das Selbstverständnis der Fachdidaktiken als Wissenschaftsdisziplinen noch kaum existent war¹³, sondern auch in Deutschland mit seinen seit Jahrzehnten etablierten fachdidaktischen Professuren dieser Verselbständigungsprozess in der geschichtsdidaktischen *Community* inhaltlich überhaupt nicht geleistet war.¹⁴ Die gesteigerte Bedeutung der Empirie, die sich mit der Kompetenzorientierung absehen ließ, hat die Verständigung über den Ort der Geschichtsdidaktik erneut zum Zankapfel werden lassen.¹⁵

Und schließlich sind die erbitterten Kontroversen um das Verhältnis von Kompetenz und Wissen gerade für das Lernen und Lehren von Geschichte nach wie vor akut, wobei diesen Diskussionen eine theoretische und eine politische Dimension innewohnt. Es ist vorerst die politische Dimension, die diesen Disput so heftig werden ließ,¹⁶ indem darin die Bedeutung und das Ziel schulischen Geschichtslernens und damit die Legitimation der Position des Schulfachs Geschichte im Fächerkanon verhandelt wurden¹⁷ – und dies in der postakademischen Zeit mit einer Geschichtswissenschaft, die selbst aus einer schwachen Position agiert. Denn auch die (eine) Referenzwissenschaft Geschichtswissenschaft steht unter verstärktem Legitimationsdruck. Geschichtswissenschaftliche Forschung sucht ihre gesellschaftliche Position neben einer in der Gesellschaft wuchernden und teilweise durchaus ebenbürtigen Deutungshoheit reklamierenden Geschichtskultur.¹⁸

Der Kampf um die Klärung der Bedeutung von historischem Wissen bzw. historischer Kompetenz referiert zudem auf die Frage, inwiefern sich Geschichtsdidaktik mit einer fachlichen Wendung des allgemeinen Lehrens und Lernens befasse bzw.

11 Diesbezüglich gibt es leidenschaftliche Positionen, aber die Stichhaltigkeit derselben ist bislang nicht systematisch untersucht worden.

12 Criblez 2009, S. 33.

13 Criblez (wie Anm. 12).

14 Dies, obwohl die Geschichtsdidaktik mit der KGD eine Institution besitzt, in deren Rahmen eine solche Selbstdefinition hätte erfolgen können und müssen, heisst doch der Verbandszweck: «Der Zweck unseres Fachverbandes ist die Förderung der wissenschaftlichen Entwicklung der Didaktik der Geschichte». <https://www.historicum.net/kgd/> [besucht 06.08.2018].

15 Vgl. den Beitrag von Andreas Körber in diesem Band, S. 69.

16 Auch die theoriebezogene und theoretische Diskussion enthält Zündstoff. Aber es gibt inzwischen geschichtsdidaktische Forschungen und Diskussionen, die sich um theoretische Klärung und Konzeption des Verhältnisses von Wissen und Kompetenz und die Differenzierung von konzeptionellem und kanonischem oder Faktenwissen und um die sachbezogene Auseinandersetzung in der *Community* bemühen. Vgl. dazu etwa Kühberger 2012; bezüglich insbesondere des FUER-Modells Ziegler 2012.

17 Es gelingt der Geschichtsdidaktik im Kontext der Outcome-Orientierung nur schlecht, die Leistungen des Historischen Denkens und damit eines so orientierten Geschichtsunterrichts öffentlichkeitswirksam zu benennen. Der Rückgriff auf einen festen Bestand gesellschaftlich geteilten faktischen Wissens insbesondere von Nationalgeschichte verströmt dabei einen trügerischen Hoffnungsschimmer im Kampf um die (bildungs-)politische Anerkennung des Fachs.

18 Vgl. Ziegler 2017.

mit den Mechanismen und Bedingtheiten des Historischen Denkens von Individuen und dem gesellschaftlichen Umgang mit Historischen und sich nicht mehr die Aufgabe zuweisen lasse, fachwissenschaftliches Wissen durch entsprechende Vermittlung in der Schule und in anderen gesellschaftlichen Vermittlungsbereichen in die Gesellschaft diffundieren zu lassen. – Mit anderen Worten: es geht dabei auch um den angesprochenen Verselbständigungsprozess, hier gegenüber der Geschichtswissenschaft.

Die Position der *geschichtsdidaktischen Community* und die Positionierung ihrer Domäne stehen vielfach in der Tradition der Dominanz der Geschichtswissenschaft. Dies wird sichtbar in der Ausrichtung der Geschichtsdidaktik und der geschichtsdidaktischen Lehrstühle als der Geschichte nachgelagert. Der *competency-turn* mit der theoretisch grundlegenden Bedeutung von konstruktivistischen Theorien des Denkens, Lernens und daraufhin konzipierten Lehrens in den Fachdidaktiken legitimiert demgegenüber den Emanzipationsprozess der Geschichtsdidaktik und ihrer *Community* von der Geschichtswissenschaft. Neben die Nähe zur Geschichtswissenschaft wird damit zugleich auch die (theoretische) Nähe zur Erziehungswissenschaft gestellt, was sowohl inhaltlich wie standespolitisch gegen ein Verständnis der Geschichtsdidaktik als Teil der Geschichtswissenschaft spricht und den von Criblez geforderten Verselbständigungsprozess begründen hilft – und gleichzeitig erneut gefährdet. Wissen und Kompetenz sind damit auch Stichworte für disziplinäre Herkünfte und Verankerungen von einzelnen Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern, für ihre hochschulpolitischen Positionierungen und für ihre Perspektiven auf das, was Geschichtsunterricht leisten sollte.

Die Heftigkeit, mit der die Diskussionen um diese Themen stattgefunden haben, war zwar für viele verletzend und Kräfte raubend. Eigentlich aber war die Intensität der Bedeutung der Situation durchaus angemessen. – Leider haben die Diskussionen in der Zwischenzeit mit der Schärfe auch das Ziel aus den Augen verloren, zweifellos wichtige Fragen im Kontext der spürbar vorhandenen Handlungszwänge einer Klärung zuzuführen. Dies ist aber nicht das Thema, das im Folgenden im Fokus steht.

II.

Forschung erarbeitet Wissen. Dessen gesellschaftliche Funktion entfaltet sich, wenn es über die Forschenden hinaus zirkuliert und erschließbar wird. Dafür entwickelte sich die akademische Lehre. Entsprechend der zunehmenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Orientierung der Moderne und Postmoderne am Wettbewerb organisierte sich die akademische Forschung und Lehre zunehmend in Wettbewerbsformation: Lehrstühle konkurrieren als Institutionen untereinander. Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber haben bislang ihre Rolle erfüllt, wenn sie Wissen generiert, dieses an kommende Generationen vermittelt sowie auch untereinander in der steten fachlichen Diskussion konkurrierten.¹⁹ Der akademische Erfolg der Inhaberinnen und In-

¹⁹ Vgl. Stichweh (wie Anm. 1), Kap. 13.

haber von Lehrstühlen wirkt auf ihr eigenes Renommee und dasjenige der Lehrstühle zurück.

Dass in postakademischen Zeiten, in denen sich die Geschichtsdidaktik mit der Kompetenzorientierung zu befassen begann, hinzu kommt, dass Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber ihr Renommee mit dem Aufbau der beständigen Kommunikation mit der gesellschaftlich-politischen Öffentlichkeit steigern, dies insbesondere, wenn es ihnen gelingt, ihr erarbeitetes Wissen, ihr Verständnis von Wissenschaft, ihre Deutungen wissenschaftlicher Ergebnisse und die Bedeutung dieser Erkenntnisse für die Gesellschaft gut zu kommunizieren – sie also gehört werden, knüpft im Fall von Fachdidaktiken grundsätzlich zwar an Vertrautem an: Sie waren immer darauf angewiesen, dass Bildungsbehörden und die Lehrerschaft bereit waren, die Impulse der Forschung aufzunehmen und umzusetzen. Neu ist allerdings, dass die gesellschaftliche Öffentlichkeit, Bildungsinstitutionen, zudem die Elternschaft sich in eine öffentliche Diskussion einbringen, in der die didaktische Fachwelt bestehen muss – in diesem Fall muss sie z. B. für das erarbeitete Kompetenzmodell Akzeptanz finden. Neu ist auch, dass in der Tendenz die akademische Diskussion z. B. um die Ausgestaltung eines Kompetenzmodells mehr oder weniger unter den beurteilenden Augen der Öffentlichkeit stattfindet.²⁰

Die sich verändernde Organisation von Wissensproduktion in postakademischer Zeit verschärfte die Auswirkungen des Wandels der Fachdidaktiken unter dem Einfluss der Kompetenzorientierung, die auch innerakademisch eine starke Herausforderung darstellte.

Der in den Fachdidaktiken durchaus umstrittene *competency-turn*, so argumentiere ich im Folgenden, hatte in seiner Realisierung Konsequenzen auf das soziale Konstrukt «geschichtsdidaktische *Community*» und die sich daraus ergebenden Rollen für deren Mitglieder. – Vorerst erforderte die Kompetenzorientierung die Entwicklung eines Kompetenzmodells, das in der *Community cum grano salis*²¹ einigermaßen getragen wird. Es muss nicht nur möglichst viele von seiner theoretischen Entwicklung her überzeugen, es muss zudem auch so ausgelegt sein, dass es später empirisch überprüft werden kann – entsprechend dem von allem Anfang an formulierten gesellschaftlichen Anspruch.

Im Falle der *theoretischen* Diskussion um ein Kompetenzmodell konnte die diskursive Auseinandersetzung in der *Community* als einem konkurrenten Feld ihre übliche Funktion erfüllen. Allerdings, nicht die gleichzeitige Anerkennung von verschiedenen gelungenen Entwürfen konnte diesmal das Ziel sein. – Vielmehr war die Zielsetzung der fachlichen Diskussion letztlich die mehr oder weniger vollständige Einigung auf *ein* Kompetenzmodell, zum einen zwar, weil die bildungspolitische Forderung dies so erwartete, zum andern aber auch, weil diese begünstigt, die weitere, dann vor allem *empirische* Arbeit innerhalb der *Community* aufeinander zu beziehen. Eine zukünftige Arbeit völlig fernab eines gewichtigen Kompetenzmodelles war hier

20 Bammé (wie Anm. 3), Kap. 6.

21 Dazu war wohl ein wichtiger Schritt Barricelli/ Gautschi/ Körber 2012.

systemisch nicht denkbar. Denn davon abzusehen bedeutete, in eigenen Arbeiten Gefahr zu laufen, die Aufmerksamkeit der *Community* zu verlieren.

Auswirkungen hatte die Haltung gegenüber der Kompetenzorientierung und gegenüber dem in der *Community* letztlich über Theoriearbeit und Diskussion herausgearbeiteten Kompetenzmodell für die einzelnen Mitglieder nicht nur für die eigene Forschung, sondern letztlich auch für die Lehre – gerade ein auf Forschung orientierter Nachwuchs wird sich wichtiger fachlicher Diskussionen beraubt fühlen, wenn gewichtige Kompetenzmodelle nicht zum Gegenstand der Lehre werden. Insofern ist der *competency-turn* der früheren Debatte um «Geschichtsbewusstsein» als zentraler Kategorie vergleichbar, indem sich auch damals die einzelnen universitären Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker nicht mehr leisten konnten, dieselbe zu negieren.

In den vergangenen zehn Jahren hat in der *Community* eine Auseinandersetzung um verschiedene Ideen von Kompetenzmodellkonstruktionen – vorerst in der gewohnten Konkurrenz – stattgefunden. Schon diese Diskussion zeigte aber in ihrer heftigen Ausprägung, dass es hier um mehr gegangen ist, als um die Lancierung von theoretischen Ideen, die danach zu einer Profilierung von einzelnen Lehrstühlen und die Beeinflussung der lokalen bzw. regionalen Lehrerbildung geführt hätte. Ein Stück weit war die Diskussion befeuert von der Einsicht darin, dass die schließliche diskursive Akzeptanz eines Kompetenzmodells dazu führen werde, dass künftige (empirische) Forschung sich sehr stark an dasselbe anlehnen bzw. von ihm ausgehen würde. Über das forschungsverstärkte Gewicht eines Kompetenzmodells bzw. einer Gruppe sich ähnelnder Kompetenzmodelle würde zudem auch die Bildungspolitik verstärkt aufmerksam. Da lohnte und lohnt es sich, sowohl über die Kompetenzorientierung als solche als auch um das sich schließlich durchsetzende Kompetenzmodell²² zu ringen.

III.

Die Forschungsanstrengungen zur Ausrichtung der Fachdidaktiken auf die Kompetenzorientierung bewirkte über die Grundsatzdiskussion konkurrierender Lehrstühle hinaus die Bildung von langfristig kooperierenden Forschendengruppen und damit eine Veränderung der Struktur und der Dynamik von fachdidaktischen Communities.

Die Entwicklung eines theoriebasierten, auf eine Adaption in der Praxis gerichteten Kompetenzmodells und seine anschließende empirische Überprüfung, so wurde schnell klar, war nicht durch Einzelleistung eines Lehrstuhl-Teams zu bewerkstelligen – es brauchte die intensive und letztlich langjährig angelegte, institutionell gesicherte Zusammenarbeit und Auseinandersetzung von mehreren Forschungspartnern. Die-

22 Im Konkreten handelte es sich um das Kompetenzmodell der Gruppe «FUER Geschichtsbewusstsein», um das letztlich gestritten wurde. Die Auseinandersetzung war dabei geprägt von durchaus intensiver Auseinandersetzung um konzeptionelle Fragen, aber eben auch von den wissenssoziologischen Konfliktlinien, um die es in diesem Text geht.

se Unausweichlichkeit einer Konsolidierung von Zusammenarbeit wurde noch deutlicher, als der theoretischen Arbeit die empirische folgen sollte. Die Notwendigkeit der kontinuierlichen Zusammenarbeit hat sich über die Jahre hinweg immer neu bestätigt. Gerade dies hat aber Rückwirkungen auf die Arbeitsweise und die Selbstpositionierung der beteiligten Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber zum einen und auf das Gefüge der Fachdidaktik als *Community* zum ändern.

Wie können die Rückwirkungen der Arbeit im Kontext einer langjährig funktionierenden Forschungsgruppe hinsichtlich der Rolle von Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber verstanden werden? Obwohl mehrere Forschendengruppen in der geschichtsdidaktischen *Community* sichtbar sind, besteht kein Zweifel, dass die meisten dieser Gruppen lose strukturiert und nur periodisch durch ein Projekt miteinander verbunden sind. Dies entspricht – noch – den wechselnden Allianzen im Kontext einer kompetitiven Forschungslandschaft. Ebenso wenig besteht Zweifel, dass die FUER-Gruppe die am stärksten institutionalisierte, auch durch spezifische Projektverträge gebundene Gruppe ist – zumindest was diejenigen Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber angeht, die als Kern bezeichnet werden könnten. Dies ist eine direkte Folge des Entscheids der sich an der Gruppe Beteiligten, dass sie sich auf diesen *Competency-turn* mit theoretischer und empirischer Arbeit einlassen wollten.²³ In Bezug auf die Kompetenzforschung können die Mitglieder der Gruppe nun *gar nicht* anders, als nun *immer auch* als Mitglieder der Gruppe aufzutreten. Selbst wenn sie Einzelprojekte verfolgen, berücksichtigen sie in der Regel geistiges Eigentum der ganzen Gruppe bei ihrer Weiterarbeit. Und das Eigene und das Gruppen-Entwickelte ist je länger je weniger auseinanderzuhalten. Diese – ob gewünscht oder nicht – weiter andauernde Einbindung steht aber der nach wie vor wirksamen Notwendigkeit, die eigene Forscherpersönlichkeit und den eigenen Lehrstuhl sichtbar zu machen, vorerst entgegen. Die Profilierung und Situierung zwischen permanenter Gruppe und eigenem Lehrstuhl wirkt in alle Bereiche hinein.

Vorerst bietet die Arbeit in der Gruppe den Teams der einzelnen Lehrstühle enorme Gewinne: Die stets erweiterte Diskussion belebt und fördert die Erkenntnis. Die hierarchische Struktur von Lehrstuhlteams wird ergänzt und zum Teil auch konterkariert durch die Diskussionen zwischen mehreren Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber. Dies eröffnet dem beteiligten Nachwuchs Räume für eigene Positionierungen. Vorhandene Fähigkeiten multiplizieren sich, abgesehen davon, dass nur mit einer so großen Gruppe genügend Manpower vorhanden ist, um Projekte auch wirklich zu realisieren.

Gleichzeitig birgt die institutionalisierte Gruppe über mehrere Lehrstühle hinweg auch gewisse Gefahren, mit denen umzugehen gelernt werden muss. Aufgrund der Wahrnehmung von Loyalitäten und Rücksichtnahmen auf die sozialen Beziehungen innerhalb der Gruppe besteht die Gefahr, Schwächen und Defizite von Forschungsarbeiten von Gruppenmitgliedern zu wenig deutlich zu benennen, Dadurch könn-

23 Vgl. dazu die Website des FUER-Projekts, die vor der Erneuerung steht: <http://www.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/FUER.html>, sowie diejenige des empirischen Projekts HiTCH: <http://hitch-projekt.de/> [besucht am 17.08.2018].

ten also sowohl der Universalismus wie der kritische Skeptizismus (nach Merton) geschwächt werden. Das Wissen, dass ein Urheber, eine Urheberin eines Textes oder eines Projektes sich teilweise auf Arbeiten der Gruppe abstützt, könnte dazu führen, diese Arbeiten weniger kritisch zu betrachten als andere. Zumindest die fehlende Bereitschaft, Bedenken bei einer als problematisch eingeschätzten Arbeit zu äußern, könnte den kritischen Skeptizismus ein Stück weit lähmen.

Gleichzeitig wäre gerade das eine Gefahr, die der individuellen Profilierung nicht zuträglich wäre. Die Qualität der individuellen Beiträge auf der diskursiven Ebene der Forschungscommunity könnte darunter leiden. Andererseits: Offene Zweifel an der Arbeit eines Mitglieds der Forschendengruppe könnte als Schwächung der Position der gesamten Gruppe verstanden werden. Die notwendige Organisation in einer langjährigen Forschungsgruppe beinhaltet also ein gewisses Risiko von *double bind*-Situationen, die nicht nur für die einzelne Person, sondern auch für die Community als Ganzes Disfunktionalitäten entwickeln könnten.²⁴

Es sind nicht zuletzt die offene Diskussion und die freundschaftliche, aber unbarmherzige Klarheit hinsichtlich dieser Risiken, die die Qualität der Forschung einer solchen Gruppe ausmachen. Dazu sind Qualitäten gefragt, die insbesondere für Inhaberinnen und Inhaber von Lehrstühlen für das Bestehen in traditionelleren Strukturen der Community nicht zwingend waren. – Dementsprechend wenig selbstverständlich sind sie und dementsprechend bewusst muss an ihnen gearbeitet werden.

Wie können Rückwirkungen der Bildung von langfristig kooperierenden Forschendengruppen auf die Funktionalität der Community beschrieben werden? Wie bereits erläutert, erforderte die Befassung der geschichtsdidaktischen Community mit Kompetenzdiagnose, -förderung und -messung und der damit verbundenen theoretischen und empirischen Arbeit einen eigentlichen *turn* in fast allen Belangen: Das bildungstheoretische Selbstverständnis der Disziplin, die Usancen normativ abgeleiteter und erfahrungsgesättigter Arbeit, das Selbstverständnis von Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber als akademische Lehrer, die Vertrautheit von akademischer Diskussion und davon abgesehen großer Unabhängigkeit in der eigenen Lehre und Forschung, die Unvertrautheit mit empirisch valider Arbeit, für die in der Disziplin wenig Kompetenzen vorhanden gewesen sind, usf., dies alles mag dafür verantwortlich sein, dass nicht wenige Lehrstühle vorerst nicht bereit waren, sich auf den *turn* einzulassen. Gleichzeitig bildete sich mit der FUER-Gruppe eine Gruppe heraus, deren Größe und Dynamik im Gefüge der Community allein schon bedrohlich erschienen, die aber auch deutlich werden ließ, dass die Strategie, die Kompetenzorientierung zu ignorieren, nicht in den Diskurs einzutreten und ihr bloßen Widerstand entgegenzusetzen, nicht erfolgreich sein würde.

24 Diese Argumentation greift nun auf die Mechanismen akademischer Selbstkontrolle zurück, die ja durchaus, und nicht nur korrumpiert, weiter vorhanden sind – auch wenn sie von den Beobachtungen einer Veränderung zur postakademischen Wissenschaft als «Mythos» abgetan werden. Mythen, so Barthes (1964), haben die Eigenschaft, dass auch ihre Propagatoren ein Stück weit an sie glauben und sich danach verhalten.

Die Entwicklung von Konzeptionen, die mehr oder weniger stark von derjenigen von der Gruppe FUER abwichen, belebte zwar die innerdisziplinäre Debatte. Dadurch aber, dass die Struktur der Diskussion nicht wie früher durch eine mehr oder weniger lose Beteiligung aller Interessierter gekennzeichnet war, sondern auf der einen Seite einige Einzelne, locker verbunden mit weiteren Gleichgesinnten, und auf der anderen Seite eine durch die intensive gemeinsame Arbeit verbundene Gruppe aufwies, stellte sich auch eine veränderte Diskussionskultur ein. Es bildete sich eine Dichotomie heraus – auf der einen Seite die Gruppe, auf der anderen Seite eine akademische Diskussionsrunde von Einzelnen, die im Feld mit unterschiedlichen Argumenten und Gegenvorschlägen agierten. Die dadurch entstehende Polarisierung zeigte deutliche Kennzeichen: Die Diskussion verließ nicht selten den Gegenstand, die Konkretisierung der Kompetenzorientierung. Sie wurde ideologisch, indem hier eine durch die schiere Masse befürchtete Definitionsmacht kritisiert wurde und dort diese Ebene der Diskussion als irrelevant unbeachtet blieb, indem man sich – nicht einmal unbegründet – auf die Rede vom besseren Argument festlegte.

Viele der durchaus schwierigen bildungspolitischen, bildungstheoretischen, aber auch professionspolitischen Fragen blieben in dieser Phase weitestgehend unausdiskutiert auf der Strecke.

Dabei akzentuierten sich diese im Kontext der Kompetenzorientierung, indem die einzelnen Lehrstühle Arbeitszeit und Drittmittel benötigten, um sinnvoll mithalten zu können. Dies hätte auch eine Neuorganisation und Neudefinition an vielen Lehrstühlen gebraucht, um in dieser Form in die Forschung einzusteigen. Statt einer klärenden allgemeinen Diskussion über die strukturellen, finanziellen und personellen Voraussetzungen und die gemeinsame Suche nach guten Prozessen verhärtete sich das Klima: Die Gruppe konzentrierte sich, aus nachvollziehbaren Gründen, auf die theoretische und spätere empirische Arbeit. Die restlichen Teile der Disziplin formulierten vorerst persönliche Anklagen und näherten sich in ihrer Mehrheit schließlich allmählich doch vor allem über Nachwuchsarbeiten der Kompetenzorientierung an.

Im und für den Verband wurde kein Rezept gefunden, wie dieser als institutioneller Rahmen der *Community* die notwendigen Klärungen, Aussprachen und Bereinigungen hätte befördern können. Eine solche Entwicklung der sozialen Verhältnisse in der Institution Geschichtsdidaktik ist für sich allein schon sehr bedauerlich. Was aber bedeutet sie für die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit der *Community*? Knüpft man wiederum an die Merton'schen Prinzipien an, zeigt sich m. E. deutlich, dass der Universalismus gefährdet worden ist, indem sich eine Ideologie des Wir und die Anderen eingebrannt hat. Der Kommunalismus innerhalb einander verbundener Forschender funktioniert sehr gut, nicht aber in idealer Weise in der gesamten *Community*. Der organisierte Skeptizismus ist partiell lädiert, weil er sich zu wenig an Forschungserzeugnissen orientiert und zu viel an ihrer Herkunft. Damit kann festgehalten werden, dass sich in der Verarbeitung der Kompetenzorientierung in der *Community* auf der Ebene der akademischen Selbstkontrolle von Wissenschaft krisenhafte Erscheinungen verstärkt haben.

Bezieht man mit ein, dass gerade im Prozess der Orientierung an Kompetenzen im Bildungsbereich sich die gesellschaftliche Öffentlichkeit zunehmend als ernstzunehmendes Diskussionsforum hinsichtlich der Akzeptanz der Umorientierung vom *Input* zum *Outcome* etablierte und die Kontroversen innerhalb der Disziplin ein Stück weit ins Brennglas der Öffentlichkeit geraten sind, dann kann die Kompetenzorientierung – wie eingangs behauptet – m. E. als disziplinspezifisches großes Ereignis auf dem Weg in eine postakademische Wissenschaft gekennzeichnet werden.

Die Tagung, die diesem Buch zugrunde liegt, ist damit aber zugleich ein beeindruckender Willensakt der *Community*. Die große Mehrheit der Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber in der *Community* sowie eine große Zahl der Nachwuchsleute waren anwesend, womit sie deutlich machten, dass sie über die Kompetenzorientierung sprechen und nachdenken wollen. Es zeigte sich, dass die Arbeiten von FUER sowie Arbeiten, die sich außerhalb von FUER oder nur lose angelehnt mit kompetenzbasierten Forschungsfragen befasst haben, untereinander zur Kenntnis genommen wurden. Dabei war das Ergebnis nicht nur die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit FUER und anderen Entwürfen. Vielmehr haben sich auch die Grenzziehungen zwischen einer (ursprünglichen) FUER-Gruppe und anderen Forschenden im Feld stark aufgeweicht bzw. für Forschende ihre Bedeutung eingebüßt. Gleichzeitig verändert sich die gegenwärtige soziale Struktur innerhalb der bisherigen FUER-Gruppe in Richtung einer Öffnung auf Forschung und Personen außerhalb der ursprünglichen Gruppierung. Damit könnte möglicherweise die These formuliert werden, dass sich die Kompetenzorientierung mit allen offenen Fragen als Grundlage der geschichtsdidaktischen Arbeit durchgesetzt hat, deshalb alte Abgrenzungen Gewicht verlieren und die Zusammenarbeit wieder vielfältiger und wechselnder gestaltet werden kann, entsprechend den Bedürfnissen entlang der Forschungsfragen und nicht entlang einer ideologisierten Wir-die-Anderen-Logik. Mit der Präsenz und Diskussionsfreude zeigte sich trotz aller Veränderungen in den Rahmenbedingungen des Wissenschaftsbetriebs, dass ein großer Teil der *Community* die disziplinäre Diskussion und Zusammenarbeit wertschätzt. Das manifestierte Bewusstsein, eine *Community* zu sein und sein zu wollen, macht für die Verselbständigung bzw. selbstbewusste Positionierung der Geschichtsdidaktik Hoffnung.

IV.

Welches sind soziale Herausforderungen für die *Community* für heute und morgen?

Zum einen scheint es für die qualitätvolle Weiterarbeit unabdingbar, die diskutierten Risiken und Schäden der bisherigen Entwicklung in der *Community* nicht einfach als möglichst nicht zu beachtende Nebenwirkungen zu behandeln. Es wäre vielmehr der Qualität der gesamten Forschungsarbeit und aller Forschungsprodukte dienlich, das disziplinäre Feld aufgrund der organisatorischen und strukturellen Herausforderungen einer nüchternen Sichtung zu unterziehen, auf die Effektivität seiner Strukturen und Instrumente zu befragen und so zu gestalten, dass die *Community* als akade-

mische Institution ihre Fähigkeit zur allseitigen diskursiven Auseinandersetzung über die Qualität von Forschung, über die erwünschte Ausrichtung von Nachwuchsförderung und über die bildungspolitischen Positionierungen noch umfassender zurückgewinnen und weiterentwickeln würde. Sie würde damit nicht nur die Rolle der oder des Forschenden in diesem Feld zwischen Zusammenarbeit und Profilierung bewusst wahrnehmen und damit auch sowohl Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber als auch insbesondere den Nachwuchs unterstützen. Sie könnte zudem als Verband die Stimme erheben, um in einer postakademischen Wissenschaft günstige Grundlagen für die Weiterentwicklung des Wissens an der Hochschule zu formulieren und einzufordern.

Zum andern ist eine der ganz großen aktuellen Herausforderungen, die in der Wissenssoziologie für die Akademie formuliert wird, das Einfinden im Prozess der Herstellung «sozial robusten Wissens».²⁵ Die Historikerschaft kennt diese Herausforderung konkretisiert in der schwierigen Diskussion in der Geschichtskultur, in der mythische Deutungen von Geschichte wider besseres Wissen und wider die Einsprache der Geschichtswissenschaft höhere Akzeptanz, wenn nicht Glaubwürdigkeit besitzen.²⁶

Fachdidaktiken kennen die Problematik der Herstellung «sozial robusten Wissens» schon länger: In dem Teilbereich der Öffentlichkeit, in dem sich schulverbundene Institutionen, Gruppen und Personen treffen, haben sie bis anhin kraft der Autorität akademischer Wissensproduktion «diese Robustheit» mittels eines hierarchischen Verhältnisses herzustellen versucht. Es waren und sind insbesondere die Lehrkräfte, zu denen das Verhältnis in Bezug auf deren Aneignung von geschichtsdidaktischen Erarbeitungen in Theorie und Praxis, konfliktiv ist. Das Konzept des «sozial robusten Wissens» ist möglicherweise eine Hilfe dabei, das Verhältnis zwischen «Profession und Disziplin»²⁷ neu und ertragreicher zu definieren. Es führt in die Transdisziplinarität und weist dem «Erfahrungswissen» einen Eigenwert zu.²⁸ Diese Entwicklung fordert die Mitglieder der Disziplin Geschichtsdidaktik noch einmal neu. Erneut liegt diese Herausforderung nicht allein in der inhaltlichen Dimension, sondern auch in der sozialen. Erneut ist sie dazu aufgefordert, über die Erweiterung und Verstetigung von Forschungsgruppen nachzudenken, aber auch über den Stellenwert, der den Praktikerinnen und Praktikern mit ihrem anders gearteten Zugang zu den inhaltlichen Fragen beigemessen wird. Wissensproduktion muss dabei in neuen Bahnen gedacht werden, hat aber dafür womöglich die Chance, bessere Akzeptanz zu finden, zu «sozial robustem Wissen» zu werden.

25 Bammé (wie Anm. 3), Kapitel 6.

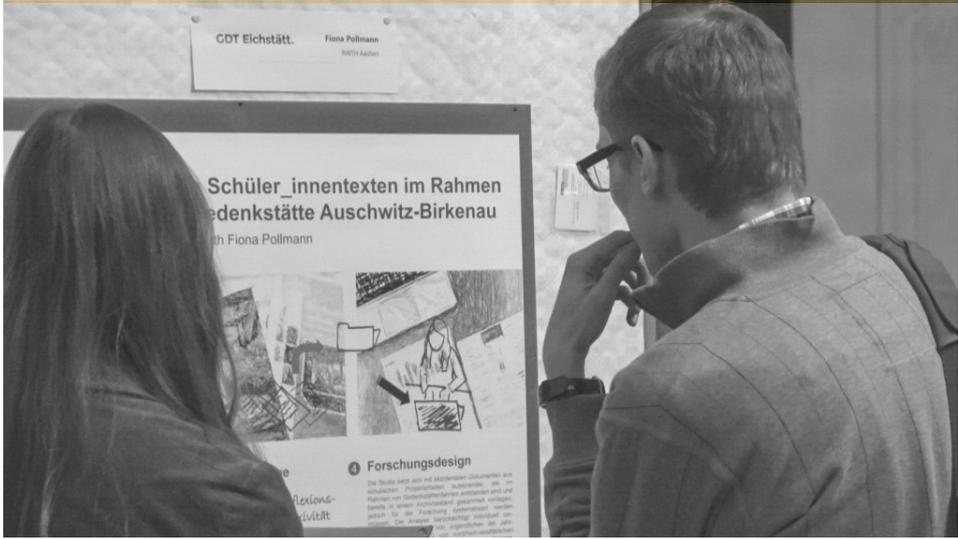
26 Insgesamt ist ihr eine gute Strategie in diesem Feld nur punktuell gelungen. Eine gelungene Ausnahme stellt für den schweizerischen Kontext Maissen (2010) dar.

27 Vgl. dazu Stichweh (wie 1), Kap. 12.

28 Bammé (wie Anm. 3), S. 195–204.

Literatur

- Bammé, Arno. *Science Wars. Von der akademischen zur postakademischen Wissenschaft*. Marburg (2004) 2015.
- Barricelli, Michele/ Gautschi, Peter/ Körber, Andreas. «Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Geschichtsunterricht.» In Michele Barricelli/ Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1*. (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/ Ts. 2012, S. 207–235.
- Barthes, Roland. *Mythen des Alltags*. Frankfurt a.M. 1964.
- Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M. (26. Aufl.) 2016.
- Criblez, Lucien. «Fachdidaktik in der Schweiz: von der normativen Lehrdisziplin zur empirischen Unterrichtsforschung?» In Jan Hodel/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 07»*, Bern 2009, S. 21–37.
- Kühberger, Christoph (Hrsg.). *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (Forum Historisches Lernen). Schwalbach/ Ts. 2012.
- Maissen, Thomas. *Geschichte der Schweiz*. Baden 2010.
- Merton, Robert K. «Die normative Struktur der Wissenschaft (erstmal 1942)» In Ders., *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie*. Frankfurt a.M. u. a. 1985, S. 86–99.
- Stichweh, Rudolf. *Wissenschaft – Universität – Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld (1994) 2013.
- Ziegler, Béatrice. «Historikerinnen an der Universität Zürich 1900-1970. Geschlecht als soziale und als Wissenskategorie.» In Catherine Bosshart-Pfluger/ Dominique Grisard/ Christina Späti (Hrsg.), *Geschlecht und Wissen – Genre et Savoir – Gender and Knowledge – Beiträge der 10. Schweizerischen Historikerinnentagung 2002*, Zürich 2005, S. 237–247.
- Ziegler, Béatrice. «Historische Konzepte und Kompetenzmodelle – ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen.» In Christoph Kühberger (Hrsg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (Forum Historisches Lernen). Schwalbach/ Ts. 2012. S. 135–151.
- Ziegler, Béatrice. «Einleitung.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Themenheft «Geschichtskultur»* 16.2017, S. 5–16.
- Ziman, John M. «Science without frontiers.» (1994). In John M. Ziman (Ed.), *Prometheus Bound*. Cambridge 2012, pp. 213–248. doi.org/10.1017/CBO9780511585067.009.



Geschichtsdidaktik visuell

Inhalte und Struktur der Postersession auf der GDT

1. Das Poster in der Geschichtsdidaktik

Die Kommunikation der eigenen Forschung und der kritische Austausch mit anderen darüber ist elementare Komponente wissenschaftlichen Arbeitens. Dabei hat sich die Präsentation von Forschungsprojekten und -ergebnissen in Postersessions über die letzten Jahre auf Tagungen zahlreicher Fach- und Wissenschaftszweige etabliert. Exemplarisch für diesen Trend können innerhalb der Geschichtsdidaktik die wissenschaftlichen Poster-Ausstellungen der Zweijahrestagungen der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) angeführt werden, die sich seit einigen Jahren als fester Bestandteil der Konferenzen bewähren.¹

Begründen lässt sich diese Entwicklung wohl durch die Ergebnisse zweierlei Diskussionen: Zum einen begünstigte die größere Bedeutung erziehungswissenschaftlich-empirischer Forschungsdesigns und -methoden sowie Publikationsformen für die Geschichtsdidaktik auch die Entlehnung entsprechender Kommunikations- und Präsentationsformen in Gestalt von Postern. Dies, nachdem einer traditionell geschichtsphilosophisch-hermeneutischen Geschichtsdidaktik vorgeworfen wurde, es ermangele ihr an adäquater empirischer Kontrolle der entwickelten Theorien und Konzepte.² Gleichzeitig wurde aber auch konstatiert, dass «dieser ‚weiße Fleck‘ der Geschichtsdidaktik schon merklich kleiner geworden», eine erste, intensivere Hinwendung zur Empirie also bereits erfolgt sei.³ Zum anderen erfuhr um die Jahrtausendwende im Nachhall von PISA und TIMSS die Erziehungs- bzw. die Bildungswissenschaft – zentrale Bezugsdisziplinen der Geschichtsdidaktik⁴ – eine (noch) stärkere empirische Ausrichtung⁵, die sich zunehmend auch auf die geschichtsdidaktische Forschung niederschlug und dem Feld der Empirie innerhalb der Disziplin zusätzlichen Auftrieb gab. Infolgedessen verbreitete sich vermehrt – neben der traditionell-individuellen, auf die Publikation einer umfassenden Monographie ausgerichteten Forschung – eine kollaborative projektformige Arbeitsweise in (interdisziplinären) Gruppen, deren Ergebnisse häufig in verschiedenen kürzeren Artikeln unter mehrköpfiger Autorenschaft veröffentlicht werden.⁶ Dadurch, dass in diesen Publikationen Tabellen und Grafiken immer häufiger zur Ergebnispräsentation nutzbar sind, hat folglich das wissenschaftliche Poster als Kommunikationsmedium auch in der Geschichtsdi-

1 Poster-Übersicht einzusehen unter <https://www.historicum.net/kgd/wiss-nachwuchs/posterpraesentationen> [21.03.2018].

2 Rohlfes 1996, S. 99–100.

3 Rohlfes (wie Anm. 2), S. 100.

4 Schönemann 2006, S. 72.

5 Ladenthin 2010, S. 85.

6 Metten/ Schaffers 2011, S. 40f.

daktik rasch Anklang gefunden. Auch die Tatsache, dass nicht mehr ausschließlich empirische, sondern ebenso theoretische sowie pragmatische geschichtsdidaktische Forschung in Poster-Form dargestellt wird, wie an mehreren der später genannten Beiträgen zur Tagung «Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte» (kurz GDT) zu sehen sein wird, ist ein weiterer Beleg für die Etablierung des Posters als Vermittlungsmedium.

2. Spezifika und Vorzüge von Postern und Postersessions auf Tagungen

Neben diesen strukturellen Ursachen lassen sich auch in der Spezifik des Mediums an sich sowie in der Rezeptionssituation, die durch eine Poster-Ausstellung hergestellt werden kann, gute Gründe für die Wahl des Mediums ‚Poster‘ zur Forschungspräsentation finden.

Die Stärken des Posters als grafisch-visuelles Medium liegen darin, Forschungsfragen und -inhalte und ebenso deren innere Zusammenhänge sowie Verbindungen zu anderen Befunden und Ansätzen kompakt, strukturiert und übersichtlich abzubilden. Der dabei relativ stark begrenzte Raum verlangt es, essentielle Hypothesen, Methoden und Erkenntnisse der Forschung sowie deren Interpretationen zielgruppenadäquat auszuwählen und aufzubereiten. Dabei bietet die Notwendigkeit der Generalisierung oder exemplarischen Heraushebung einzelner Elemente des Projekts die Chance, die eigene Arbeit hinsichtlich bestimmter Kriterien zu reflektieren und zu strukturieren.⁷ Zudem kann es durch die visuelle Aufbereitung gelingen, komplexe Zusammenhänge zwischen einzelnen Hypothesen, Konstrukten und Erkenntnissen verständlicher und zugänglicher zu präsentieren, als dies durch eine schriftliche oder mündliche Vortragsart möglich wäre.⁸

Zur Spezifik des Mediums Poster gehören auch die spezifischen Formen seiner Rezeption. Denn im Gegensatz zum Hören eines Vortrages, bei dem die referierende Person die Kommunikationsmodalitäten bestimmt, ist das Betrachten und Durchdenken eines Posters deutlich individueller und durch den Rezipienten steuerbar. So besteht die Möglichkeit, Dauer und Häufigkeit der Rezeption des Posters als Ganzes sowie einzelner Elemente selbst zu bestimmen.⁹ Bekanntes kann übersprungen, Unbekanntes durchdacht und Interesse Weckendes tiefergreifend analysiert werden.

Über die erwähnten Kurations- und Rezeptionscharakteristika wissenschaftlicher Poster hinaus soll nun die spezifische Einbindung von Postern in den Gesamtrahmen einer Tagung adressiert werden. Diese erfolgt standardmäßig über die Durchführung einer Poster-Ausstellung. Grundsätzlich lässt sich dabei anmerken, dass Poster eine relativ starke Kontakt- und Kommunikationsfunktion besitzen. Diese «kommunikativ-kooperative Funktion»¹⁰ wird durch das Format der Ausstellung verstärkt, indem der Dialog zwischen präsentierenden Personen und Besucherinnen und Besuchern in

7 Ruhl 2011, S. 9.

8 Verhoff et al. 2010, S. 428.

9 Verhoff et al. (wie Anm. 8), S. 428.

10 Metten/ Schaffers (wie Anm. 6), S. 41.

den Fokus gerückt wird. Hierbei sind besonders Art, Tiefe und Länge der Diskussionen hervorzuheben. Durch die individuelle Begehungssituation einer Ausstellung ergeben sich häufig Individual- bzw. Kleingruppendiskussionen. Dabei kann so gezielt auf spezifische Erkenntnisse, aber auch Herausforderungen eingegangen werden, wie dies durch Nachfragen im Nachklang eines Vortrags kaum möglich wäre. Die lockere zeitliche Regulierung von Diskussionen am Poster unterstützt diesen Aspekt zusätzlich. Gleichzeitig ermöglicht ein Gespräch in kleinerer Runde denjenigen Personen, die im Plenum eher zurückhaltend agieren, ihre Gedanken zu kommunizieren.¹¹

Diese besondere Kommunikations- und Präsentationssituation bringt vor allem für Mitglieder des wissenschaftlichen Nachwuchses spezielle Chancen mit sich. Sie erhalten in einem relativ geschützten Rahmen individuelles und intensives Feedback von Expertinnen und Experten der jeweiligen Disziplin, ohne sich dem Druck eines Plenurvortrags aussetzen zu müssen.¹² Da Vorträge auf Tagungen ohnehin tendenziell der (Teil-)Ergebnispräsentation dienen, die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler sich jedoch in der Regel inmitten einer Qualifikationsphase befinden, wird die kooperative Grundausrichtung einer Posterpräsentation auch dafür genutzt, noch nicht beendete Projekte bzw. Projektideen zu präsentieren, um Anregungen für die Weiterführung der Arbeit zu diskutieren. Gleichzeitig werden dadurch Kontakte geknüpft und bereits bestehende Bekanntschaften vertieft.¹³

Trotz des gemeinhin anerkannten Nutzens einer Posterausstellung wird an mehreren Stellen diskutiert, ob wissenschaftliche Poster auf Tagungen nicht Beiträge zweiter Klasse seien.¹⁴ Innerhalb dieser Diskussionen wird deutlich, dass die räumliche, zeitliche und strukturelle Einbindung der Posterbeiträge in den Tagungsablauf entscheidende Faktoren sind, aus denen sich Wert- bzw. Geringschätzung für Posterbeiträge ableiten lassen.¹⁵ Somit kommt den verantwortlichen Tagungsorganisatorinnen und -organisatoren diesbezüglich eine zentrale Rolle zu. Im folgenden Abschnitt soll skizziert werden, wie die Wertschätzung den einzelnen Postern und den dahinterstehenden Verantwortlichen im Rahmen der in Eichstätt stattfindenden GDT ausgedrückt werden sollte und welche Forschungsarbeiten präsentiert wurden.

3. Die Posterausstellung der GDT – Zeit(en) und Ort(e)

Die dreitägige Konferenz hatte sich zum Ziel gesetzt, die zurückliegende Dekade kompetenzorientierter Geschichtsdidaktik zu resümieren und gleichzeitig einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungen und Herausforderungen zu geben. Da ein umfas-

11 Pretsch/ Ludwig 2011, S. 47.

12 Pretsch/ Ludwig (wie Anm. 11), S. 47.

13 So sind laut Salzl die drei zentralen Beweggründe von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern zur Teilnahme an Posterausstellungen – im Fall ihrer Studie im Fachbereich Medizin – die Erlangung wissenschaftlicher Reputation, das Erhalten von Anregungen für die eigene Forschung und das Knüpfen von Kontakten. Salzl 2005, S. 67.

14 Pretsch/ Ludwig (wie Anm. 11), S. 52. Verhoff et al. (wie Anm. 8), S. 426.

15 Pretsch/ Ludwig (wie Anm. 11), S. 49-51. Verhoff et al. (wie Anm. 8), S. 426. Quaiser-Pohl 2011, S. 55f.

sender Ausblick ohne die Einbeziehung der aktuellen Projekte des wissenschaftlichen Nachwuchses unvollständig wäre, wurde die Durchführung einer Postersession beschlossen. Um die Beitragenden und deren Poster entsprechend zu würdigen, wurde der Postersession ein eigenes, überschneidungsfreies Zeitfenster sowie eine prominente räumliche Platzierung zugewiesen. So wurde die Posterausstellung als erster großer Programmpunkt zwischen dem Eintreffen der Tagungsteilnehmenden und dem festlichen, öffentlichen Teil mit Rednerinnen und Rednern aus Politik, Wissenschaft, außerschulischen Lernorten und der Schulpraxis platziert. Als Örtlichkeit wurde das Foyer unmittelbar vor dem Rednersaal gewählt, wo zugleich Getränke gereicht wurden.

Für die Posterverantwortlichen sollte dieses Vorgehen die positiven Effekte haben, (1) in jedem Fall sichtbar wahrgenommen zu werden, (2) ausreichend Zeit für anregende Gespräche zur Verfügung zu haben und (3) und ihre Forschung potentiell auch Personen außerhalb der *scientific community* präsentieren zu können. Den eintreffenden Tagungsteilnehmenden wurde mit dieser Planung ermöglicht, in Ruhe anzukommen und Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen zu führen, ohne sich sofort in dem üblicherweise streng getakteten Ablauf der Tagung zu befinden. Darüber hinaus sollte insgesamt die kooperative und kommunikative Natur von Postersessions dazu dienen, in ungezwungener und kollegialer Atmosphäre auf die Tagung einzustimmen.

Für den Fall, dass das eineinhalbstündige Zeitfenster zu klein war, um begonnene Gespräche zu Ende zu führen oder alle interessierenden Beiträge zu begutachten, blieben alle Poster bis zum Ende der Tagung am Freitagnachmittag auch weiterhin prominent vor den jeweiligen Tagungsräumen ausgestellt – auch wenn kein expliziter und exklusiver Slot für die Begehung und den Austausch über die präsentierten Projekte mehr angesetzt werden konnte.¹⁶

4. Inhalte und Anordnung der Poster

Es konnten insgesamt 24 Posterbeiträge gewonnen werden, die sowohl thematisch als auch methodisch ein breites Spektrum möglicher Ansätze und Forschungsfelder boten. Für die Konzeption der Ausstellung selbst wurden die verschiedenen Beiträge anschließend in vier Gruppen zusammengefasst, die die Themenkomplexe «Geschichtsdidaktik und politische Bildung», «außerschulische Lernorte», «Kompetenzforschung» und «Unterrichts- und Lehrkraftforschung» umfassten. Die Idee hinter dieser Gruppierung war, in der Ausstellung inhaltlich verwandte Posterbeiträge nah zueinander zu hängen, damit einerseits die entsprechenden Beitragenden, die in ähnlichen Bereichen forschen, untereinander ins Gespräch kommen und andererseits die Besuchenden themenverwandte Projekte gebündelt und ohne langes Suchen auffinden konnten. Die Zuteilung mancher Poster zu den entsprechenden Themenbe-

¹⁶ Sowohl die Verbindung «mit anderen sozialen Events einer Tagung» als auch die «Organisationsform, die Poster während der gesamten Konferenz [...] aufgehängt zu lassen», werden als vorteilhaft und angemessen beschrieben, siehe Quaiser-Pohl (wie Anm. 15), S. 55f.

reichen war dabei keineswegs eindeutig. Da die vier Bereiche jedoch nicht räumlich voneinander abgegrenzt waren, wurden diejenigen Poster, die mehreren Themenblöcken zugeordnet werden könnten, nach Möglichkeit so platziert, dass sie einen fließenden Übergang von einem Themenkomplex zum nächsten unterstützten.

Die Gruppe «Geschichtsdidaktik und politische Bildung» umfasste diejenigen Beiträge, die sich mit der Erforschung der Verbindung von Geschichte und ihrer Didaktik zu Konzepten und Handlungsweisen der politischen Bildung befassen. In diesem Bereich präsentierten:

Barbara Christophe, Eva Fischer (Braunschweig): *Der Kalte Krieg macht Schule. Praktiken des Erinnerns im Klassenraum*

Gabriele Danninger (Salzburg): *Die Logiken der Friedensstiftung verstehen – Zur Konstruktion globaler Konflikte und zum Umgang mit dem fachdidaktischen Prinzip der Problem- und Konfliktorientierung im Unterrichtsfach Geschichte und Politischer Bildung*

Philipp McLean (Frankfurt): *Mündig werden durch historische Bildung? (Kritische) Analyse zur Bedeutung eines fachdidaktischen Begriffs*

Konstantin Stamm (Kiel): *«Gleichberechtigung? Wieso? Männer machen Geschichte.» Über den Zusammenhang von Geschichtsbild und politischen Wertorientierungen*

Unter dem Themenkomplex «außerschulische Lernorte» wurden die Beiträge angeordnet, die einen außerschulischen Ort des historischen Lernens besonders hervorhoben – entweder im Zusammenwirken mit schulischem Lernen oder gänzlich davon losgelöst. Die Beiträge waren folgende:

Regina Bäck (München): *Historischer Raum & produktive Gestaltungspotentiale durch Augmented Reality*

Andrea Brait (Innsbruck): *Historisches Lernen zwischen Schule und Museum*

Ruth Fiona Pollmann (Aachen): *(Selbst-)Reflexivität in Schüler_innentexten im Rahmen einer Exkursion zur Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau*

Unter dem Label «Kompetenzforschung» wurden diejenigen Poster gefasst, deren Projekte sich vorrangig der theoretisch und/oder empirischen Erfassung, Vertiefung sowie Erweiterung von historischem Denken bzw. von Kompetenzen historischen Denkens widmeten. Hierunter fielen:

Lena Behrendt (Bochum): *«...und so stellt sich mir die Frage...» – Erforschung und Förderung geschichtswissenschaftlicher Fragestellungskompetenz im Schülerlabor*

Christoph Bramann (Salzburg/ Hildesheim): *Historisches Denken fördern mit Schulbuchaufgaben – Die Umsetzung geschichtsdidaktischer Forderungen in aktuellen österreichischen und deutschen Geschichtsschulbüchern*

Matthias Hirsch (Eichstätt): *Geschichte (er-)lesen. Fachspezifisch-historisches Lesen – Modi und Strategien*

Christian Pichler (Kärnten): *Historisch kompetent? Kompetenzmessung am Beispiel der österreichischen Reifeprüfung*

Jan Scheller (Greifswald): *Ein Diagnoseraster für die De-Konstruktionskompetenz*

Horst Schilling (Kiel): *Die Fragekompetenz und ihre Graduierung – Erstellung eines Kompetenzrasters*

Michael Werner (Eichstätt): *Wissen können und glauben müssen. Historisches Wissen – Historische Kompetenzen: Theoretische Grundlagen für inklusives historisches Lernen*

Der größte Themenkomplex, «Unterrichts- und Lehrkraftforschung», setzte sich aus Beiträgen zusammen, die das Ziel haben, Perspektiven, Verhalten und Dispositionen der im Geschichtsunterricht Involvierten sowie das konkrete Unterrichtsgeschehen selbst zu untersuchen bzw. Konzepte für dieses zu entwickeln.

Burghard Barte (Kiel): *Wissensentwicklung und -vernetzung im Geschichtsstudium: Zum Potenzial der Konzeptualisierung des Fachwissens*

Benjamin Bräuer (Eichstätt): *Historische Orientierungsgelegenheiten. Eine Theorie zur Irritation vorgängiger Orientiertheit als Triebfeder historischer Lernprozesse in heterogenen Gruppen*

Johannes Brzobohaty (Wien): *Schriftliche Leistungsfeststellungen im Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde in der Sekundarstufe I – eine empirische Annäherung*

Wolfgang Buchberger (Salzburg): *Der Einsatz schriftlicher Quellen in Österreichs Schulbüchern für den Geschichts- und Sachunterricht*

Alexander Buck (Hamburg): *Graduierungskonzepte von Geschichtslehrkräften*

Henning Host (Köln): *Die Mediennutzung von gymnasialen GeschichtslehrerInnen in der sechsten Jahrgangsstufe*

Jochen Kirchhoff (Erfurt): *FALKO-Geschichte. Entwicklung und Validierung eines Professionswissenstests für Geschichtslehrkräfte*

Isabelle Nientied (Münster): *Guter Geschichtsunterricht aus Schülersicht. Eine empirische Studie zu subjektiven Qualitätskonzepten von historischem Lehren und Lernen in der Schule*

Nicolai Weigel (Kassel): *Umgang, Potentiale und Bewertung von kontrafaktischer Geschichte.*

Nina Weißenborn (Hamburg): *Historisches Lernen und durchgängige Sprachbildung im Sachunterricht*

5. Nachhaltigkeit und Fazit

Um die auf der Tagung präsentierten und diskutierten Forschungsprojekte und -ergebnisse festhalten zu können, wurde die gesamte Veranstaltung umfassend dokumentiert. Im Falle der Posterbeiträge wurde den jeweiligen Verantwortlichen die Möglichkeit unterbreitet, die Poster auf der Tagungshomepage zu veröffentlichen. Die entsprechenden Poster und weitere Tagungsbeiträge sind unter gdt-eichstaett.de einsehbar. Aus Sicht des Organisationsteams verlief die Postersession sehr zufriedenstellend, was sich auch in den Stimmen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer widerspiegelte.

Literatur

- Ladenthin, Volker. «Pädagogische Empirie aus bildungsphilosophischer Sicht.» In Jörg-Dieter Gauger/ Josef Kraus (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Notwendigkeit und Risiko*, Sankt Augustin [u. a.] 2010, S. 85–102.
- Metten, Thomas/ Schaffers, Uta. «Sichtbarkeit und Vermittlung. Poster in den Geistes- und Kulturwissenschaften.» In Kathrin Ruhl (Hrsg.), *Das Poster in der Wissenschaft. Zum Stellenwert des Posters in der Nachwuchsförderung am Beispiel der Universität Koblenz-Landau*, Giessen 2011, S. 40–45.
- Pretsch, Johanna/ Ludwig, Heidrun. «Das wissenschaftliche Poster in der Bildungsforschung. Chance oder Beitrag zweiter Klasse.» In Kathrin Ruhl (Hrsg.), *Das Poster in der Wissenschaft. Zum Stellenwert des Posters in der Nachwuchsförderung am Beispiel der Universität Koblenz-Landau*, Giessen 2011, S. 46–52.
- Quaiser-Pohl, Claudia. «Poster in der Psychologie. Nützliches Medium oder Präsentationsform von geringer Akzeptanz?» In Kathrin Ruhl (Hrsg.), *Das Poster in der Wissenschaft. Zum Stellenwert des Posters in der Nachwuchsförderung am Beispiel der Universität Koblenz-Landau*, Giessen 2011, S. 53–57.
- Rohlfes, Joachim. «Theoretiker, Praktiker, Empiriker. Mißverständnisse, Vorwürfe, Dissonanzen unter Geschichtsdidaktikern.» *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 47(2). 1996, S. 98–110.
- Ruhl, Kathrin. «Wissenschaftliche Poster ... in der Nachwuchsförderung – Einleitung.» In Kathrin Ruhl (Hrsg.), *Das Poster in der Wissenschaft. Zum Stellenwert des Posters in der Nachwuchsförderung am Beispiel der Universität Koblenz-Landau*, Giessen 2011, S. 8–12.
- Salzl, Gabriele. *Die Posterausstellung. Evaluation einer Kommunikationsplattform medizinischer Fachkongresse*. Dissertation Regensburg 2005.
- Schönemann, Bernd. «Geschichtsdidaktik.» In Ulrich Mayer et al. (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach 2006, S. 72f.
- Verhoff, Marcel A. et al. «Wissenschaftliches Poster.» *Rechtsmedizin* 20.2010, S. 426–429.

Teil I
**Konzeptionen Historischen Denkens/
der Kompetenzorientierung**



Michele Barricelli

Überflieger

Die Debatte um Erzählen und narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht auf ihrem fragwürdigen Höhepunkt

Mehr als 30 Jahre nach den ersten systematischen Überlegungen durch Hans-Jürgen Pandel zur – wie er sie lange vor allen Kompetenzmodellen rund um das Lernen in der Schule nannte – «narrativen Kompetenz» scheinen die Argumente für und wider das neue Erzählen im Geschichtsunterricht ausgetauscht.¹ Entweder ausdrücklich oder aber mindestens implizit ist Narrativität mittlerweile in allen bundesdeutschen Fachrichtlinien angekommen; sie soll die Eigenständigkeit des Faches Geschichte sichern helfen und sorgt zugleich für die im Sinne der Allgemeinbildung unentbehrliche Anschlussfähigkeit an verwandte Lernbereiche wie Deutsch/ Fremdsprachen, Politik/ Soziologie, Religion/ Ethik. Die Debatten drehen sich also nicht mehr darum, *ob* Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht den Umgang mit historischen Erzählungen lernen sollen, sondern, eine Ebene darunter, *wie* sie narrative mit argumentativen und evaluativen Komponenten verbinden, in welchem Verhältnis Konstruktion und Analyse («Dekonstruktion») jeweils stehen, welche Medien des Erzählens genutzt werden können, inwiefern das Erzählen die Identität von Kollektiven stiftet. Ist damit die Theoriearbeit im Überflug geleistet und können wir zur niederen Anwendung schreiten? Längst noch nicht!

Genau betrachtet, wurden nämlich die drängenden Probleme des historischen Lernens durch den Verweis auf Narrativität noch keineswegs gelöst. Weder können wir sagen, wie mit den zunehmend ungleichartigen bis kompetitiven Erzählungen in den durch Diversität und Heterogenität geprägten Klassenräumen des 21. Jahrhunderts praktisch umzugehen ist, noch gibt es, jenseits von hochformalen und kaum einklagbaren Ansprüchen wie «Triftigkeit» und «Quellenbezug», überhaupt Standards für die Gültigkeit von historischen Narrativen in unserer Erzählgemeinschaft. Oder deutlicher: Keine Schülerin und kein Erwachsener hierzulande lässt sich heute noch von Geschichtswissenschaft oder Fachdidaktik das subjektive, selbstorientierende, dabei stets nach Anerkennung strebende historische Erzählen gemäß völlig eigenen Interessen, Absichten und Haltungen verbieten (sofern nicht ganz äußerliche Sanktionen wie schlechte Noten bzw. Distinktionsnachteile drohen). Das ist gut so. Der Beitrag nimmt die Widersprüchlichkeit des auf seinem Höhepunkt angelangten narrativistischen Paradigmas für das historische Lernen in den Blick. Entlang von drei Hauptargumenten (Erzählen ist alles, was wir haben, was wir brauchen und was bleibt) soll dabei der erreichte Stand zur Narrativität im Geschichtsunterricht weniger

1 Der Vortragsstil (Key-Note) ist beibehalten. Daher bleibt der Anmerkungsapparat reduziert. Manche tagesaktuellen geschichtskulturellen Verweise mögen nach wenigen Monaten bereits wieder veraltet erscheinen. Für fundierende Betrachtungen und wesentliche Literatur vgl. Barricelli 2017, Ders. 2011.

resümiert als akzentuiert werden. Eine Diskussion möglicher Hinsichten des Weiterdenkens schließt sich an.

1. Der Erzählung geht es gut

Wer einen Beweis für diese knappe Feststellung sucht, muss wie stets im Leitmedium der Zeit suchen. Das ist heute die Netflix-Serie². Seit vielleicht zehn Jahren bezieht ein Großteil der jugendlichen und der arbeitenden Bevölkerung in den entwickelten Staaten aus online verfügbaren TV-Serien ihre Auffassung von Welt.³ Damit wird nicht auf die wechselhaften, oft historisch situierten Inhalte selbst abgestellt, sondern das Gefühl, ja die Überzeugung betont, dass die Zeit, so wie der Einzelne sie erfährt, eine Serie sei, eine Sequenz, wo sich das eine aus dem anderen ergibt und das Leben also aus einer langen Folge von in sich geschlossenen Episoden besteht.⁴ So forme sich, wenigstens in den Wohlstandsmilieus, eine Geschichte mit im Ganzen nur selten wechselndem Personal am meist gleichbleibenden Ort; das Wenige, was als Geschehnis, gar Ereignis wahrgenommen wird, wird danach bewertet, wie es sich zu dem, «was bisher geschah», verhält, um es ergo erzählen zu können. Manchmal indes bricht dann doch das völlig Unerwartete mit Wucht ein. Diese vermaledeiten Störungen des *normal course of events* – eine Krankheit, ein Todesfall, eine Scheidung, eine zweite oder späte Liebe, ein Lottogewinn, der Wahlsieg einer gefährlichen Partei, ein Krieg – sind es jedenfalls, die Reaktion und Handeln erfordern. Sind sie über die Maßen groß und können sie nicht mehr in eine Erzählung eingebaut werden, nennt man dies Trauma.

Ohne Frage haben wir es bei dieser Schilderung mit Grundfiguren des narrativen und damit zeitlichen Denkens überhaupt zu tun. Ob eine Reform des Eherechts, jener Schritt in Richtung des Friedens auf der Welt, eine politische Entscheidung in Bezug auf die Zuwanderung von «Fremden» aus dem «Ausland» als sinnvoll, kontraproduktiv oder bösartig beurteilt und bezeichnet (i. e. unterstützt oder bekämpft) wird, hängt quasi nie von abstrakten, zeitlosen Höchstwerten und fragilen allgemeinen Normen ab, sondern von einem Bewusstsein davon, was einmal, früher schon

-
- 2 «Netflix» als geschützter Markenname steht hier – gerade wie «Maggi» für Würzsoßen oder «Tempo» für Papiertaschentücher – als Sammelbegriff für alle anderen gleichartigen Produkte auf dem Markt.
 - 3 Ein solcher Näherungswert ist selbstverständlich reine Schätzung. Quantifizierende Studien dazu kann es kaum geben, da etwas grundsätzlich anderes als die messbare Nutzung des Mediums gemeint ist. In der Tat aber sorgen Netflix-Serien für eine bemerkenswerte interkulturelle Homogenisierung von Erzählstrukturen; zuletzt war der Dienst nur von der Volksrepublik China, von Nordkorea, Syrien und der Krim aus nicht verfügbar. Vgl. netflix.com am 6.1.2016.
 - 4 Die Wahrnehmung des Lebens als in den jeweiligen Medien der Zeit verbürgte Folge ist freilich nicht neu. Im (späteren) 19. Jahrhundert prägten die in Tageszeitungen und Wochenzeitschriften erstmalig veröffentlichten Fortsetzungsromane wie «Madame Bovary», «Schuld und Sühne», «Anna Karenina» oder «Onkel Toms Hütte» das episodische Selbstempfinden. Die ständige Erwartungshaltung in Richtung der jeweils nächsten Folge trug womöglich viel zur Charakterisierung der Epoche als «nervösem Zeitalter» (Joachim Radkau) bei. Ähnliches scheint sich heute zu wiederholen.

oder vor ganz langer Zeit bereits «erreicht», eingerichtet oder geregelt wurde. Narrativität liefert damit Maßstäbe der Orientierung von und in der Welt immer schon mit: Dieses bestimmte Gesetz ist *narrativ* sinnvoll, weil es gegenüber dem bisherigen Stand eine Verbesserung darstellt; Versöhnung über den Gräbern ist geboten, weil wir nie wieder die Schrecken des zuvor durchlebten Krieges erfahren wollen; Flüchtlingsströmen muss, so die häufige Rede, Einhalt geboten werden, weil Migranten den teuer erkauften bundesdeutschen Sozialstaat gefährden und außerdem, vor allem, die angeblich deutsch-essentielle, tatsächlich aber kaum ein paar Jahre wirksame rechtliche wie praktische Gleichstellung von Mann und Frau oder die weniger als einige Monate alte vollständige Anerkennung gleichgeschlechtlicher Ehepartner in Frage stellen. Darüber hinaus bedrohten sie die Ordnung der deutschen Erinnerungslandschaft. – Narrative Prägnanz (und damit politischen Überzeugungswillen) enthalten alle diese Erzählungen. Dass sie außerdem Beweiskraft besäßen, also gegenwärtiges Handeln aus dem Blick auf die Vergangenheit schlüssig begründen könnten, ist dagegen stets zu bezweifeln; ihre politische Wirksamkeit beruht im Wesentlichen auf dem Willen der Zuhörerinnen und Zuhörer zum Glauben.

So ist es nur folgerichtig, dass es auch einem Fach in der Schule gut geht, in dem wie in keinem zweiten das Erzählen gepflegt, analytisch durchdrungen, reflektiert, vor- und nachgemacht, geübt, besprochen und bewertet wird – einem Fach wie *Geschichte*. Es ist wohl kein Zufall, dass auffällig oft genau dort, wo das Erzählen einen prominenten Part im Unterrichtskonstrukt zugewiesen bekommen hat, gegossen in das Ziel der narrativen Kompetenz, das Fach Geschichte vielfachen Abwertungs-, Kürzungs- und Verschmelzungsszenarien im Zuge allgemeiner Umstellungen des schulischen Kanons standhalten konnte. So war das, in der Nach-PISA-Zeit, zum Beispiel in Niedersachsen, Berlin-Brandenburg, Sachsen-Anhalt und jetzt in Bayern: Der seit dem Schuljahr 2018/19 in Kraft gesetzte bayerische LehrplanPLUS, der ja bereits einige Zeit vor der Verkündung des Rückübergangs von G8 zu G9 in dem Bundesland entwickelt worden war und für das Fach Geschichte die narrative Kompetenz im Freistaat ganz stark macht, hat dazu beigetragen, dass Geschichte (mit Sozialkunde) in der Stundentafel für das bayerische Gymnasium ab der Jahrgangsstufe 6 durchgängig zweistündig unterrichtet wird und somit im Augenblick der Neuverteilungen einen erklecklichen Anteil vom Kuchen erhielt.

Man könnte folgern, dass die narrative Kompetenz, wenn sie nur den Lehrkräften, Rahmenplanautorinnen und Bildungspolitikern sowie weiteren Entscheidungsträgerinnen eingängig erklärt wurde, tatsächlich eine verständliche Auskunft darüber gibt, worum es in diesem Fach *eigentlich* geht, warum man hier etwas lernt, was man in anderen Fächern nicht lernt – und wieso daher dieses Fach in seiner Gänze und Breite unentbehrlich (oder, wie es in einer neudeutschen, grammatikalisch verkorksten Version heißt: unverzichtbar) ist. Das gemeinte Proprium ist natürlich nicht die «Vergangenheit», die auch in zwei Drittel aller anderen Fächer zum Vorschein kommt und für Erklärungen herangezogen wird, sondern die narrative Denkungsart: dass Geschichte als Vorstellungskomplex mit der Struktur einer sinnbildenden Erzählung über die Erfahrung von Zeitdifferenz (und damit über ca. 90% unserer alltäglichen Erfahrungen) diejenige kulturelle Praxis ist, welche die allzeit offene Zu-

kunft an Prägungen – eben an das, «was bisher geschah» – zurückbindet und derart es so scheinen lässt, als sei sie, die Zukunft, trotz aller Unsicherheiten, Unwägbarkeiten und Gefährdungen doch zu bewältigen. Das ist viel. Eine solche – historische – Problemlösekompetenz hat ihren Platz und genießt Ansehen in Schule und Gesellschaft. Dafür und für nichts anderes wird dem Fach Geschichte eine im Vergleich zu manchem minder bemitteltem Fach doch auskömmliche Ausstattung in der Stunden-tafel zugestanden.

Wenn ich recht sehe, sind die Lehrpläne, die narrative Kompetenz podestieren, darüber hinaus regelmäßig von anderen *modernen* Formen des Unterrichts begleitet: z. B. von Längsschnitten mit ihrem eingebauten Bezug in Gegenwart und Lebenswelt; von der Förderung der Fähigkeit zum historischen Urteilen; auch von der Vorschrift des Besuchs von außerschulischen Lernorten, der Ausrichtung von Projekten, der Teilnahme an Wettbewerben.

Diese Verknüpfung ist sofort einzusehen: Man kann in der Klasse keine Linien zwischen den jeweils mehreren miteinander verglichenen vergangenen Gegenwarten («Längsschnitt») und den Fragen unserer Zeit ohne Erzählen herstellen, keinen außerschulischen Ort ohne Erzählen erschließen – wo nicht das Sehen, sondern das Sagen, was man zu sehen und verstehen meint, zählt –, kein historisches Projekt ohne gutes Erzählen vermitteln, keinen Geschichtswettbewerb ohne *besonders gutes* historisches Erzählen gewinnen.

Und schließlich befriedigt narrative Kompetenz auch die *ältesten* Träume von vielen, die ohnehin beruflich mit historischer Bildung befasst sind: Die schier nicht aus-zumerzende Vorstellung eines historischen «Überblickswissens», «Grundwissens», «Strukturwissens», «Basiswissens» «Wissens über Zusammenhänge» ist, so sei behauptet, anders als eine durchaus eigenartige Erzählung, die also grobe Linien betont, mehr generalisiert als spezifiziert, Schemata statt Anschaulichkeit akzentuiert, gar nicht erdenklich.

2. Erzählen ist alles, was wir haben

Diesen Teil könnte man kurz machen, denn dazu wurde das meiste und Wesentliche zweifellos schon gesagt. Historisches Wissen ist narratives Wissen. Historisches Verstehen ist narratives Verstehen. Historische Kompetenz ist narrative Kompetenz. Geschichte ist – genau und ausschließlich deswegen – mit nichts zu vergleichen. Das ist mittlerweile theoretisch so eingehend begründet, konzeptuell entfaltet und praktisch veranschaulicht worden, dass es keiner grundlegenden Herleitungen mehr bedarf. Aber geklärt ist der Anspruch von Narrativität damit noch nicht.

In seinen insgesamt zu Recht hoch gelobten «Grundzügen einer Allgemeinen Erzähltheorie» liefert der Literaturwissenschaftler Albrecht Koschorke zwar einen luziden Überblick zur Sache, der sich im Übrigen sogar mindestens so sehr an der histori-

schen wie der literarischen Erzählung orientiert.⁵ Aber er weiß seiner Synthese vor lauter Bezügen und Referenzen in alle Ecken des Denkens und Sinnens bis hin zu Zauberei und Magie kaum mehr einen eigenen Gedanken hinzuzufügen. Anregend wirkt er zwar, wo er das Erzählen mit seinen «semantischen Energien» als «soziale Arbeit» charakterisiert (und sich dabei an der Sinnhaftigkeit allen Handelns nach Max Weber orientiert).⁶ Gerade an diesen Stellen aber enttäuscht, dass Koschorke die geschichtsdidaktischen Denker nicht konsultiert hat: Weder Jörn Rüsen noch Hans-Jürgen Pandel noch Bodo von Borries kommen im dickleibigen Werk vor. Gehört aus dem Blickwinkel der Literaturwissenschaft der Geschichtsdidaktik gar kein Anteil an der narrativen Ordnungsstiftung?

Natürlich weiß es die Geschichtsdidaktik besser. Immer wieder gerät man ins Staunen, wie abrupt sich der narrativistische Wandel zumindest dem Anspruch nach in der Lehre der Disziplin vollzogen hat. Hans-Jürgen Pandel verkündete 1986, noch von einem Hauch der ideologieverliebten 1970er Jahre umweht, *apodiktisch*: «Die formale und jenseits politischer und pädagogischer Intentionalitäten liegende Zielsetzung des Geschichtsunterrichts ist narrative Kompetenz».⁷

Das war visionär, denn damals sprach einerseits noch kaum jemand in der deutschen Geschichtswissenschaft von Narration – vom Erzählen in der Regel nur mit pejorativem Unterton (wie etwa Ulrich Wehler, der Golo Mann als «Golddrähmchen-erzähler» belächelte) und andererseits im pädagogischen Diskurs kaum jemand von Kompetenz, maximal von Medienkompetenz (eine Fähigkeit, mit der man die damals gefühlten Gefährdungen der gesellschaftlichen Grundlagen durch so zerstörerische audiovisuelle Medien wie Hörspielkassetten oder Comic-Filme abwehren wollte). Nicht nur zog das narrativistische Paradigma nach einer gewissen Latenzzeit einigermaßen rasch in die geschichtsdidaktische Debatte ein, seit 2000 auch in die bildungspolitische Diskussion, sodann die Lehrpläne und Curricula, in dem einen Bundesland früh und stark, z. B. Berlin, woanders etwas später, aber oft genauso deutlich wie z. B. Sachsen-Anhalt oder, wie bereits dargestellt, Bayern. Narrativität als Konzept, Bildungsidee, Welterklärungsformel wurde zum Überflieger *auch* der Geschichtsdidaktik, und jede Erneuerung und Erweiterung der Debatte, sei es die Bedeutung von Sprache, Geschichtskultur, Diversität bzw. Inklusion, nahm sie unter ihre Fittiche, denn man bedenke: Die «Hinwendung zur Sprache» im Geschichtsunterricht bezeichnet ja keine bloße Wortschatzarbeit; in der vorzugsweise multilateralen bis transkulturellen Geschichtskultur soll es nicht um das fruchtlose Nebeneinanderstellen von Erinnerungen und Gedenkritualen gehen; und Inklusion meint nicht einfach, wie Schülerinnen und Schüler mit speziellen Lernvoraussetzungen Vertrautheit mit den üblichen Inhalten des historischen Lernens gewinnen. Sondern immer lautet die Frage schon: Was macht eine historische Erzählung linguistisch, konstruktiv, in der Sinnbildung aus (und muss daher gelernt werden) – wie lassen sich partikuläre Narrationen (etwa von kleinen Einheiten wie Familie, von Schicksalsgemeinschaften wie verfolgten Juden oder erniedrigten Homosexuellen, von imaginierten

5 Koschorke 2012.

6 Koschorke (wie Anm. 5), S. 148/149.

7 Pandel 1988, hier S. 8.

Gemeinschaften wie den Deutschen) in übergreifende, zustimmungsfähige Geschichten *für alle* («shared histories») vermitteln – welche Teilerzählungen stärken Identität und Bewusstsein etwa von körperlich Behinderten, von Jugendlichen aus Migrationsfamilien, von transsexuellen Jungen und Mädchen, tragen zum Abbau von Diskriminierung sowie zum gelingenden Leben bei, das *auch* aus einer stolz erzählten historischen Identität schöpft?

Das wesentliche Resultat dieses Mittels der Narrativität als Erst- und Letztbegründung ist, dass ein an die Geschichtsdidaktik gerichteter Vorwurf der methodologischen Unbestimmtheit oder konzeptuellen Schwäche – zu Zeiten, da man sich wesentlich auf die Zentralkategorie des Geschichtsbewusstseins und sonst wenig anderes stützte, womöglich tatsächlich noch berechtigt – seitdem unbedingt ein Tort wäre. Leicht fällt es nun nämlich anzugeben, was das Historische am historischen Lernen ist, also das Erzählen bzw. den Umgang mit Erzählungen lernen, und was das Historische am historischen Denken sei, nämlich das Denken in den Strukturen und Bausteinen der Erzählung und ihren Folgerungen und Wirkungen in der Gegenwart. So dass wir demnächst wohl auch ein Werk über Grundformen des historischen Denkens für die Schule erwarten dürfen, das dann erzähltheoretisch unterscheidet etwa in wahrnehmen, analysieren, kritisieren, interpretieren, (also Hermeneutik), schließlich womöglich gedenken (obwohl bei letztem Widerstand zu erwarten wäre).

Wir wissen außerdem: Eine historische Quelle, abgedruckt etwa im Schulbuch, ist als ein für sich allein genommener Überrest der Vergangenheit ohne Bedeutung; sie erlangt über ihre schiere Existenz hinaus Relevanz erst, indem sie in eine historische Erzählung eingebaut wird und hier zur Stützung eines Arguments, Einfassung einer Perspektive, Grundlage einer Sinnbildung dient. Und ein historischer Begriff ist einer, der das Erzählen für eine Erzählgemeinschaft, die hier Historische Wissenschaft heißt und den Geschichtsunterricht entscheidend, obschon nicht allein informiert, strukturiert, stabilisiert, vergleichbar sowie *uno actu* originell macht: Nicht Verfassung ist ein historischer Terminus, der im Geschichtsunterricht zu lernen wäre, sondern z. B. die *Weimarer Reichsverfassung*. Nicht Widerstand, eine Metapher aus der Elektrotechnik, eine historische Kategorie, sondern z. B. das *Attentat von Georg Elser* am 8. November 1939 im Münchener Bürgerbräukeller, einem Einzeltäter inmitten eines Meeres von Nazismus, das mutmaßlich geglückt wäre, hätte nicht der bayerische Novembernebel bewirkt, dass Adolf Hitler für die abendliche Rückreise nach Berlin vom Flugzeug auf die Eisenbahn umsteigen und daher den Veranstaltungssaal deutlich früher als geplant verlassen musste (Hitlers liebstes Verkehrsmittel war ja tatsächlich das Flugzeug – und er selbst ein Überflieger *sui generis*). Nicht Demokratie ist das historische Paradigma, sondern z. B. die *bundesdeutsche* Demokratie, eine von Beginn an *lernende Demokratie*, die z. B. im Angesicht der unmittelbaren historischen Erfahrungen anderen, jedenfalls Nicht-Deutschen, die politisch verfolgt sind, Asyl gewährt.⁸

8 Dieses älteste aller Menschenrechte überhaupt, das daher auch einen altgriechischen Namen trägt, war im §16 der «Ursprünglichen Fassung» des GG von 1949 noch inmitten eleganter Kürze und schneidender Präzision verbrieft: «Politisch Verfolgte genießen Asylrecht». Heute erscheint § 16a durch etliche Zusatzartikel und Erläuterungen porös gemacht und eben nicht mehr, wie es jedes Menschenrecht fordert, bedingungslos (denn der Mensch ist immer und

Und eine weiter lernende Demokratie, die in Anbetracht dessen, dass die Deutschen über große Teile ihrer Geschichte hinweg ein Volk von Auswanderern gewesen sind, landflüchtige, dickköpfige, anderenorts zuweilen verhasste Habenichtse, eben *poor Palatinates*, mit wenig mehr als dem Willen für ein besseres Leben irgendwo in der Fremde und dann vielleicht noch ein paar flinken Ideen im Gepäck, eine Ahnung von Elend, Entrechtung, Fremdsein zurückbehalten hat und deswegen, aus der historischen Rückbesinnung – und nicht nur weil sie es sich sogar leisten kann (das könnten viele andere auch, während zu den weltweit großzügigsten Aufnahmeländern einige recht arme gehören wie Jordanien oder Uganda) – den *poor Palatinates* unserer Tage auf die Beine hilft.

Ein solcher schwer erarbeiteter und deswegen umso soliderer historischer Anspruch unterscheidet sich deutlich vom vornehmlich moralischen, in luftiger Höhe schwebenden Leitspruch, wie er, nach einem Gedicht der jüdischen Schriftstellerin Emma Lazarus, eingraviert ist in den Sockel der New Yorker Freiheitsstatue (deutsch übersetzt): «Gebt mir Eure Müden, Eure Armen, Eure geknechteten Massen...». Unbeugsame Moral war, trotz allem Dichter- und Denkertums, nie die Stärke Deutschlands – dafür die Fähigkeit, aus Geschehenem zu lernen und durch das Erzählen verheerende Irrtümer umzukehren.

3. Erzählen ist alles, was wir brauchen

Tatsächlich können alle kritischen Debatten, die wir in der Geschichtsdidaktik für den Geschichtsunterricht führen, es wurde oben schon angedeutet, unter dem Paradigma der Narrativität gefasst werden. Die Konkretion gelingt besonders gut, legt man hier Hans-Jürgen Pandels sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zu Grunde:⁹ Das Vergehen von «Zeit» ist natürlich die Basis der Erzählung und ihre Wahrnehmung wird durch sie erst zur Sprache gebracht; «Wirklichkeit» drückt sich im Spiel zwischen Faktualität und Fiktionalität des Erzählens aus; die Erzählung ist «Identitäts»-Macher und -Gefäß zugleich; das «politische», «ökonomische» und «moralische» Bewusstsein gelangt durch Bau und Umstände der Erzählung zum Ausdruck: Wer darf sprechen? (Macht) Wer darf nur oder muss zuhören? (Rangordnung) Welche sozialen Rollen werden zugewiesen? Wessen Werte und Normen (Perspektiven) gelten? «Historizität» schließlich beschreibt das Verhältnis neuer zu älteren Erzählungen – und die Einsicht, dass die Welt nie auserzählt sein wird.

Doch mit einem derart strukturbestimmenden Schritt in Bezug auf etwas so Ungreifbares wie Bewusstsein bleibt ein wesentlicher Bestandteil von Bildung außen vor, nämlich das Handeln. Narrativitätstheoretisch ist damit die Frage gemeint, *welcher eimen* (und es kann immer nur *eine* sein) von allen möglichen Erzählungen praktisch ‚Folge geleistet‘ werden soll, etwa durch Nacheifern bzw. Variieren oder Ignorieren bzw. Gegenarbeiten. Diese Frage ist eine politische und gehört zunächst nicht mehr

jederzeit Mensch, nicht unter Voraussetzungen oder mit Einschränkungen oder nur für bestimmte Zeit).

9 Vgl. Pandel 1987.

ins Fach, kann aber in Verbundfächern, vor allem mit dem Politikunterricht besonders nachhaltig weiterverfolgt werden. Der bis heute schwammige Begriff des «historisch-politischen Lernens» erfährt möglicherweise dadurch Veranschaulichung: In der einen Perspektive, vor dem Bindestrich, generieren wir problemhaltige Erzählungen über wahrnehmbare Zeitdifferenz, in der zweiten, nach dem Strich, problem-lösende Handlungsoptionen, die an diskussionsfähige, veränderliche Maßstäbe wie unwandelbare Normen gebunden sind. Zwischen beiden liegen Wert-, Sinn- und Urteilsbildung.

Selbstverständlich benötigt (und produziert) historisches Lernen nicht *irgendwelche* Erzählungen, sondern orientiert sich an den allgemeinen Merkmalen rationalen Erkennens. Da aber jede historische Erzählung fiktionale Anteile in sich trägt – etwas anderes hatte selbst Ranke nie behauptet –, ist Fiktionalität zumindest kein Kriterium für den Unterschied zur literarischen Erzählung. Vielmehr verbürgen sich historische Erzählungen selbst, indem sie einen konstitutiven Bezug zu jeweils früheren Erzählungen – eben zum «was bisher geschah» – besitzen; die Wahl der Bezugspunkte resultiert im Sinn der Erzählung. Dafür Beispiele: Ob die Ereignisse im Oktober bzw. November 1917 in St. Petersburg bzw. Petrograd als «Revolution» anzusprechen sind¹⁰ – da ja anders als bei den russischen Ereignissen im Februar desselben Jahres keine Massen beteiligt waren –, zeigt sich eben als eine Frage danach, was wir als Bezugspunkt des «was bisher geschah» wählen. In der Tat blieben die Räume des Winterpalais trotz des angeblichen Sturms ziemlich unversehrt (wie Fotografien belegen), was sich durchaus abhebt von dem, was sich im August 1792 beim Sturm auf die Tuilerien in Paris zutrug.

Angesichts der zum Ideal erhobenen französischen Vorerzählung läuft genauso die «Novemberrevolution» in Deutschland Gefahr, ausgerechnet im hundertsten Jahre ihrer Erinnerung, 2018, den Status als Revolution zu verlieren. Zwar verschwanden ein Kaiser, vier Könige und eine Vielzahl von Bundesfürsten (der «Mittel- und Kleinstaaten») quasi über Nacht vollständig von der Bildfläche und ließen die deutsche Bevölkerung, wie der König von Sachsen ganz richtig kommentierte, im Dreck zurück. Man muss sich das vorstellen: Nicht einer dieser zahlreichen Würdenträger von jahrhundertealtem Edlem Geblüt sah sich in der Lage, das deutsche Volk aus der Krise zu führen. Einem hätte man das als Reichsverweser – in einem Amt also, mit dem man 1848/49 eigentlich recht gute Erfahrungen gemacht hatte – vielleicht zugetraut, Prinz Max von Baden, dem letzten kaiserlichen Reichskanzler, der in wenigen Wochen bereits einiges erreicht hatte, so die weitere Parlamentarisierung von Reich und Reichstag und vor allem die von ihm eigenmächtig verkündete Abdankung des Kaisers und preußischen Königs Wilhelm II. (da dieser freiwillig zu nichts zu bewegen war und die Juden für all sein Unglück verantwortlich machte); der Prinz war freilich nicht tragbar, weil er, wie jedermann wusste, trotz standesgemäßer Ehe-

10 Diese offenbar für schulisches Lernen noch heute recht relevante Frage war immerhin thematischer Kern einer Geschichtsstunde, die vor nicht Langem im Zentrum einer Art Delphi-Umfrage unter Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern stand; selbstverständlich wurde dort viel orakelt, was m. E. wesentlich auf unterschiedliche Verständnisse von Narrativität zurückzuführen war, vgl. Zülsdorf-Kersting u. a. 2012.

frau homosexuelle Neigungen besaß. Tatsächlich blieb dann nach dem Abtreten der obersten Führungsriege das Meiste beim Alten: Besitz- und Produktionsverhältnisse wurden nicht angetastet, bürgerliche Ränge und der Beamtenstatus beibehalten; das Parteiensystem wandelte sich lediglich im Hinblick auf die Gründung der KPD. Doch andererseits gab es neben einer jetzt konkurrenzlosen parlamentarischen Demokratie (deren basisdemokratische Merkmale durchaus stärker ausgeprägt waren als die bundesrepublikanischen) mit dem Überleben des Rätegedanken in der Wirtschaft einen deutschen Wesenszug im ökonomischen System, der ihm Effektivität und Stabilität, auch gesellschaftlichen Frieden, sicherte (Stichworte: Tarifhoheit, Mitbestimmung, Betriebs/ Personalräte). Die deutsche Revolution von 1918 wäre demnach eine Geschichte, deren Sinn sich weniger aus der Rückschau auf frühere Erzählungen als aus dem Blick auf Gegenwart und Zukunft speist. Damit immerhin haben Geschichtsdidaktiker überhaupt keine Schwierigkeit, ist doch die Verknüpfung der drei Zeitdimensionen ihr Lebenselixier.

4. Erzählen ist alles, was bleibt

Für diesen Abschnitt mit der Fragestellung, was nach sechs bis acht Jahren schulischen historischen Lernens oft, nicht immer, in einem Fach, das Geschichtsunterricht heißt, als Zeugnis des historischen Lernens bzw. geistiger Besitz *in der Regel* überdauert, soll *nicht* zurückgegriffen werden auf all die deprimierenden Ergebnisse der Lernstandserhebungen aus den letzten hundert Jahren. Christoph Hamann hat dazu (an etwas abgelegener Stelle) jüngst eine deplorable Liste vorgelegt.¹¹ Dort heißt es unisono über die Jahre und Jahrzehnte hinweg in einem Ton, den man auch ohne konkrete Kenntnisse über Untersuchungsmethoden und Probandengruppen sofort versteht:

«Das Ergebnis war erschreckend» – „meist sind die Kenntnisse sehr dürftig» – «die schulische Praxis bringt keineswegs die gewünschten Erfolge» – «der Geschichtsunterricht ist erheblich weniger wirksam, als wünschenswert wäre» – «hohe Ausfälle an Wissen» – «nur 18 % der Lernenden aus dem 8. Jahrgang lagen mit ihren Kenntnissen im Bereich der Niveaustufe ‚kompetent‘ oder knapp darüber (*proficient/ advanced*); 53% dagegen wiesen allenfalls basale Kenntnisse nach (*basic*), 29% nicht einmal diese (*below basic*) – «die Schüler sind kaum in der Lage, eine sinnhafte Erzählung zu bilden. Und dies selbst dann nicht, wenn dieses Thema nach einem Abstand von drei Jahren zum zweiten Mal in ihrer Schulzeit Gegenstand des Unterrichts war.» (Die zugehörigen Jahre wären hier übrigens 1967, 1969, 1973, 1997, 2001, 2014). Pointiert urteilte der US-Geschichtsdidaktiker Sam Wineburg zur Jahrtausendwende, alle nordamerikanischen Befragungen über die historischen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler seit 1917 würden die «historische Stabilität des Unwissens» bestätigen: «Die ganze Welt hat sich in den letzten 80 Jahren völlig verändert, nur eines ist gleich geblieben: Schüler haben keine Ahnung von Geschichte.»¹²

11 Hamann 2017, Zitate S. 76–78.

12 Nach Hamann (wie Anm. 11), S. 78.

Klüger scheint es angesichts des Misserfolgs, sozusagen sklavisch kompetenzorientiert, von einem Idealbild des tunlich erwartbaren *Outcome* auszugehen. Wie stellen wir uns also einen jungen Menschen vor, sagen wir gerade zwanzigjährig, Abitur oder ein mittlerer Schulabschluss, Erstwählerin, tief im Kampf um Beruf und Stellung steckend? Wie ist dessen *geschichtskulturelles Handeln* (denn es ist dies ja die einzige Art und Weise, in der historisches Wissen nach Abschluss der Schulzeit überhaupt noch in Betracht kommt) zu imaginieren? Man könnte das gerade so sehen: Diejenige erhält, um den historischen Orientierungsprozess überhaupt in Gang zu halten, eher zufällig (weil er sich regelmäßig über bestimmte Kanäle in den Sozialen Medien informiert) im Trubel des Alltags Kenntnis von der kürzlich erfolgten Eröffnung eines Museums (einer Gedenkstätte, eines «Historial») zum Ersten Weltkrieg am Hartmannswillerkopf (auch Hartmannsweilerkopf, *Viell Armand*) in den französischen Vogesen (Wahrnehmungskompetenz). Das ist nun eine echte Alteritätserfahrung, sozusagen ein starkes Stück: Nie zuvor, jedenfalls nicht im Geschichtsunterricht, hat man als Deutsche zuvor schon etwas von diesem Ort oder dem benachbarten Mont Saint-Odile, dem heiligen Berg der Elsässer und eigentlich auch der Franzosen, gehört. Der kulturelle Blick, wie er in unseren Schulen gepflegt wird, reicht ja regelmäßig kaum einen halben Kilometer über die Grenzen Deutschlands hinaus, ganz egal in welche Himmelsrichtung. Aber das ist symptomatisch: Die ignoranten Nationen Europas reden historisch und kulturell unentwegt aneinander vorbei; trotz aller gegenteiligen Beteuerungen bzw. Absichten entfernen sich ihre nationalen Erinnerungskulturen immer weiter voneinander. Einen Teil der Verantwortung dafür trägt der nach wie vor in Europa hauptsächlich selbstreferentiell angelegte Geschichtsunterricht. *Wäre* er doch wenigstens, wie immer behauptet wird, eurozentrisch – wir hätten auf diesem Kontinent eine Menge weniger Probleme in Fragen des Rechts, der Wirtschaft, der Migration.

Zurück zum Ausgangspunkt: Die Person, die wir vor Augen haben, versteht diese neue historische Einrichtung als etwas Besonderes, da es eben bisher kein ausdrücklich gemeinsames französisch-deutsches «gedenkendes Museum» dieser Art und also offensichtlich kein gemeinsames Erinnern gab; sie fragt nach, warum das hundert Jahre lang so gewesen ist, und versucht, etwas ratlos, zu erklären, warum es ausgerechnet jetzt, nach so langer Zeit und wo doch fast alles – bei «uns»! wie das wohl bei den Anderen ist? – vergessen scheint, eine Korrektur geben soll. Womöglich entwickelt sich doch der Vorsatz, den Ort aufzusuchen, und lässt sich das einrichten, würden wir begrüßen, dass diejenige in der Lage sei, die dortigen Ausstellungsangebote zu analysieren, zu deuten und zu beurteilen (also Exponate zu kontextualisieren, Texte zu dekonstruieren, die Museumserzählung kritisch zu verstehen) und dafür unter anderem Kategorien wie Herrschaft, soziale Schichtung oder Geschlecht anzuwenden.

Nicht zuletzt würden wir uns auch wünschen, dass er oder sie auf die Terrasse vor dem Haus träte, das Meer der Kriegsgräber beschaute, beim Anblick der unendlich vielen Kreuze vielleicht auch fragte, was eigentlich mit den Truppenteilen islamischen Glaubens zumindest auf französischer Seite und außerdem den jüdischen Soldaten passiert sei. Es möge auch die Frage aufkommen, wie sich die Begebenheiten hier, am

lokal begrenzen Schauplatz, zum Weltgeschehen des Großen Krieges verhalten (obwohl der Begriff «*Grande Guerre*» bekannt ist?) – zu den Schlachten im weiten Osten Europas und südlich des Alpenkamms, zum Geschehen schließlich in Afrika, Indien, Australien. Und dann, wenn alles bedacht ist – geben wir für das Nachfragen und Rasonnieren 90 Minuten, irgendwann muss auch Schluss sein mit der historischen Besinnung, schließlich warten Welt und Gegenwart – möge in einem Moment des Gedenkens verharrt werden, einem Vorhaben der Imagination von Tod und sinnloser Gewalt, einem Augenblick der persönlichen Anteilnahme am Schicksal der Getöteten und Hinterbliebenen.

Alles, wirklich alles, was wir damit erwarten, können wir als (gelernte) historische Erzählung – also als Geschichte, die Bezug nimmt auf frühere Erzählungen – fassen, zu beginnen mit der Aufgabe, rudimentäre historische Kenntnisse in eine Verlaufsstruktur einzubetten, die irgendwann früher (100 Jahre oder 200 Jahre mit dem Aufstieg der Nationalstaaten oder im 18. Jh. mit der französisch-deutschen Erbfeindschaft) begann, sich aber auf jeden Fall bis in die heutige Zeit hinaufzieht und damit auch alle heute Lebenden betrifft, damit identitätswirksam wird. Die lernende – und staunende – Person bedenkt narrative Perspektiven, trennt oder verflechtet diese, stellt sich selbst in diese Erzählung, sei jene ein *roman national*, eine Geschichte der europäischen Integration, eine *great occidental novel* oder ein Ausschnitt der Weltgeschichte mit ihren anthropologischen Konstanten wie Hass, Krieg und hilflosem Erinnern. Schließlich bleibt der Wille, aus all dem zu lernen, für jetzt und ein anderes Mal und hoffentlich allemal.

5. Empfehlungen und Wünschenswertes

Man sollte Zufriedenen keine Ratschläge erteilen. Wer den Narrativitätsdiskurs kritisiert, muss daher zunächst Misslingendes oder offene Fragen benennen, die über kleinliche Überlegungen zum Praktischen hinausgehen. Selbstverständlich gibt es dazu Anlass genug; einige Nachfragen werden kurz angesprochen.

Zu vermeiden: Übertreibungen

Zunächst ist da der berechtigte Zweifel: Macht die Orientierung am Erzählen das Lehren einfacher, das Lernen besser, den Unterricht sinnvoller? Sicher nicht unbedingt oder von vornherein oder sogar automatisch. Die Vorsicht im Hinblick auf das Erwartbare ist schon deswegen geboten, weil das narrativistische Paradigma wie jede ausgewachsene Großtheorie in ihrer Anwendung ebenso viel Widersprüche wie Gereimtheiten produziert. Sie erzeugt zunächst ein Unwohlsein schon aufgrund ihres umfassenden Anspruchs. Insofern ist klug beraten, wer das Eine nicht durch das Andere zu ersetzen bestrebt ist, sondern Narrativität mit weiteren fachdidaktischen Glaubenssätzen zu verbinden sucht: Offenkundig gibt es zum Beispiel so etwas wie

eine «narrative Problemorientierung»¹³ oder eine Dimensionierung von Emotionalität unter dem Vorzeichen des historischen Erzählens;¹⁴ von der narrativen Begründung der Dimensionen von Geschichtsbewusstsein war oben bereits die Rede. Dies meint, dass die narrative Sinnbildung andere Konzeptualisierungen des historischen Lernens auch gar nicht übersteigt, sondern integriert und möglicherweise erhebt. Einen Drang zur Nivellierung spürte irgendwann sogar Hans-Jürgen Pandel, denn in seinem einflussreichen Kompetenzmodell «nach PISA»¹⁵, das doch generell aus der Logik des historischen Erinnerns fließen soll, stellte er die narrative Kompetenz nur noch gleichberechtigt neben die drei anderen, also die Interpretations-, Gattungs-, geschichtskulturelle Kompetenz. Zurechtgestutzt, so muss man wohl sagen, wurde damit, was zuvor noch, wie erwähnt, die «formale und jenseits politischer und pädagogischer Intentionalitäten liegende Zielsetzung des Geschichtsunterrichts» gewesen war.

Zu unterlassen: Das Narrativ

Trotz nötiger Einschränkungen neigt die Narrativitäts- wie jede umfassende kulturelle Theorie, deren sich so viele, auch Unkundige und Blender bemächtigen, nicht nur zu Hypertrophien, sondern manchmal auch zu Lächerlichkeiten. Es wird Mode – gerade der Ignoranten –, sich der einschlägigen Begriffe ohne Hinterwissen zu bedienen (was vergleichbar ist mit den von geschichtsdidaktischem Fachwissen ungeübten bildungspolitischen oder auch fachhistorischen Gebrauch des zum Allweltsterminus herabgesunkenen «Geschichtsbewusstsein»). Besonders trifft dies auf die Erfindung des Substantivs «das Narrativ» für das Deutsche zu. Erst nach dem Jahr 2000 nämlich wird englisch «*a narrative*» – was ja bereits Arthur C. Danto benutzte – zuweilen, dann öfter und nun quasi ausschließlich mit «ein Narrativ» ins Deutsche übersetzt bzw. steht dort, wo lediglich ein «gängiges Erzählmuster» gemeint ist. Mittlerweile hat alles und jedes ein «Narrativ», das heißt eine Mustergeschichte, zum Beispiel eine nationale Identität, eine politische Partei, ein Wirtschaftsbetrieb, eine pädagogische Idee, ein kultureller Gag wie «E-Musik» oder *augmented reality*. Es gibt angeblich sogar «Teil-» und «Basisnarrative», also Kostproben, die offenbar nur einen Ausschnitt des Ganzen abbilden, oder solide Unterbauten, die als Fundamente für Aufbauten und Auswüchse dienen. Jeder ist überhaupt frei, sich Narrative zu ersinnen und zuzulegen – besser noch, die Narrative Anderer heftig zu kritisieren oder zu verlachen. Doch man weiß am Ende nicht, was das soll. Schwerlich könnte man zwischen «Erzählung» und «Narrativ» einen tatsächlichen semantischen Unterschied in der Bezeichnungskraft erkennen oder konstruieren. Wahrscheinlich handelt es sich bei dem ominösen «Narrativ» lediglich um eine eitle Hochschraubung gemäß Vorbildwortpaaren wie «städtisch/ urban» oder «kindlich/ infantil». Selbst bei Koschorke,

13 Vgl. z.B. die Ringvorlesung «Problemorientierung‘ revisited – Zur Aktualität eines geschichtsdidaktischen Prinzips», ausgerichtet im Wintersemester 2017/18 an der PH Heidelberg von Manfred Seidenfuß und Christian Heuer: <https://www.hsozkult.de/event/id/termine-35183> [besucht 2.4.2018].

14 Vgl. Barricelli 2013.

15 Vgl. Pandel 2005, S. 44.

prüft man genau, wäre nirgends, wo er den Begriff «Narrativ» benutzt, nicht ebenso schlicht «Erzählung» oder noch besser «gute Geschichte» einsetzbar. Auch «*storytelling*» wäre fein.

Im Duden jedenfalls gibt es das Substantiv «Narrativ» bis heute gar nicht.

Notwendig: Die Operationalisierung des Erzählens für den Geschichtsunterricht voranbringen

Nur wenig ist bisher unternommen worden, um Ausdrucksformen narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht in vorbereitende, durchführende, evaluierende (renzierende) Einzelhandlungen des Erzählens zu zergliedern und damit planbar, beschreibbar, lernbar zu machen. Wiederum Hans-Jürgen Pandel hat sich hier vorgetan mit Vorschlägen für die Schule, deren Herkunft jedoch noch stark einem wissenschaftlichen bzw. journalistischen Kontext verhaftet bleibt.¹⁶ Wahrscheinlich sind die ebenso intellektuell ausgerichteten wie praktischen Anforderungen an das Verfassen von historischen Erzählungen im Unterricht doch schlichter zu formulieren. Es geht ja dort nicht um großes Theater, sondern grundlegende Fertigkeiten, die sich zusammen mit dem individuellen Anspruch zur Verbesserung, der Orientierung am Modell und dem Vermögen zu Analyse und Selbstreflexion zu einer *narrativen Kompetenz* verbinden. In sehr einfacher Form könnten die gemeinten Teiloperationen lauten:

- Erzählplan festlegen (um Anfang, Ende und Peripetie als Grundlagen humaner Zeitwahrnehmung nachzubilden)
- Figuren zeichnen (um kulturellen Stereotypen Form zu geben)
- Perspektive/ n bestimmen (um das Handlungssubjekt auszuzeichnen)
- Materialien *danach* auswählen (um die Abhängigkeit der Erzählung vom Willen des Erzählers, der Erzählerin, nicht oder nur in zweiter Linie von Überlieferung und Stoffen zu betonen)
- Meta-kognitive Phasen einbauen (um Argumentation und Diskursivität zu fördern)
- Auflösung der Geschichte anstreben (einen vorläufigen Endpunkt setzen, um Handlungsfähigkeit durch Feststellung von Ständen der Debatte zu sichern)
- Abweichende Sinnbildungen erwägen (um diese Handlungsfähigkeit, möglicherweise sogar vor den erfolgten Handlungen selbst, bereits wieder anzuzweifeln)
- Schlussreflexion anbahnen, aber Deutungsalternativen offenlassen (um zu zeigen, dass das letzte Wort nie gesprochen ist).

Zu klären: Stellenwert konkurrierender Erzählungen

Das drängendste Problem des Erzählens im Geschichtsunterricht bleibt gewiss eine praktische Anleitung zum Umgang mit konkurrierenden Erzählungen (den *competing stories* nach Hayden White – übrigens ist die Wortnähe zwischen *Competition* und *Kompetenz* nicht ganz zufällig). Ins Auge gefasst wird damit die ebenso simple wie folgenreiche Feststellung, dass man sich in der demokratischen Schule des Erzählens

¹⁶ Vgl. Pandel 2015.

nie sicher sein kann: Viele Lehrkräfte empfinden die Thematisierung etwa des Armeenier-Genozids oder des Nahost-Konflikts in einer Klasse, deren Mitglieder bestimmte kulturelle, namentlich arabische Hintergründe mitbringen, als Fronterfahrung, wo scharf geschossen wird. Ähnliches kann für die Diskussion über die (rechtlich unabweisbare) Verpflichtung der Bundesrepublik Deutschland zu Entschädigungsleistungen wegen des Völkermords an den Herero und Nama gelten oder für die narrative Begründung der, aufgrund des immer noch und wohl für alle Zeiten fehlenden Friedensvertrags, nicht abgeholten Wiedergutmachungsansprüche von Seiten Griechenlands und Polens an die rasende deutsche Besatzungsmacht bzw. deren Nachfolgestaat. Die Differenz konkurrierender Erzählungen folgt nur selten aus dem Vorliegen oder der Anerkennung oder Leugnung bestimmter Sachverhalte oder ‚Tatsachen‘, sondern steckt in deren Deutungen. Diese wiederum beruhen, wie bereits mehrfach betont, auf unterschiedlichen Bezügen zu dem, «was bisher geschah» – rechtfertigt, erklärt oder begründet das eine Frühere das andere Spätere, orientiert man sich an Beispielen und Vorbildern, halten erzählte Erfahrungen exemplarisches Regelwissen bereit? Konkurrierende Erzählungen lassen sich meist nur analytisch beschreiben, nicht aber entscheiden; oft bleiben sie sogar unversöhnlich. Ob *storytelling* tief sitzende politische bzw. kulturelle Konflikte entschärfen kann, bedarf noch des Beweises; viel eher beschwören unterschiedliche Erzählungen diese erst herauf; oft hat dann das willkürliche Gesetz das letzte Wort: Das große Projekt des jüdischen Psychologen und Friedensarbeiters Dan Bar-On eines synoptisch angelegten israelisch-palästinischen Schulbuchs (mit dem Titel «*Learning Each Other's Narratives*») wurde auf beiden Seiten von den Behörden am Ende durch Verbot beendet.¹⁷

6 Fazit: Was bisher geschah

Gertrud Seele, geboren 1917, aus SPD-Haushalt, mit einfachem Volksschulabschluss, dann gelernte Krankenschwester, in Berlin und Umgebung tätig, kümmerte sich quasi seit Beginn der nationalsozialistischen Regimes um Unterdrückte und Verfolgte, vor allem jüdische Bürger und Euthanasie-Opfer. Als die NS-Herrschaft sich zum blanken Massenterror entwickelte, versteckte sie ihre Schützlinge, verhalf ihnen zu falschen Identitäten oder zur Flucht. In ihrer Umgebung suchte sie verzweifelt nach Mithilfe, wurde denunziert, 1944 wegen Wehrkraftzersetzung zum Tode verurteilt, im Januar 1945 von Deutschen durch das Fallbeil in Plötzensee gemordet. Ihren einzigen letzten Wunsch, vor der Hinrichtung ihre damals dreijährige Tochter noch einmal sehen zu dürfen, die sie von einem Soldaten auf Fronturlaub empfangen hatte (denn sie war unverheiratet und wie gesagt in einem Meer von Nazismus um sie herum ganz auf sich allein gestellt), erfüllte man ihr nicht. Gertrud Seele erhielt vor nicht allzu langer Zeit am Ort ihrer letzten Wohnadresse im Berliner Bezirk Neukölln

17 <http://www.gei.de/projekte/abgeschlossene-projekte/schulbuchprojek-israel-palestina.html> [besucht 2.4.2018].

einen Stolperstein. Dieser wurde im Herbst 2017 sowie zuvor schon andere gestohlen, das heißt mit großer Gewalt aus dem Pflaster gebrochen.¹⁸

Wir können nun sagen, wie großartig das historische Erzählen funktioniert. Die Stolperstein-Diebe – seien es simple Rowdies oder schwachsinnige Vandalen, verwilderte Rechtsradikale oder eingefleischte Rechtsextreme – haben also versucht, einen Teil der Erzählung von Deutschland rabiat zu entfernen. Doch sie erreichten das genaue Gegenteil.

Denn nie war klarer zu sehen, dass uns allen ohne gerade diese schonungslose Erzählung von millionenfachem Leid, Verfolgung, Hilfe und Widerstand und Tod der Boden unter den Füßen weggezogen wird, dass uns ohne die Erinnerung daran etwas Wesentliches fehlen würde; dass uns Gertrud Seele fehlen würde und mit ihr all die anderen, für die sie steht. Diese Vorzüglichkeit in der Frage nach dem Sinn und Solen des historischen Denkens wiegt alle weitgehend formalen Einwände gegen eine Hypertrophie des Narrativen im Geschichtsunterricht – die Unterstellung der Linearität, die Willkür der Komplexitätsreduktion, die Illusion von Kohärenz oder Gesamtheit, die Unentscheidbarkeit (*uncertainty*) zwischen «Fakten und Fiktionen» – vielfach auf.

Narrativität und narrative Kompetenz, die historische Erzählung, so kann man schließen, blühen, weil sie das, was sie tun, so gut tun. Erinnern und Wissen, historisches Lernen und Geschichtskultur finden im Erzählen ein Kompetenzgefäß für – die in diesem Band dokumentierte Tagung erkundigte sich ja genau danach – ein Leben in, mit und durch Geschichte. Das ist ein hoher Wert. Weil aber das Wort des «Überfliegers» im Deutschen keineswegs nur positiv konnotiert ist und mithin gemäß antiker Mythologie stets der Absturz droht, liegt noch genügend Arbeit vor der geschichtsdidaktischen Zunft. Die Serie also ist, gerade weil schon so viel geschah, *to be continued*.

Literatur

- Barricelli, Michele. «Historisches Erzählen: Was es ist, soll und kann.» In Olaf Hartung/ Ivo Steininger/ Thorsten Fuchs (Hrsg.), *Lernen und Erzählen interdisziplinär*. Wiesbaden 2011, S. 61–82.
- Barricelli, Michele. «Historisches Lernen und narrative Emotion. Anmerkungen zu einer erzähltheoretisch orientierten Geschichtsdidaktik, die Gefühle respektiert.» In Juliane Brauer/ Martin Lücke (Hrsg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*, Göttingen 2013, S. 165–184.
- Barricelli, Michele. «Narrativität.» In Michele Barricelli/ Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. 1*, Schwalbach/ Ts. 2017, S. 255–280.
- Hamann, Christoph. «Die ‚staubige Straße der Chronologie‘. Ein Plädoyer für eine stärker subjekt- und kompetenzorientierung des historischen Lernens.» In Jens Hüttmann/ Anna von Arnim-Rosenthal (Hrsg.), *Diktatur und Demokratie im Unterricht. Der Fall DDR*. Berlin 2017, S. 75–87.

¹⁸ Vgl. BZ vom 9.11.2017, hier auch Bilder von Gertrud Seele, ihrem Stolperstein und dem Loch im Straßenbelag nach der kriminellen Tat.

- Koschorke, Albrecht. *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt a.M. 2012.
- Pandel, Hans-Jürgen. «Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen.» *Geschichtsdidaktik* 12.1987, S. 130–142.
- Pandel, Hans-Jürgen. «Historisches Erzählen.» *Geschichte lernen* 1988, Heft 2, S. 8–12.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/ Ts. 2005.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/ Ts. 2015.
- Zülsdorf-Kersting, Meik, u. a. (Hrsg.). *Guter Geschichtsunterricht*. Schwalbach/ Ts. 2012.

Reflections on the FUER model of historical thinking

1. Introduction

Theoretical concepts, such as historical consciousness and historical thinking, play an important role in the field of history education. They are used to reflect on aims, content and pedagogic approaches and are used in teacher training, curriculum development, research on the teaching and learning of history and the development of new pedagogic approaches. The international literature on history education shows that there is a range of overlapping but different definitions of historical thinking and related concepts (e.g. historical literacy, historical argumentation, historical reasoning). This is not surprising, because conceptualizations are socially constructed and situated. In this contribution I reflect on the FUER model, a theoretical model of historical thinking. The development of the FUER model is informed by theories of historical narrative and historical consciousness developed by German philosophers of history, but must also be understood in the context of the comparative performance studies of PISA. The PISA programme enhanced interest in the formulation of performance standards and the definition of competences. The competency definition of Weinert (2001), which is used in the PISA programme, became dominant in the German field of education and also underpins the definition of the historical thinking competency in the FUER model. Competences are learnable cognitive abilities and skills to solve particular problems in variable situations. They not only include the ability to solve problems in variable situations, but also the motivational readiness to apply knowledge and skills. Using this psychology-based competency concept to conceptualize historical thinking, the authors of the FUER model connected the discourse of the philosophy of history to the discourse of educational psychology and the concept of learning (see also Horlacher, 2018). Making this connection has contributed to the international discourse about historical thinking. German conceptualizations of historical thinking and the underlying theory of historical consciousness and historical narrative have been discussed and used by several researchers who work in other 'strands' of historical thinking research (e.g. Lévèsque, 2017; Lévèsque & Clark, 2018; Duquette, 2015; Seixas, 2016; van Boxtel & van Drie, 2018).

In this contribution, I discuss the competences that are part of the FUER model. I will highlight strengths, but also some challenges I see for further theoretical reflection and research. I will particularly address the model's potential to become a practical theory. A practical theory helps to describe and explain practice (a theory about practice) or to innovate practice (a theory for practice), for example, innovation of the curriculum or instructional materials. My reflections must be understood within the context I conduct my own research. That research takes place in the context of Dutch history education. In the Netherlands too, historical consciousness became a key category that underpins the history curriculum. But developments in the United

States and the United Kingdom left their traces in the Dutch curriculum as well. In the 1970s and 1980s, the history educator Leo Dalhuisen introduced historical skills and a form of inquiry-based learning (van Boxtel & Grever, 2011). This approach was inspired by the work of American scholars in the New Social Studies projects, such as Edward Fenton (1967) and the development of ‘new history’ in the United Kingdom initiated by Jeanette Coltham and John Fines (1971). Primary sources and historical accounts were used in case studies in which students could develop understanding of the structures that lay beneath the discipline of history. The idea was that students should ‘do history’. Since then, second order concepts, such as change, causation and evidence (in Dutch these concepts were called ‘structuurbegrippen’), and related skills have been an important component of the curriculum, although since the late 1990s there has been a renewed emphasis on a chronological frame of reference to support students’ orientation in time. My colleague Jannet van Drie and I started our research on historical reasoning in this ‘doing-history’ tradition. Our first studies focused on students’ historical reasoning during collaborative inquiry tasks (van Drie, 2005). Our research on historical reasoning builds upon empirically-grounded conceptualizations of historical thinking and reasoning that were developed in the United Kingdom, Spain, the United States and Canada (see van Boxtel & van Drie, 2018). Furthermore, it builds upon the model of domain-specific expertise development of Alexander (2003). It is mainly from a learning sciences perspective, with an emphasis on (socially situated) learning processes and the design of learning environments, that I will reflect on the FUEER model. When I refer to the FUEER model, I refer to the model «Kompetenzen Historischen Denkens» and the underlying process model «Geschichtsbewusstsein dynamisch» as presented and explained in the publication *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts ‘Historical Thinking – Competencies in History (HiTCH)’* (Trautwein et al., 2017). First, I will discuss the model. Second, I will discuss the sub-competences that are distinguished within the model.

2. A process model: a coherent set of historical thinking competences

The conceptualization of historical consciousness as a dynamic process, provides a description of the processes involved when an individual engages in historical investigation in order to orientate in time. Previous conceptualizations of historical consciousness (see Bracke et al., 2014) might have been more difficult to apply to the teaching of history, because they were less explicit on the activities or abilities involved in the process of historical meaning-making, and on what it exactly means to connect ‘interpretations of the past, an understanding of the present and expectations for the future’ in terms of teaching and learning processes. Although several scholars have made major contributions to our understanding of historical thinking by defining key historical thinking concepts and related strategies, most of these conceptualizations do not say much about how these concepts and strategies are interrelated. Because the German FUEER model of historical thinking is based upon a

process model of historical consciousness, the sub-competences described are clearly related to one another. This process model might be useful to get a better picture of how teachers advance students' historical consciousness through engaging them in historical thinking. To what extent and how do lessons or lesson units reflect the suggested coherence? Do teachers engage their students in the formulation of historical questions (grounded in their uncertainties or interest)? Are students investigating these questions through a process of re- and/ or de-construction using historical concepts and methods? Do teachers promote reflection on the insights students have acquired into the nature of history, everyday society or their own or others' identity in order to support orientation? In the Netherlands there are no studies that give a clear picture of how teachers teach history. It seems to me that, although many Dutch history teachers engage their students in re-construction and de-construction activities, it is often not clear for students why answering a particular question is meaningful, and the questions investigated are often not connected to *students'* interest and uncertainty. Furthermore, I expect that there is not much reflection on how the insights that are the result of historical investigations might be meaningful for understanding current society, for oneself and for others and to shape expectations for the future. More empirical research is needed to better understand how teachers engage students in historical thinking processes and try to develop students' historical consciousness.

Van Merriënboer and Kester (2008) argue that complex cognitive skills require authentic, complex, 'whole' tasks instead of atomistic approaches in which complex contents and tasks are reduced to simpler elements that can be easily taught to students by presentation or practice. From this perspective, explicit instruction and repeated practice on sub-competences, need to be embedded in more complex, whole tasks. This might also be applicable for the historical thinking competences. Engaging in de-construction without any experienced need to investigate the past, is not meaningful. Learning about the concept of nation, should not be an aim in itself, but becomes meaningful when creating or analyzing a historical narrative. Although the HiTCH-test has been developed to assess distinct sub-competences, in the history classroom a holistic or 'whole-task' approach in teaching might be more meaningful and effective than an atomistic approach.

3. *Fragekompetenz*: empirically-based and theoretical conceptualizations

In the FUER model, the ability to ask historical questions is related to Rösen's notion of 'the need for orientation' as a fundamental component of historical consciousness (Trautwein et al., 2017). A historical question is asked when experiencing uncertainty or interest. In order to answer the question, narratives are re-constructed or de-constructed, which results in an own narrative and meaning making. In history education research, the competence to ask historical questions gained much less attention than other historical competences, probably because in most conceptualizations of historical thinking, questioning is not defined as one of the core

components. The ability to question is emphasized by researchers who also work with a process model, such as researchers who focus on the process of historical inquiry or on historical reasoning processes. Voet and De Wever (2017) made an inventory of the literature on cognitive processes during inquiry learning. Questions are asked to delineate the objective of the search for information and to handle missing information. Wineburg (1998), for example, mentions the specification of ignorance. Partial understanding is addressed by expressing puzzlement, asking questions or specifying gaps in knowledge. In our conceptualization of historical reasoning, the asking of historical questions is considered an 'engine' of historical reasoning processes (van Drie & van Boxtel, 2008; Logtenberg, 2012). Questions are the beginning of a reasoning process about aspects of continuity and change, causes and consequences of historical events or differences and similarities between historical phenomena or periods. However, historical questions can also develop in the context of or as a result of a reasoning, for example, when a student wants to contextualize (e.g. How did people back then thought about democracy?). From a socio-constructivist perspective on learning, learning processes are always understood in the context of learner characteristics (in this case, students' resources for historical thinking and reasoning) and the social context in which the learning takes place. In his studies on students' questioning, Albert Logtenberg (2012) investigated how prior knowledge, emotions and interest shaped the asking of questions of students in upper secondary education when reading an introductory text about the Industrial Revolution. Logtenberg concluded that a historical question is a product or a (potential) start of historical reasoning while trying to put into words a conflict or deficit in prior knowledge about historical constructs, phenomena or developments. Furthermore, a historical question can be embedded in affective processes such as interest or emotions that may drive further engagement in historical reasoning. This conceptualization has much in common with the way the question asking competency has been defined in the FUER model and how it is assessed in the HiTCH-test. Schreiber et al. (2006) defined the competence of asking historical questions as the ability to formulate questions out of interest or uncertainty grounded in a need to orientate, taking into account the limitations of constructing historical knowledge (e.g. some questions can never be completely answered). The HiTCH test includes items in which students have to identify which question fits with a particular interest or uncertainty. To conclude, Logtenberg's conceptualization of the ability to ask historical questions which was underpinned by empirical research and cognitive science theory, turns out to have much in common with the FUER conceptualization that is grounded in Rösen's theoretical elaboration of historical consciousness. As an important difference, however, the FUER conceptualization, emphasizes that historical questions originate in everyday life within a historical culture. This brings us to a challenge for history teachers. How can we create opportunities for students to formulate questions out of historical interest or uncertainty? This historical interest and 'need to know' experience is not always present in the history classroom. Some researchers argue that history teachers need to enhance cognitive conflict (triggering a need to engage in the process of historical investigation), for example, by confront-

ing students with actions of historical actors they consider strange from their present-day perspective (Huijgen & Holthuis, 2015; Havekes, 2015). Others, argue that student historical interest can be enhanced by linking history to present or persistent societal issues, including generic human issues of justice and injustice or wealth and poorness (e.g. Barton & Levstik, 2004; Brush & Saye, 2014; van Straaten, Wilschut & Oostdam, 2016). When a question is asked in the classroom or in textbooks, students are often not informed about or given the opportunity to discuss the uncertainty or interest that underpins the question. More research is needed that investigates how students can be informed about the origins and functions of historical questions and how students can be supported to formulate questions that originate in their own interest and uncertainties.

4. *Methodenkompetenz*: re-construction and de-construction of historical narratives

This competency combines a large set of knowledge and skills related to the finding and analysis of historical sources and the re-construction or de-construction of narratives. Many of these skills have been investigated in empirical studies. Wineburg (2001), for example, defined heuristics historians use to critically examine historical documents and images, such as contextualization, close reading, sourcing and corroboration. Others focused on methods that can be used to construct historical explanations (Voss & Carretero, 1998; Chapman, 2016; Stoel, van Drie & van Boxtel, 2017). These studies provide an in-depth elaboration of the heuristics used to investigate the past and to construct different types of interpretations. The FUER conceptualizations contains two aspects that are different from other conceptualizations: the focus on historical narrative and the distinction between competences related to the re-construction and de-construction of historical narratives. The FUER model uses the term historical narrative. This concept might be more inclusive for the domain of history than concepts such as ‘historical argumentation’ or ‘historical reasoning’, which focus on a particular type or aspect of historical narrative. Although elements of reasoning and argumentation are always present in historical narratives because they have to make the story credible (Rüsen, 2005, p. 18), interpretations of the past are not always communicated in the form of a reasoning or an argumentative text. Stories, visual representations, plays or re-enactment are also used to communicate interpretations of the past (see also Grever & Adriaansen, 2017). More theoretical elaboration and empirical studies are needed to define the skills needed to create or de-construct a particular type of historical narrative or representation. Another characteristic feature of the the FUER model, is the distinction between re-construction and de-construction of historical narratives. Most research on historical thinking focuses on the *construction* of a historical argumentation or reasoning. A critical examination of historical narratives, is, however, important to learn about the nature of history, but also to facilitate the understanding that historical representations in newspapers, on television and the Internet, in museums, or movies, are biased, some-

times unsupported by historical evidence or excluding counter narratives. In order to de-construct students need to identify the building blocks of a narrative, but also the perspectives that are present and left out, and the meaning that is attributed by the author. Furthermore, it asks for a critical examination of the facts presented (are they in line with the evidence) and the consistency and coherence of the narrative (see also Schreiber, 2007). To what extent is it a plausible explanation? Is there attention for counternarratives? This can be practiced with written accounts, but also with historical film, museum exhibitions or online articles. History didactics could be enriched with more examples of what this de-construction process can look like in concrete history lessons and how teachers can support the development of de-construction competences.

On a theoretical level the question arises to what extent de-construction competences differ from re-construction competencies. In our conceptualization of historical reasoning, we depart from the idea that the asking of historical questions, contextualization, the use of substantive and metahistorical concepts, historical argumentation and the critical examination of historical sources (which include not only 'primary' historical documents and images, but also contemporary authors' texts) are activities that students engage in when *constructing* a reasoning but also when *evaluating* a given reasoning. Our conceptualization of historical reasoning is rooted in our analysis of students' reasoning in the context of writing essays, inquiry learning in small groups and whole-class discussions. Thus, most of this research focused on contexts in which students were asked to construct a reasoning (for example, a historical explanation or an argumentation about historical significance) using multiple sources. The research on reading and writing history shows that re-construction and de-construction processes are often very much intertwined (e.g. De La Paz, 2005). Historians de-construct historical accounts in order to construct a historical narrative. Re-construction activities might be important to develop de-construction competences and the other way around. More theoretical reflection and empirical research is needed to better conceptualize the distinction between re-construction and de-construction competences. Furthermore, existing descriptions of historical skills that are at issue during the investigation of historical questions and can be found in the international research literature might be helpful to provide a more domain-specific elaboration of the rather broad and generic construction and de-construction competences.

5. *Sachkompetenz*: categories of knowledge

The 'subject-matter competence' includes the ability to use knowledge of substantive historical concepts (concepts that can be used in different contexts and situations) and second order concepts and procedures. The ability to use knowledge of procedures seems to overlap with the methodological competence. The ability to construct, for example, a historical explanation (methodological competence), is difficult to distinguish from the ability to apply knowledge of the second order concept historical

causation (subject-matter competence). VanSledright and Limón (2006, and discussed in Carretero, Castorina and Levinas, 2013) made a useful distinction between second order conceptual knowledge (e.g. ‘cause’, ‘change’, ‘progress’, ‘historical context’, ‘evidence’) and procedural knowledge, for example, knowledge of how to evaluate sources, to interpret an event within its historical context or elaborate an argument. Voss and Wiley (2006) distinguished three categories of procedural knowledge: evaluation of evidence, analysis and construction of narratives, and reasoning and problem solving. From this point of view, procedural knowledge would better fit the methodological competence.

The ‘*Sachkompetenz*’ does not include specific knowledge; knowledge of individual cases and contexts. Körber (2015) explains it with the underlying competency concept. A competency refers to the ability to solve *new* problems. Competences need to be applicable in new situations. The application of more specific knowledge for solving problems in the domain of history is therefore not rated as a competency. It seems, however, difficult to draw a line between case-specific historical knowledge and knowledge that can be used in different contexts. What do we consider a new context or situation? Knowledge of the construction and dismantling of the Berlin wall is knowledge of specific events, but this knowledge can be applied in a variety of new contexts. For example, when discussing the implications of the current construction of walls to keep people out, such as along the US border with Mexico or at the Westbank, a comparison with the construction of the Berlin wall can be useful.

In the Netherlands, there is a debate about the substantive knowledge (e.g. development of agricultural societies, the Enlightenment, rise of feminism) that should be part of a historical (chronological) frame of reference that can support students when constructing or evaluating historical interpretations. In the framework that we developed for the analysis of historical reasoning, the use of substantive knowledge is a key component. This knowledge is used, for example, to contextualize, explain or compare. When evaluating the quality of students’ historical reasoning it would be rather strange not to look at the way students use historical facts, concepts and chronology. I think that including the use of first order knowledge in our conceptualization has made it more practical, because teachers aim at both the development of students’ first order knowledge and the development of historical skills. In schools it is not very common to assess far transfer. When teachers primarily aim at the assessment of historical thinking competences instead of knowledge of specific historical events, persons and processes, they still teach about specific historical topics and practice historical skills within the context of these topics. Subsequently, they assess the competences using the same topic, but asking different questions or using different historical sources. Although assessment that measures ‘far transfer’ would enrich the practice of history education and might be a powerful tool to demonstrate the usability of historical thinking abilities, when focusing on near transfer, the ability to use first order knowledge should not be disregarded.

In the UK, researchers introduced the idea of ‘powerful knowledge’. Michael Young (2008), a sociologist of education, describes powerful knowledge as the knowledge that gives intellectual power to those who have access and that provides more

reliable explanations and new ways of thinking about the world. This knowledge provides students with the language for participation in political and moral debates. From this perspective, Counsell (2017) has argued that teaching knowledge of second order concepts without careful attention for substantive knowledge excludes too many children from the debates to which disciplinary understanding ought to give them access.

Future research could focus on how different types of substantive knowledge shape students' ability to apply procedural and second order conceptual knowledge successfully, on the definition of a progression model for knowledge of historical concepts and instructional strategies that contribute to the ability to apply substantive knowledge in both new and familiar contexts.

6. *Orientierungskompetenz*: a rationale for engaging students in historical thinking

A central element in the FUER model entails the competence to orientate. This competence refers to the ability to utilize interpretations of the past (the insights that are the result of the re-construction or de-construction process) for the practical purpose of orientation. The competence includes the ability to adjust one's understanding of history or historical consciousness, 'picture of the past', the present or expectations for the future. Defining this competence, the FUER model emphasizes an aspect of historical thinking that is less elaborated in other conceptualizations of historical thinking. Reflection on how a constructed historical narrative or evaluation of a given narrative contributes to an understanding of ourselves, the world around us and our ideas about what can or should be achieved in the present or future, is highly relevant when aiming at meaningful history education. However, some questions also arise.

First, in theories on learning and teaching it is not common to conceptualize the change of one's knowledge, understanding or (epistemological) beliefs as a competency. Such change would be described in terms of, for example, 'knowledge transformation', 'conceptual change' or 'meaningful learning'. What kind of knowledge, skills and dispositions are needed to be able to *change* your understanding or to develop ideas about the future? Let's consider the following example. A student is interested in local traditions and investigates how they originated. As a result of this investigation, the student concludes that what is presented as an 'old tradition' is actually a quite recent invention. As a consequence, at a later moment, when hearing or reading about a tradition, she asks the question how and when the tradition originated. Furthermore, she expects that the tradition will be subject of change in the future. What enabled this student to use the information gathered during her investigation for personal orientation in the present and the future? Especially the *willingness* to revise one's notions ('traditions have a long history'), the ability to remember previously acquired historical knowledge, and willingness to use this historical knowledge in a new situation, might be relevant. This willingness might be developed by showing students

how historical knowledge is used by people in society and by enhancing classroom discussions or the writing of research reports in which students are asked to reflect on what they personally learned from the investigation. This is in line with the suggestion of Nordgren (2016), who argued that the analysis of the role and function of history in contemporary life should be an important aim of learning history. From this point of view, the tasks that were developed in the HiTCH-project to measure the competence to orientate are very interesting and need to be further developed and tested, also internationally. It seems, however, difficult to assess the orientation competence, because it is difficult to define criteria for the quality of this orientation, especially when it is about moral judgment. A categorisation in types of orientation might be more helpful than a categorisation in terms of levels.

The FUER model includes a broad variety of ways in which the results of a historical investigation can be used to orientate. More theoretical reflection is needed on the relation with theories on the ability to construct moral judgments, conceptual change, the ability to take other perspectives and epistemological beliefs. The attention for the relation between past, present and future also entails a link with other subjects, such as citizenship, geography, social science and philosophy education. In other subjects too, educators not only think about how to prepare students for the future society, but also about how to enhance reflection on what this future might look like (see, for example, Hicks, 2006). Collaboration with researchers from other subjects might be interesting.

Finally, when we conceive historical consciousness as the ability to orientate in time, it is urgent to do more research on *how* people (particularly young people) use their understanding of the past to orientate in the present and think about the future. In the field of history education research such studies are still scarce.

7. Conclusions

In this contribution I highlighted several strengths of the FUER model. The model is well embedded in theories about historical consciousness and historical narrative and makes those theories more practical for practitioners in history education. The process model results in a coherent set of sub-competences. The model also adds to the history education literature by defining the ability to ask historical questions, the ability to de-construct historical narratives and the ability to use historical knowledge for personal orientation in time. Furthermore, it contributes to national and international debates about the aims and outcomes of history education. Why should we teach historical thinking? Several scholars have argued that historical thinking can enrich students' intellectual, critical thinking skills, develops the ability to deal with multiple narratives, to understand processes of continuity and change, to read and write history, etcetera. The FUER model suggests that these insights and abilities actually contribute to an overarching ability, the ability to orientate in time, which is a contribution to both personal development and citizenship (see also Lévesque & Clark, 2018). The FUER model connects historical thinking to both the academic discipline of his-

tory and to historical culture. Defining historical thinking in terms of concrete behaviour facilitates its use in history education.

More theoretical analysis and empirical research is needed to provide more elaborate, precise and domain-specific descriptions of the knowledge, skills and dispositions that are involved in the sub-competences of historical thinking and the instructional strategies that have potential to promote competency development. Exchange, discussion and collaboration in the international community of researchers can advance this research on historical thinking.

References

- Alexander, Patricia A. «The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency.» *Educational Researcher*, 32(8). 2003, pp. 10–14.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ 2004.
- Bracke, Sebastian et al. «History education research in Germany.» In Markus Köster/ Holger Thünemann/ Meik Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching history education*, Schwabach/Ts. 2014, pp. 9–55.
- Brush, Thomas/ Saye, John. «An instructional model to support problem-based historical inquiry: the persistent issues in history network.» *Interdisciplinary journal of problem-based learning*, 8(1).2014. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1409>.
- Carretero, Mario/ Castereno, Jose A./ Levinas, Leonardo. «Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach.» In Stella Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*. (2nd ed.) New York 2013, pp. 269–287.
- Chapman, Arthur. «Causal explanation.» In Ian Davis (Ed.), *Debates in history teaching* (2nd ed.), London/ New York 2016, pp. 1–22.
- Coltham, Jeannette/ Fines, John. «Educational Objectives for the Study of History.» *Historical Association Pamphlet*, 35, Oxford 1971.
- Counsell, Christine. «History.» In Alex Standish/ Alka Sehgal Cuthbert (Eds.), *What should schools teach? Disciplines, subjects and the pursuit of truth*, London 2017, pp. 73–87.
- De La Paz, Susan. «Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms.» *Journal of Educational Psychology*, 97(7). 2005, pp. 139–156.
- Duquette, Catherine. «Relating historical consciousness to historical thinking through assessment.» In Kadrije Ercikan/ Peter Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking*; New York 2015, pp. 51–63.
- Fenton, Edwin. *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools: An Inductive Approach*. New York 1967.
- Grever, Maria/ Adriaansen, Robbert-Jan. «Historical culture: a concept revisited.» In Mario Carretero/ Stefan Berger/ Maria Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, London 2017, pp. 73–90.
- Havekes, Harry. *Knowing and doing history. Learning historical thinking in the classroom*. Radboud University Nijmegen: Doctoral Dissertation 2015. <http://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/141364> (5.11.2018).
- Hicks, David. *Lessons for the Future: The missing dimension in education*. Victoria 2006.
- Horlacher, Rebekka. «The same but different: the German Lehrplan and curriculum.» *Journal of Curriculum Studies* 50(1). 2018, pp. 1–16.
- Huijgen, Tim/ Holthuis, Paul. «Why am I accused of being a heretic? A pedagogical framework for stimulating historical contextualization.» *Teaching History* 158.2015, pp. 50–55.

- Körber, Andreas. *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. 2015. Retrieved from http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_Histor_Didactics.pdf.
- Lévesque, Stéphane. «History as a ‘GPS’: On the uses of historical narrative for French Canadian students’ life orientation and identity.» *London Review of Education*, 15(2). 2017, pp. 227–241.
- Lévesque, Stéphane/ Clark, Penney. «Historical thinking: definitions and educational applications.» In Scott Alan Metzger & Lauren McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken 2018, pp. 119–148.
- Logtenberg, Albert. *Questioning the past. Student questioning and historical reasoning*. University of Amsterdam: dissertation, 2012. Retrieved from: <http://dare.uva.nl/search?arno.record.id=417502> (5.11.2018).
- Nordgren, Kenneth. «How to do things with history: Use of history as a link between historical consciousness and historical culture.» *Theory & Research in Social Education* 44(4). 2016, pp. 479–504.
- Rüsen, Jörn. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York 2005.
- Schreiber, Waltraud. «Historische Narrationen De-Konstruieren. Den Umgang mit Geschichte sichtbar machen. Ein neues Aufgabenfeld für forschend-entdeckenes Lernen.» In Wolfgang Hasberg/ Wolfgang Weber, *Geschichte entdecken*. Karl Filser zum 70. Geburtstag. Berlin 2007, pp. 285–311.
- Schreiber, Waltraud et al. *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. (2. Aufl.) Neuried 2006.
- Seixas, Peter. «Translation and its discontents: key concepts in English and German history education», *Journal of Curriculum Studies* 48(4). 2016, pp. 427–439.
- Stoel, Gerhard/ van Drie, Jannet/ van Boxtel, Carla. «The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students’ ability to reason causally in history.» *Journal of Educational Psychology*, 109(3). 2017, pp. 321–337.
- Trautwein, Ulrich et al. *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts «Historical Thinking – Competencies in History» (HiTCH)*. Münster, New York 2017.
- van Boxtel, Carla/ Grever, Maria. «Between disenchantment and high expectations. History education in the Netherlands 1968–2008.» In Elisabeth Erdmann/ Wolfgang Hasberg (Eds.), *Facing, mapping, bridging diversity. Foundation of a European discourse on history education*, Vol. 2 Schwabach/ Ts. 2011, pp. 83–116.
- van Boxtel, Carla/ van Drie, Jannet. «Historical reasoning: conceptualizations and educational applications.» In Scott Alan Metzger/ Lauren McArthur Harris (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken 2018, pp. 149–176.
- van Drie, Jannet. *Learning about the past with new technologies. Fostering historical reasoning in computer-supported collaborative learning*. Utrecht University: dissertation 2005. Retrieved from: <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/7423/index.htm;jsessionid=40B0500821DFA41BD472CB5B0A39EC03?sequence=7> (5.11.2018).
- van Drie, Jannet/ van Boxtel, Carla. «Historical reasoning: towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past.» *Educational Psychology Review* 20(2). 2008, pp. 87–110.
- van Merriënboer, Jeroen J. G./ Kester, Liesbeth. «Whole-task models in education.» In J. Michael Spector et al. (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology*, Mahwah 2008, pp. 441–456.
- VanSledright, Bruce/ Limón, Margarita. «Learning and teaching social studies: a review of cognitive research in history and geography.» In Patricia A. Alexander/ Philip. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, Hillsdale 2006, pp. 545–570.

- van Straaten, Dick/ Wilschut, Arie/ Oostdam, Ron. «Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research.» *Journal of Curriculum Studies* 48(4). 2016, pp. 479–502.
- Voet, Michiel/de Wever, Bram. «History teachers' knowledge of inquiry methods: An analysis of cognitive processes used during a historical inquiry.» *Journal of Teacher Education* 63(8). 2017, pp. 312–329.
- Voss, James F./ Carretero, Mario (Eds.). *Learning and reasoning in history. International Review of History Education*. London 1998.
- Voss, James F./ Wiley, James. «Expertise in history.» In K. Anders Ericsson et al. (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York 2006, pp. 569–586.
- Young, Michael. «From constructivism to realism in the sociology of the curriculum.» *Review of Research in Education* 32.2008, pp. 1–32.
- Weinert, Franz E. *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel 2001.
- Wineburg, Sam. «Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts.» *Cognitive Science* 22(3). 1998, pp. 319–346.
- Wineburg, Sam. *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia 2001, pp. 3–27.

Kompetenzen historischen Denkens – Bestandsaufnahme nach zehn Jahren

1. Einleitung

Nach zehn Jahren Kompetenzdebatte in der Geschichtsdidaktik gilt es, einen Blick zurück und voraus zu werfen. Angesichts mehrerer vorliegender Versuche ist ein neuerlicher intensiver Vergleich der Kompetenzmodelle¹ entbehrlich. Vielmehr sind Wirkungen und Errungenschaften der Kompetenzdebatte in der Disziplin, sowie bestehende und neu sichtbar gewordene Probleme und Herausforderungen zu thematisieren, und es ist schließlich danach zu fragen, welche Rolle die Kompetenzorientierung bei der Bewältigung aktueller Herausforderungen spielen kann.²

2. Rückblicke

2.1 Kompetenzen – Engführung und Verlust der Bildung?

In einem ersten Teil seien einige der disziplinären Diskussionslinien über die Kompetenzorientierung aufgegriffen. Die erste und allgemeinste betrifft gar nicht das Fach Geschichte direkt, sondern die Kompetenzorientierung und die «output-» oder «outcome»-Orientierung des deutschen Schul- und Bildungswesens insgesamt und der dazugehörigen empirischen Bildungsforschung.³ «Kompetenzen» – so lautete schon früh der Vorwurf in einiger Verkürzung, reduzierten den Bildungsanspruch auf solche Anteile, die empirisch erfassbar und messbar seien. Jeglicher auch nur ansatzweise umfassende Bildungsanspruch werde dadurch unterlaufen, vielleicht sogar unterminiert. Letztlich gehe es nur noch darum, die Schülerinnen und Schüler zur möglichst effizienten Bearbeitung fremd gestellter, auf objektive Bestimmung ausge richteter und dazu von aller Herausforderung eigener, werthaltiger Reflexion befreiter Aufgaben zu «befähigen» – oder eher «abzurichten». «Teaching to the Test» hieß das daraus resultierende Horrorszenario. Entwickelt wurde dieser Vorwurf und dieses Verständnis von Kompetenzorientierung, das noch maßgeblich die Debatte außerhalb der Disziplin prägt, weitgehend mit Blick auf die frühen Initiativen der KMK zur Formulierung und empirischen Untermauerung fachspezifischer «Bildungsstandards» – vornehmlich in Mathematik.⁴ Diese Kritik wird aber bis heute auch auf die

1 Körber 2007, S. 54–86, Barricelli/ Gautschi/ Körber 2012, S. 207–236; anders gelagert: Mayer 2014, S. 6–19, Heil 2010.

2 Körber/ Schreiber/ Schöner 2007. Vgl. Pandel 2016.

3 Vgl. bereits früh Klieme 2007, S. 55.

4 Vgl. die Zusammenstellung entsprechender Literatur – aus der Perspektive der Kompetenzkritik – von Martin Mattheis 2017. Aktuellere Beispiele in der auf Begabtenförderung aus-

anderen Fächer übertragen.⁵ Für Geschichte lassen sich einige Beispiele anführen – bis in die Pressebegleitung des jüngsten Historikertages 2016 in Hamburg.⁶

Eine solche Kritik wäre in Bezug auf unsere Disziplin vielleicht berechtigt, wenn es denn im Bereich Geschichte auch nur ein einziges Kompetenzmodell gäbe, das hinsichtlich seiner Konstruktionslogik, – d. h. der Unterscheidung von Kompetenzbereichen und -niveaus – ausschließlich oder vornehmlich durch auf empirischem Wege erfolgende Dimensionierung und Normierung einer Sammlung von Aufgaben erfolgt wäre und derart definieren würde, was «Kompetenzen» im Bereich Geschichte zu sein hätten. Solche Modelle sind mir jedoch nicht bekannt. Keines der Kompetenzmodelle für das Fach Geschichte verzichtet darauf, seine Differenzierung von Kompetenzbereichen – und wo vorhanden Niveaus – von einer dominant fachlichen Reflexion des «Bildungsbeitrags des Faches» abzuleiten. Keines schreibt auch nur ansatzweise eine eng gefasste Liste an konkreten und somit «trainierbaren» Fertigkeiten vor, die in ihrer Gesamtheit «Kompetenz» oder gar abschließend «Bildung» definieren – mit Ausnahme vielleicht des einzigen tatsächlich vorgelegten Entwurfs konkreter «Standards», nämlich der Kompetenzvorstellung des Geschichtslehrerverbandes. Dort allein finden sich derart konkrete Denk- und Verhaltenserwartungen, dass das wirklich «Bildende» des Faches Geschichte darunter zu verschwinden drohen könnte.⁷

In diesem Zusammenhang ist es ausgesprochen interessant, dass oft gerade diejenigen, welche einen Verlust an Bildung durch die Einführung von Kompetenzen und ein vermeintliches «Teaching to the Test» beklagen, durch Standardisierung «vergleichbare» Abitur- und andere Abschlussaufgaben fordern, wodurch viel eher eine Einführung «historischer Bildung» auf einen unausgesprochenen Kanon vorgegebener Deutungen im Sinne des *Master Narrative* droht. Wer immer meint, dass mit standardisierten Test-Aufgaben Historisches Denken nicht erfassbar sei, muss begründen können, warum das mit standardisierten Prüfungsaufgaben im Sinne von Klausuren möglich sein soll.

Keines der «großen» Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik⁸ basiert auf einem Verständnis von Geschichtsbewusstsein, das in der Addition eng definierter Fähigkeiten bestünde. Alle gründen vielmehr in zwar durchaus unterschiedlicher, aber doch vergleichbarer Weise auf fachlichen Überlegungen dessen, was unter «Historischem Lernen» zu verstehen ist bzw. verstanden werden soll. Zu diesem Befund kommen weitere, z. T. groteske Fehlverständnisse dessen hinzu, was Kompetenzorientierung sein will und kann. So werden zuweilen die Konzepte

gerichteten Zeitschrift «Mathematikinformation»: Wiechmann 2014; Merkel/ Rosebrock 2016.

5 Vgl. einen ähnlichen Befund für die Fremdsprachendidaktik bei Caspari 2016, S. 59–84, hier S. 64. Nur als Beispiele: Von Seiten der GEW etwa Krautz 2015, 7f.; für die Religionspädagogik vgl. die Skepsis gegen eine noch stärkere Verdrängung der «Inhalte» (nämlich der «Ausdrucksformen des Glaubens») durch die Kompetenzorientierung als es bei der Problemorientierung der Fall gewesen sei bei Halbfas 2014 (Kindle-Fassung), Kap. 1.

6 Z. B. Vitzthum in *DIE WELT* 14.12.2015; und 22.8.2016.

7 Vgl. Karl Heinrich Pohls Urteil, sie stellten einen Indoktrinationsversuch dar (2008, S. 647–652), förderten also geradezu das Gegenteil von Bildung. Vgl. Körber 2012.

8 Pandel 2005, Gautschi 2009, Körber/ Schreiber/ Schöner (wie Anm. 2).

von Bildungsstandards und Kompetenzen vermerkt sowie letztere als additive Aufzählung einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten missverstanden.⁹ Dies aber ist gerade in den größeren Kompetenzmodellen keineswegs gemeint. Die dort ausgewiesenen Kompetenzbereiche sind vielmehr wirklich letzteres: Bereiche, in denen nicht ein additives Lernen, sondern kumulative Entwicklung stattfinden kann im Sinne einer Veränderung von Anschauungs- und Verständnisweisen.

2.2 Kompetenzen und Geschichtsbewusstsein

Eine weitere Diskussionslinie betrifft das Verhältnis des Kompetenzbegriffs zur eingeführten Zentralkategorie des «Geschichtsbewusstseins». Weder soll letzteres durch ersteren abgelöst werden, noch beansprucht die Kompetenzforschung, «Manifestationen von Geschichtsbewusstsein» vollständig zu «erfassen».¹⁰ Die Orientierung auf Kompetenzen des Historischen greift zwar unter der Leitkategorie «Geschichtsbewusstseins» entwickelte Aspekte auf und führt diese weiter (darunter die Fokussierung auf den Geschichtsbezug der Einzelnen «in der Gesellschaft»), die Funktion der Orientierung in der Zeit wird jedoch nunmehr schärfer gefasst.

Indem unter dem Begriff «Kompetenz» die Dimension der auf jeweils neue Situationen historischen Denkens übertragbaren Fähigkeiten (mitsamt der zu ihnen gehörenden Bereitschaften der Umsetzung) konkreter modelliert wurde, kann das Verhältnis dreier aufeinander verwiesener Dimensionen historischer Bildung und historischen Lernens deutlicher als zuvor bestimmt werden: Diese drei Dimensionen sind:

1. die Dimension der Verfügung über Kenntnisse über vergangene Einzelheiten, und somit über eine Vorstellung des «Universums des Historischen» («Wissen»), samt ihres Erwerbs, Auf- und Umbaus,
2. die Dimension der Einstellungen und Haltungen zu Vergangenheit und Geschichte sowie von Einsichten über Regelmäßigkeiten, Prozesse und deren Bedeutung («Geschichtsbewusstsein» im engeren Sinne), samt ihrer Bewusstwerdung, Elaboration und Reflexion; sowie schließlich,
3. die Dimension der Kompetenzen, die zum Erwerb und Umbau des Wissens ebenso wie zur Elaboration und Reflexion der Einstellungen, Haltungen und Einsich-

9 Lautzas 2012, S. 116–121, hier S. 120: Angesichts der «Debatte» und der «vorliegenden Modelle [...]» müssten «einem schon Zweifel am Sinn der Sache kommen [...]. Welches Schüler-, ja Menschenbild (wenn überhaupt) haben all diese elaborierten Vorschläge vor Augen? Sie sind nicht nur im weit überhöhten Anspruch fernab von jeder Realität. Wie soll ein/e Schüler/in über mehrere Jahre hinweg (psychologisch in dem Alter eine sehr lange Zeit) noch alle geforderten Kompetenzen nachweislich und punktuell parat haben können? Noch dazu ohne Wiederholungsphasen, ohne Beachtung der sich in seiner Entwicklung verändernden Sicht- und Zugangsweisen? Die eindimensionale Vorstellung, die den Bildungsstandards zugrunde liegt, widerspricht deutlich dem (verschlungenen) Prozess von persönlicher Entwicklung und Erziehung.» Es ist auch aufschlussreich, dass er mit Heil 2010 einen abgelegenen Beitrag der Debatte anführt (zu Heil vgl. die Rezension von Körber 2010).

10 Vgl. Daumüller 2017, S. 13–24, hier S. 14.

ten nötig sind («Kompetenzen»), samt ihres Erwerbs und auf Reflexion gerichteten Elaboration.¹¹

2.3 Fachspezifik der Kompetenzen

Speziell am FUER-Modell wurde kritisiert, es sei nicht im eigentlichen Sinne fachspezifisch. Die darin erkennbare Betonung von «Fachlichkeit» fand sich gerade in der Anfangszeit in der Kompetenzdebatte in unserer Disziplin vor allem zur Abwehr – vermuteter oder realer – Tendenzen, Fächer wie das unsere zu Bereichen zu verschleifen oder sie abzuwerten¹², derzeit spielt sie in der allgemeinen Diskussion der Lehrerbildung erneut eine verstärkte Rolle. Sie rekurriert in der Sache auf die Einsicht, dass die «Fächer» und «Disziplinen» jeweils als Modellierungen eigener Rationalitäten der Erschließung von Welt, der Produktion von Wissen, der Organisation gesellschaftlicher Auseinandersetzung und als Befähigungsveranstaltungen zur Teilhabe daran angesehen werden müssen («Domänen»)¹³.

Ein solcher Anspruch auf Fachlichkeit wird von den meisten Kompetenzmodellen der Geschichtsdidaktik erhoben. Dem FUER-Modell ist er aber abgesprochen worden mit dem Hinweis darauf, dass die ausgewiesenen Kompetenzbereiche und das zugrundeliegende Prozessmodell wie auch die Graduierungsparameter nicht selbst «historisch» seien.¹⁴ Allerdings liegt die Fachlichkeit gar nicht in der zirkulär-prozessualen Struktur der modellierten historischen Orientierung. Diese kann ganz ähnlich für andere oder gar alle Disziplinen gesellschafts- und kulturwissenschaftlicher Orientierungsdisziplinen skizziert werden – etwa für politisches, geographisches, religiöses oder philosophisches Denken. Dies tut der Fachspezifik aber keinen Abbruch, denn diese ist im Prozessmodell des historischen Denkens in der 6-Felder-Matrix als Dimension einer über die Ebenen der alltäglichen Routinen und der eigenen Lebensspanne hinausgehenden Orientierung in Zeitlichkeit modelliert.¹⁵ Nicht Orientieren ist also «historisch», sondern die Dimension, in der es realisiert wird.

2.4 Bezug zur Gesellschaft und Geschichtswissenschaft

Die Diskussion einer weiteren, in der Disziplin eher latent diskutierten, Fragestellung ermöglicht die Charakterisierung der geschichtsdidaktischen Kompetenzorientierung in einem anderen Sinne. Sie wird dort aufgeworfen, wo sie als Übertragung von «Aufklärung und Analyse» in Form wissenschaftlichen Denkens auf das Handeln in der Lebenswelt und Geschichtskultur mit dem Ziel gesellschaftlich «erwünschte[r]

11 Zum Aspekt jeweils unterschiedlicher Lernprogression vgl. unten 6.

12 Sachse 2005, jetzt auch Sachse-Weinert 2016, Arand u. a. 2006.

13 Vgl. Körber (wie Anm. 1), S. 62 mit Anm. 17.

14 So etwa Heil (wie Anm. 1), S. 13, Mayer (wie Anm. 1).

15 Vgl. den Untertitel von Rüsen 1994: «Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden».

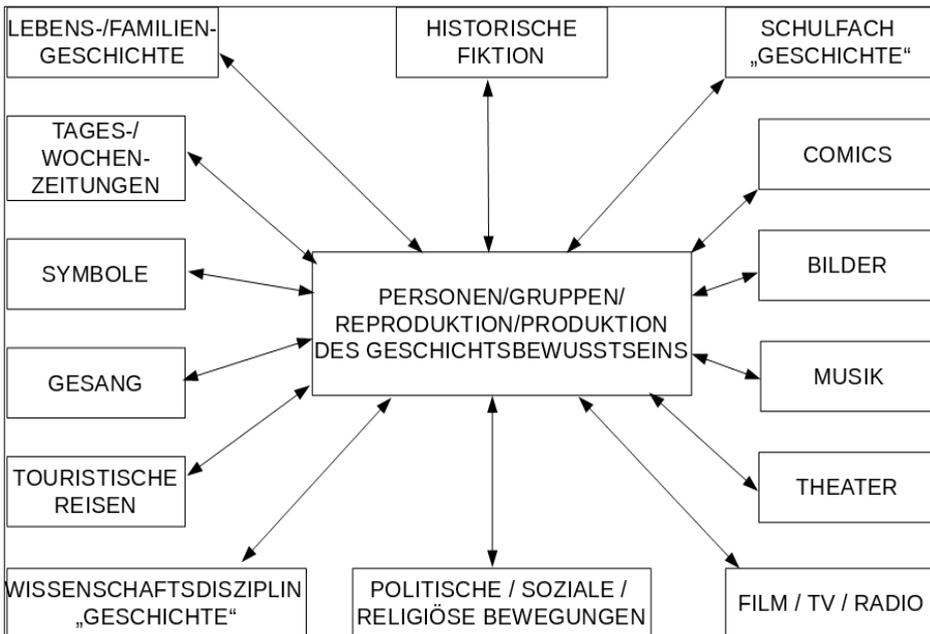


Abb. 1: Jensen 1994, S. 88. Übers. AK. Die Darstellung müsste heute durch einige neue Medien (Spiele, Videospiele, Virtual Reality, Internet) und Praktiken (Living History) ergänzt werden.

Mündigkeit» verstanden und ihr als «Relevanz»-Orientierung eine individuelle Reflexion des eigenen historischen Denkens und Lernens gegenüber gestellt wird, die sie nicht fassen könne.¹⁶

Damit verbunden erscheint eine weitere Abgrenzung von Lebenswelt und Geschichtswissenschaft, wie sie – mit Bezug auf das Geschichtsbewusstsein – bereits der dänische Kollege Bernard Eric Jensen formulierte¹⁷, für den die Geschichtswissenschaft als gegenüber anderen Sinnproduzenten herausgehobene Lieferantin von Anschauungsweisen, Methoden und Konzepten keine Rechtfertigung besaß.

Das, was Karl-Ernst Jeismann mit der Formel des «Geschichtsbewusstseins *in der Gesellschaft*» als analytische, empirische Aufgabe der Geschichtsdidaktik formulierte, nahm er auch normativ: Geschichtsdidaktik solle weder in der Erforschung noch in der Entwicklung schulischen Geschichtslernens vornehmlich auf die Konzepte der Wissenschaft zurückgreifen, sondern die ganze Vielfalt gesellschaftlicher Formen historischen Denkens gleichermaßen betrachten, unter denen die Wissenschaft nur eine sei. Die damit verbundene Anfrage, inwiefern die Kompetenzorientierung eine gesellschaftliche Außenbestimmung oder gar «Zurichtung» des Einzelnen an gesellschaftlichen Interessen bedeutet, ist ernst zu nehmen, gleichwohl aber zurückzuweisen, denn sie selbst beabsichtigt keineswegs, das historische Denken der Einzelnen in ein Prokrustesbett gesellschaftlicher Formen zu zwingen und so die Reflexion auf Historie und ihre Bedeutung zu steuern, sondern vielmehr, den Einzelnen zu individuel-

¹⁶ Daumüller (wie Anm. 10), S. 23.

¹⁷ Jensen 1994.

lem Denken zu befähigen. Da dieses jedoch nicht solipsistisch das eigene Ich betrifft, sondern neben individueller Orientierung immer auch diejenige der oder des Einzelnen als Mitglied einer Gesellschaft betrifft und somit erfordert, die historischen Fragen, Orientierungen und Deutungen anderer Mitglieder der Gesellschaft zu erkennen, sich auf sie einzustellen und mit ihnen zu kommunizieren,¹⁸ bedarf es einer Verfügung über die in der Gesellschaft schon vorhandenen Begriffe, Konzepte, Kategorien ebenso wie der bereits vorhandenen Sinnproduktionen. Auf diese hat – soweit ist Jensen zuzustimmen – die akademische Geschichtswissenschaft kein Monopol. Ihre besondere Konzentration auf und Qualifikation für die systemischen Fragen des Umgangs mit Geschichte wie ihre Stellung bei der Gewinnung historischen Wissens geben den von ihr entwickelten Ausprägungen der Konzepte aber auch für die gesellschaftliche Orientierung eine besondere Bedeutung. Mit ihnen umgehen zu können, ist Teil der kritischen Befähigung.

Gesellschaftlichkeit und Wissenschaftsorientierung historischen Denkens sind also nicht *Ziel* oder *Prüfstein*, wohl aber *notwendige* Bedingung kompetenter historischer Orientierung. Individuelles Historisches Denken mit Bezug auf historisches Erzählen und Denken als «kommunikativer Text»,¹⁹ braucht Verfügung über gesellschaftliche Konzepte, nicht ihre unkritische Übernahme. Dies ist in der Graduierungslogik des FUER-Modells operationalisiert.

2.5 Kompetenzen und Historisches Lernen

Weder das Prozessmodell noch das auf ihm aufbauende Kompetenzmodell enthalten also bereits hinreichende Beschreibungen davon, wie Geschichtslernen idealer- oder auch nur möglicherweise ablaufen kann oder soll. So ist aus dem Prozessmodell nicht abzuleiten, dass Geschichtsunterricht *immer* mit einer gegenwärtigen Verunsicherung anfangen und den am Forschungsprozess modellierten Verlauf historischen Denkens modellieren *muss*. Ein Zwang etwa zu problemorientiertem oder gar projektartigem Arbeiten lässt sich daraus nicht ablesen – im Gegenteil: Es könnte geradezu den Blick auf Bereiche lenken, die gewissermaßen fokussiert und geübt werden können.

Andererseits kann das Modell durchaus helfen, zu begründen, wie «Problemorientierter Geschichtsunterricht» und Projektlernen weniger Imitationen wissenschaftlicher Produktion historischen Wissens, sondern vielmehr Befähigung zu eigenständiger Orientierung sein können. Denn wenn Geschichtslernen – auch – als Befähigung zu historischem Denken verstanden werden soll, können beide Modelle Hinweise liefern.

Das ist keineswegs trivial. Noch in jüngerer Zeit nämlich finden sich in Referenzen auf das Kompetenzmodell Äußerungen, denen zufolge es als unmittelbare Modellierung schulischer historischer Lehr- und Lernprozesse gesehen wird – so etwa

18 Es geht somit um Kompatibilität und die Herstellung eines «*common ground*» – nicht an Überzeugungen, wohl aber an Kategorien und Konzepten sowie um die Befähigung zur Wahrnehmung der unterschiedlichen Positionen auf diesem *common ground*.

19 Röttgers 1982, S. 29–48.

in der Modellierung eines bis zu einem gewissen Grade auf dem FUER-Modell aufbauenden «Tornado»-Kompetenzmodells durch zwei Master-Studierende der FU Berlin bei Martin Lücke,²⁰ wo der Kreislauf mit den Kompetenzbereichen als Reihenfolge von Lernprozessen begriffen und neu modelliert wird.

3. Ausblicke

3.1 Komplementäre und integrierende Funktion

Die zuweilen – ablehnend wie zustimmend – zu hörende Auffassung, historisches Lernen werde zunehmend auf Kompetenzerwerb fokussiert, womit jede Orientierung auf «Inhalte» (ob als zentral oder obsolet geltend) verdrängt werde, verkennt die in der Kompetenzorientierung liegende Chance, Konzepte eines auf die Vermittlung eines nationalen *Master Narrative* orientierten Geschichtslernens zugunsten der Befähigung zur Auseinandersetzung mit diesem und anderen in der Geschichtskultur vorfindlichen Narrativen zu überwinden. Insofern führt die Kompetenzorientierung auch durchaus divergierende Orientierungen des Geschichtslernens zusammen, nämlich

1. die Betonung von Pluralität und der Anerkennung unterschiedlicher Interessen an, Perspektiven auf und Deutungen von Geschichte (also dessen, was insbesondere Martin Lücke und Oliver Musenberg in den letzten Jahren mit dem Begriff des «Eigensinns» zu fassen versuchen),²¹
2. die (durchaus dazu gehörige) Methodenorientierung und
3. die Sachorientierung.

Insofern es gerade in post-traditionalen und pluralen Gesellschaften mit ihren vielfältigen Perspektiven und Institutionen der Wissens- und Deutungsproduktion zentral darauf ankommt, die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft zu befähigen, nicht nur jeweils für sich selbst, sondern gerade auch miteinander und in der Erkenntnis sowie Anerkennung anderer Positionen, Perspektiven und Deutungen historisch zu denken und sich dabei sowohl zum eigenen als auch dem Denken der Anderen prüfend zu verhalten – insofern es also neben prüf- und attestierbaren formalen Fähigkeiten auch um die Zuständigkeit des Einzelnen zur verantwortlichen Nutzung der eigenen Fähigkeiten geht, ist Kompetenzorientierung unverzichtbar.

Die Kompetenzorientierung kann als eine gewisse Konkurrenz wahrgenommen werden zu die Disziplin prägenden Prozessen der Erweiterung von Themen und Perspektiven («Geschichte von unten», «Interkulturelles Lernen»), ist aber eher deren Ergänzung; denn auch diese Diskussionen wurden ja keineswegs abgebrochen, sondern etwa in der Debatte um Inklusion weiter geführt. Somit besteht nun die Mög-

20 Brunnert u. a. 2013. Die Arbeit enthält im Übrigen eine der besten Kurzcharakterisierungen des FUER-Modells, die nicht aus dem Kreis oder Umfeld der Autorinnen und Autoren des Modells stammt.

21 U. a. Lücke 2015, S. 197–206, Musenberg 2016, S. 19–33.

lichkeit, struktureller über Fragen der Differenzierung von Könnens-Anforderungen und -Förderung nachzudenken und zu forschen. Dies betrifft mehrere aktuelle Forschungsfelder:

- In der Inklusionsdebatte etwa lenkt die Kompetenzorientierung den Blick darauf, dass es – bei aller Notwendigkeit von Barrierefreiheit bzw. Zugänglichkeit – keineswegs allein darum gehen kann, den bislang Exkludierten einen Zugang zu unveränderten Geschichtsverständnissen und Geschichtsbildern zu verschaffen. Wenn historisches Denken nicht nur die Orientierungsleistung über Zeiterfahrung je einzelner Individuen und die Wahrnehmung und Anerkennung der Interessen, Fragen, Deutungen und Orientierungen der jeweils anderen Mitglieder der Gesellschaft meint, sondern auch die Wahrnehmung und Bearbeitung jener Orientierungen, die sich aus dem Zusammenleben der Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit ergeben, dann geht es für alle um Befähigung zu eigenständigem historischem Denken in einer neuen Vielfalt.²² Dafür hat m.E. die Kompetenzorientierung wenn noch keine Lösungen, so aber doch wesentliche Dimensionen bereitgestellt.
- Ebenso stellt die Kompetenzorientierung für die Entwicklung einer Aufgaben-Kultur Könnens- und Verfügungs-Konzepte bereit, die nicht zentral inhaltlich definiert sind.
- Schließlich hat offenkundig die Anschlussfähigkeit der deutschsprachigen Diskussion an vergleichbare Entwicklungen in anderen Ländern (besonders im angelsächsischen und skandinavischen Raum) profitiert – insbesondere auch, insofern dort (wie etwa in England und in den Niederlanden bei Carla van Boxtel und ihren Kolleg(inn)en,²³ aber auch etwa bei Sam Wineburg²⁴ und Peter Seixas²⁵) ebenfalls Fähigkeiten des Denkens und Argumentierens in den Fokus gerückt wurden und werden.²⁶ Es bestehen zwar weiterhin deutliche Unterschiede – gerade hinsichtlich des Allgemeinheitsanspruchs des FUER-Modells – aber doch m. E. größere Schnittpunkte als zuvor.

3.2 Diagnostik und Messung

Ein ähnlicher Befund gilt für die Fokussierung des disziplinären Blicks auf die Dimension der Diagnostik über das enge Feld des Wissenserwerbs hinaus. Zwar liegen auch nach nunmehr zehn Jahren noch keine fertigen, hinreichend differenzierten, normierten und evaluierten und somit breit einsetzbaren Mess-Instrumente für Large-Scale-Analysen sowie Kategorien, Codes und Kriterien für vornehmlich qualitative Individual-Diagnostiken vor – in beiden Bereichen hat es aber deutliche Fort-

22 Vgl. Körber 2019 (in Vorbereitung).

23 Etwa van Boxtel/ van Drie 2004, van Drie/ van Boxtel 2004, van Drie/ van Boxtel 2008.

24 Wineburg 1999, S. 488–499, Wineburg 2001, Wineburg 2010, Wineburg/ Martin/ Monte-Sano 2013.

25 Seixas/ Morton 2013, Seixas 2017, Seixas 2016, S. 83–99.

26 Vgl. auch Ercikan/ Seixas 2015 sowie Monte-Sano/ Reismann 2016, S. 281–294, hier S. 290, Clark/ Grever 2018, S. 177–202, van Boxtel/ van Drie 2018, S. 149–176.

schritte gegeben. Das Feld ist noch unübersichtlich und uneinheitlich und wird wohl auch kaum zu einem einzigen Instrumentarium führen (das wäre bei unserer Disziplin auch kaum zu erwarten und ihr auch eher abträglich) – die Forschung in diesem Feld hat aber im Vergleich zur Lage vor der Kompetenzdebatte einen deutlichen Aufschub erfahren.

Sowohl der Kompetenzdebatte als auch der Kritik an ihr ist somit als Leistung zuzuschreiben, die Vorstellungen darüber, was «historisches Lernen» eigentlich ist bzw. sein kann und soll, weiterhin in Bewegung zu halten. Dass die Geschichtsdidaktik und der Geschichtsunterricht nur ansatzweise in den Sog der Standardisierung geraten sind, ist wiederum ebenso der kritischen Debatte wie auch den Bestrebungen zur disziplinären Adaption des Kompetenzkonzepts selbst zuzurechnen, vielleicht auch gerade durch die *Mehrzahl* nicht völlig, wohl aber graduell unterschiedlicher Modelle. Es gibt keinen Pool zentraler Aufgaben quantitativer Logik, aus dem immer wieder Vergleichsarbeiten für die Lehrkräfte zusammengestellt werden könnten, so dass am Ende doch nur das «Testbare» den Inhalt des Faches ausmachte. Vielmehr markiert die Kompetenzorientierung in unserem Fach derzeit als Operationalisierung der Dimension auf jeweils unterschiedliche Anwendungsfälle übertragbarer Fähigkeiten einen wesentlichen Bestandteil eines nicht-reduktionistischen Bildungsanspruchs. Dass für system-evaluative Zwecke und Untersuchungen von Zusammenhängen historischer Kompetenzen mit solchen anderer Domänen (Lese-Kompetenz, politisches Denken) erste large-scale-Testkonzepte und Instrumentarien vorliegen,²⁷ widerspricht dem nicht. Sie sind noch keineswegs so weit gediehen, dass bereits in größerem Maßstab wirklich differentiell Daten über mittlere Ausprägungen, Verteilungen und korrelative Zusammenhänge unter verschiedenen Bedingungen gewonnen werden könnten. Hier ist noch einiges zu tun.

Neben der Fortentwicklung von Tests für Large-Scale-Untersuchungen und Evaluationen ist auch die Entwicklung von Konzepten und Instrumenten für qualitative Diagnostik für Kleingruppen und Individuen wünschenswert. Dabei gilt, dass Kompetenzdiagnostik die Feststellung und Bewertung schulischer Leistungen nicht vollständig dominieren darf, weil Kompetenzen nicht die alleinige Dimension historischen Lernens sind. Wohl aber verspricht eine explizite Kompetenzdiagnostik eine wesentliche Ergänzung und wohl auch Objektivierung der Ermittlung jeweiliger Fähigkeiten.²⁸

27 Trautwein u. a. 2016, S. 97–120, Trautwein u. a. 2017.

28 Körber/ Meyer-Hamme 2015, S. 89–101, Körber 2015, S. 124–138, Körber/ Meyer-Hamme 2017, S. 248–264.

3.3 Lernprogression

Ein wesentliches Desiderat geschichtsdidaktischer Forschung betrifft die Frage der Lernprogression.²⁹

Noch hat die Entwicklung konkreter Lernprogressionsmodelle wenig Fortschritte gemacht. Das mag an der weiterhin deutlichen Persistenz zweier fragwürdiger Grundprinzipien liegen, nämlich (1) der eher naiven Verteidigung der chronologischen Anordnung der «Inhalte», wie auch (2) einer weiterhin vorherrschenden Vorstellung, dass Geschichtsunterricht Geschichte eher *darstellen* soll als strukturell die Befähigung zu historischem Denken zu erhöhen.

Auch wenn das Graduierungskonzept des FUER-Modells einen Rahmen für eine nicht-chronologische Lernprogression bereitstellt (vgl. Abb. 2), fehlen ausgearbeitete Vorstellungen zur konkreten Förderung von Lernenden von einem zum nächsten Niveau historischen Denkens weitgehend. Sicher gibt es hier viele einzelne positive Beispiele sowohl aus der Hand von Praktikerinnen und Praktikern als auch von Studierenden in Praktika etc., nicht aber Systematisierungen.³⁰

Eine Abkehr von der chronologischen Anordnung der Themen wird dies nicht zwingend erfordern, andere «thematische Strukturierungskonzepte» wie etwa mehrfache thematische, entlang mehrerer Kriterien systematisch variierte Längsschnitte dürften aber deutlich besser geeignet sein (Abb. 3).

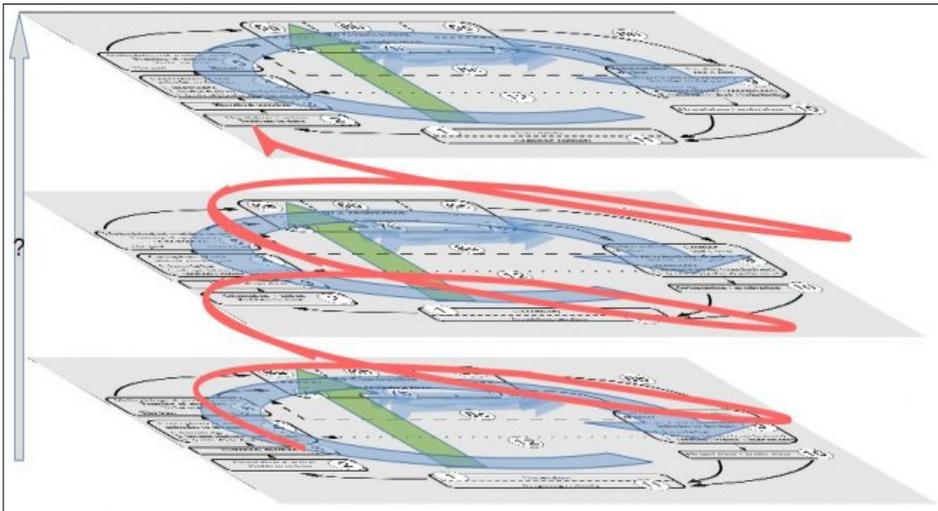


Abb. 2: Progression historischen Lernens als Elaboration des Niveaus individueller Orientierungsprozesse. Entwurf: Andreas Körber.

29 Vgl. zum Desiderat Körber 2009, S. 131–132.

30 Einige Ausnahmen in der Thematisierung: Hölscher 2013, S. 81–190, Möllenkamp 2016.

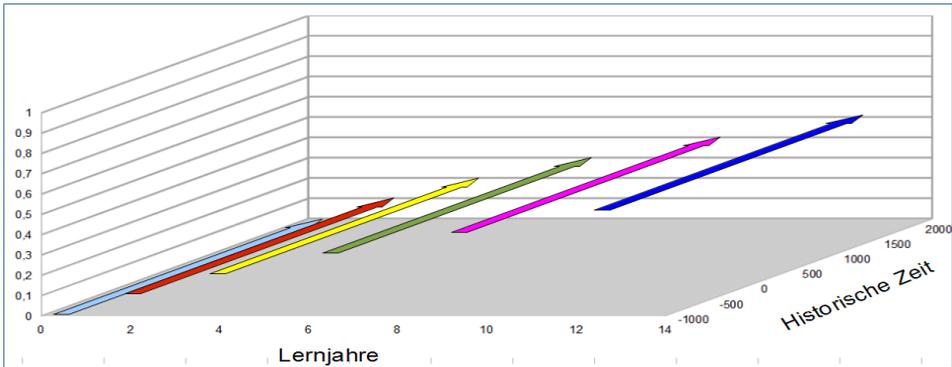


Abb. 3: Systematisch progredierende Längsschnitte

Tab. 1: Beispiele möglicher Progressionslinien für historisches Lernen auf Basis des FUER-Graduierungskonzepts

	Frühe Längsschnitte		Mittlere Längsschnitte		Späte Längsschnitte	
	Ausgangslage	Einführung	Voraussetzung und Nutzung	Einführung	Voraussetzung und Nutzung	
Zeitkonzepte	Ausgangslage: Unsystematische, alltags-sprachliche Bezeichnung von Zeit	<ul style="list-style-type: none"> weitere alltags-sprachliche Konzepte fachsprachliche Zeitkonzepte 		<ul style="list-style-type: none"> Differenzierung von Konzepten Ergänzung mit alternativen Konzepten 		Voraussetzung konventioneller Zeitkonzepte; Reflexion von Leistungen und Grenzen
	Geringe Unterscheidung, etwa «heute – früher» «heute – damals»	<ul style="list-style-type: none"> Bekannte gesellschaftliche Periodisierungskonzepte fachliche Periodisierungskonzepte (AG/MA/NZ/ZG) 		<ul style="list-style-type: none"> Differenzierung von Periodisierungen Ergänzung von Periodisierungen Übungen in «Umrechnung» 		Reflexion über Leistungen und Grenzen von Periodisierungen
Konzepte erster Ordnung	Alltags-sprachliche Konzepte («stark sein», «das Sagen haben» ...)	<ul style="list-style-type: none"> Fachliche Konzepte («Macht», «Herrschaft», «König») 		<ul style="list-style-type: none"> Differenzierung von Konzepten 		
Akteurskonzepte	Unsystematische Konzepte Handelnder (mal individuelle Person, mal Abstrakta)	Konventionelle Akteurskonzepte Unterscheidungen von Akteurskonzepten <ul style="list-style-type: none"> Personen als Individuen Personen als Angehörige von Interessengruppen Gruppen als Akteure abstrakte Akteure (Länder, Staaten) 				Reflexion der Implikationen und Grenzen von Akteurskonzepten
...						
...						

Indem die Kompetenzorientierung die Frage aufgeworfen hat, worin – jenseits eines über alle Lernalter hinweg gleichförmigen Erwerbs von «Wissen» entlang der Inhaltschronologie – die Progression der auf immer neue Anlässe historischen Denkens übertragbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften liegen kann, ist das Problem der Lernprogression auch für die anderen Dimensionen historischen Lernens³¹ aufgeworfen worden.

Für die Dimension der Kenntnisse und Deutungen über das «historische Universum» (vulgo: «Inhalte» oder «Geschichtswissen») etwa kann analog zur FUER-Graduierung der Kompetenzen skizziert werden, dass ein Erwerb dieses Wissens plausiblerweise nicht entlang der Ereignischronologie verlaufen müsste. Vielmehr müsste sie den Verlauf erfassen von (basal) eher punktuellen, unzusammenhängenden und unsystematisch im «historischen Universum» verteilten, sowie kategorial unklaren einzelnen Wissensbeständen über deren zunehmende Ergänzung und Sortierung in mindestens drei Dimensionen (Zeit, Raum, Sektoren der Geschichte) sowie ihre begriffliche Fassung, Differenzierung und Strukturierung (intermedial) hin zu einem in mehrfacher Hinsicht gegliederten und vernetzten Bestand an Kenntnissen und Deutungen, über die auf unterschiedlichen Konkretisierungs- bzw. Abstraktionsniveaus verfügt werden kann. Da dafür die jeweiligen gesellschaftlichen Konzepte (intermediär) und ihre kritische Reflexion (elaboriert) benötigt werden, beziehen sich diese «Wissens-» und die Kompetenzdimension aufeinander.

Ähnliches gilt für die Dimension der Einstellungen und Haltungen sowie Einsichten, also gewissermaßen für das «Geschichtsbewusstsein» als der latenten Grundierung sowohl von Wissen und Deutungen als auch von Fähigkeiten. Hier ist eine Entwicklung zu denken von eher unbewussten und unreflektierten Einstellungen sowie Prämissen des Vergangenheitsbezugs (basal) über die Kenntnis ihrer Abhängigkeit von sozialen und kulturellen Bedingungen sowie von Kenntnissen (intermediär) hin zu reflexiver Einsicht in die Spannung zwischen sozialer und kultureller Perspektivenabhängigkeit einerseits und der Verantwortung für das eigene historische Denken und Tun andererseits – ähnlich wie es schon früh Bodo von Borries skizziert hat.³²

3.4 Herausforderungen und Perspektiven der Weiterentwicklung

Neben diesen Herausforderungen in der Weiterentwicklung der auf Lernende bezogenen Kompetenzmodelle und auf ihnen aufbauender Lehr- und Lernkonzepte ist derzeit die Entwicklung von Modellen für Geschichtslehrerkompetenzen ein viel bearbeitetes Thema. Hierbei wird überwiegend auf das COACTIV-Modell zurückgegriffen, was eine gewisse Verkürzung mit sich bringt. Denn Professionalität von Lehrkräften betrifft nicht nur den Unterricht selbst, sondern ebenso weitere Handlungsfelder wie die Schul- und Curriculumsentwicklung sowie die Beteiligung an der Fortentwicklung von Fach und Fachdidaktik auf der Basis der eigenen Erfahrungen mit

31 Vgl. oben 3.2.

32 Borries 1988, S. 12.

Unterricht unter sich wandelnden Bedingungen (nicht zuletzt mit der Inklusion). In Übernahme der Strukturierung des FUER-Kompetenzmodells als Rahmen erscheint es daher hilfreich, die verschiedenen Handlungsfelder als geschlossene Prozesse auszuweisen mit prozeduralen Kompetenzbereichen. Dazu gehören etwa (1) der bereits genannte Bereich unterrichtlichen Handelns (Lernbedarfs- und -bedingungsanalyse; Planung, Handeln, Evaluation), (2) derjenige (fach-)didaktischer Forschung (sowohl in Bezug auf die eigene Lerngruppe, als auch in der Beteiligung an Forschungsprojekten), (3) (fach-)didaktisch entwickelndes Handeln (etwa in der Fachkonferenz, in Lehrplankonferenzen), (4) ggf. fachwissenschaftliche Forschung und Beteiligung an fachwissenschaftlichen Debatten und ggf. weitere.

Auf der Basis solcher differentieller Prozessmodelle lassen sich wohl auch Kompetenzbereiche ableiten, etwa ggf. spezifische Fragekompetenzen,³³ Methodenkompetenzen und vor allem Orientierungskompetenzen, welche die Lehrkraft jeweils befähigen, aus den selbst gemachten wie den wahrgenommenen Erfahrungen anderer sowohl ihr Handeln im jeweiligen Handlungsfeld immer neu zu strukturieren als auch diese Erfahrungen für eigenes Handeln und Mittun in den jeweils anderen Feldern zu nutzen.

Erst durch diese zirkuläre Geschlossenheit als Prozessmodell wird nämlich ein wesentlicher Aspekt der Professionalität eingelöst, der darin besteht, auch angesichts zukünftiger, heute nicht überschaubarer Entwicklungen und Bedingungen handlungsfähig zu sein sowohl in Bezug auf Unterricht als auch auf die Weiterentwicklung von Fachwissenschaft und Didaktik. Ein solches Modell müsste zum einen mehrere, handlungsfeldspezifische Prozessmodelle der unterschiedlichen Handlungsfelder ausweisen und zum anderen einen diese Handlungsfelder verbindenden gemeinsamen Kompetenzbereich, der die Verfügung über fachliche (CK), pädagogische (PK) und fachdidaktische (PCK) Konzepte und Kategorien ebenso zusammenführt, wie über Gesellschaftskonzepte und Menschenbilder.

4. Fazit

Alles in allem bedeutet die Kompetenzorientierung weder die Ablenkung oder Abkehr von den zuvor begonnenen Forschungs- und Entwicklungslinien, sondern eine Ergänzung derselben um einen Fokus auf Fähigkeiten und Fertigkeiten historischen Denkens und Lernens in einer neuen Konkretisierungsform und gleichzeitig eine Überprägung einiger der bereits zuvor bearbeiteten Themen. Dabei hat die Kompetenzorientierung weder eine Reduktion des Bildungsbegriffs bewirkt (geschweige denn ihn angestrebt), noch die anstehenden Fragen historischen Lernens bereits auch nur ansatzweise gelöst. Sie stellt jedoch eine hilfreiche Ergänzung dar, um mit einigen der neuen Herausforderungen umzugehen, wie auch dafür, den Anschluss an For-

33 Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, angesichts eigener Erfahrungen aus dem Unterricht ebenso wie vor dem Hintergrund neuer gesellschaftlicher und didaktischer Entwicklungen Lernbedarfe und -bedingungen aller Beteiligten zu erfragen (Unterricht), aber ebenso neue Fragen für fachliche und didaktische Forschungen und Entwicklungen zu stellen.

schaften und Debatten in der Bildungsforschung und anderen Fächern sowie zu internationaler Forschung zu halten und auszubauen.

Literatur

- Arand, Tobias, u. a. (Hrsg.). *Geschichtsunterricht im Dialog. Fächerübergreifende Zusammenarbeit* (ZfL-Text 11). Münster 2006.
- Barricelli, Michele/ Gautschi, Peter/ Körber, Andreas. «Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle.» In Michele Barricelli/ Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule* (Wochenschau Geschichte), Schwalbach/ Ts. 2012, S. 207–236.
- Borries, Bodo von. *Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*. Stuttgart 1988.
- Brunnert, Michael, u. a.: *Kompetent den nationalhistorischen Tunnelblick überwinden. Gezielte Förderung von Kompetenzen historischen Lernens durch Globalgeschichte*. Berlin 2013.
- Caspari, Daniela. «Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Aufgabenentwicklung und Forschungen im Projekt komdif/ alles»könnner.» In Ute Harms/ Burkhard Schroeter/ Barbara Klüh (Hrsg.), *Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts in Zusammenarbeit von Forschung und Schulpraxis. Komdif und der Hamburger Schulversuch alles»könnner*, Münster, New York 2016, S. 59–84.
- Clark, Anna/ Grever, Maria. «Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications.» In Scott Alan Metzger/ Lauren McArthur Harris (Hrsg.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, New York 2018, S. 177–202.
- Daumüller, Markus. «Relevanz anstatt Kompetenz.» In Markus Daumüller/ Manfred Seidenfuß (Hrsg.), *Endstation Geschichtsunterricht. Die Sicht von Schulabgängerinnen und Schulabgängern auf ihren Geschichtsunterricht*, Münster 2017, S. 13–24.
- Ercikan, Kadriye/ Seixas, Peter (Hrsg.). *New directions in assessing historical thinking*, New York 2015.
- Gautschi, Peter. *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (Wochenschau Geschichte). Schwalbach/ Ts. 2009.
- Halbfas, Hubertus. *Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik*. Ostfildern 2014. Kindle-Fassung: https://www.amazon.de/Religionsunterricht-nach-dem-Glaubensverlust-Fundamentalkritik-ebook/dp/B00HUOO2Q2/ref=reader_auth_dp [besucht 6.4.2018].
- Heil, Werner. *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht* (Geschichte im Unterricht 1). Stuttgart 2010.
- Hölscher, Marco. «Lernprogression – Fachdidaktische Analyse ausgewählter Schulgeschichtsbücher für die Sekundarstufe I an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen.» In Bernd Schönnemann/ Holger Thünemann (Hrsg.), *Kompetenzorientierung, Lernprogression, Textquellenarbeit. Aktuelle Schulbuchanalysen* (Zeitgeschichte – Zeitverständnis 27), Berlin 2013, S. 81–190.
- Jensen, Bernard Eric. *Historiedidaktische sonderinger. Bind 1: Nutid*. København 1994.
- Klieme, Eckhard. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (Bildungsforschung 1). Bonn, Berlin 2007.
- Körber, Andreas. «Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle.» In Andreas Körber/ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Kompetenzen 2), Neuried 2007, S. 54–86.
- Körber, Andreas. «Lernprogression.» In Ulrich Mayer (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/ Ts 2009, S. 131–132.

- Körper, Andreas. *Rezension zu Werner Heil (2010): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer (Geschichte im Unterricht 1) 2010, <https://historischdenkenlernen.userblogs.uni-hamburg.de/index.php/2010/05/13/1002/> [besucht 12.11.2018].
- Körper, Andreas. *Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in Hamburg und Niedersachsen? Zwei Wege der Richtlinien-«Innovation.»* 2012. <http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5850> [besucht 6.4.2018].
- Körper Andreas. «Messung historischer Kompetenzen – Herausforderungen für die Erstellung eines LSA-geeigneten Kompetenztests.» In Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung «Geschichtsdidaktik Empirisch 13»* (Geschichtsdidaktik heute 7), Bern 2015, S. 124–138.
- Körper, Andreas. «Inklusive Geschichtskultur – Bestimmungsfaktoren und Ansprüche.» In Bettina Alavi u. a. (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a. M. 2019 (in Vorbereitung).
- Körper, Andreas/ Meyer-Hamme, Johannes. «Historical Thinking, Competencies and their Measurement. Challenges and Approaches.» In Kadriye Ercikan/ Peter Seixas (Hrsg.), *New directions in assessing historical thinking*, New York 2015, S. 89–101.
- Körper, Andreas/ Meyer-Hamme, Johannes. «Kompetenzen historischen Denkens messen?! Herausforderungen – Lösungsansätze – fachdidaktische Implikationen.» In Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 15»* (Geschichtsdidaktik heute 8), Bern 2017, S. 248–264.
- Körper, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Kompetenzen 2), Neuried 2007.
- Krautz, Jochen. *Kompetenzen machen unmündig* (Streitschriften zur Bildung 1). Berlin-Schöneberg 2015.
- Lautzas, Peter. «Bildungskanon im Fach Geschichte?» In Ute Erdsiek-Rave/ Marei John-Ohnesorg (Hrsg.), *Bildungskanon heute* (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung 25), Berlin 2012, S. 116–121.
- Lücke, Martin. «Inklusion und Geschichtsdidaktik.» In Oliver Musenberg/ Judith Riegert (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*, Stuttgart 2015, S. 197–206.
- Mattheis, Martin. *Literaturtipps zum Themenfeld Bildung oder Kompetenzorientierung?* 2017, <https://www.didaktik.mathematik.uni-mainz.de/files/2017/04/MM-Literatur-zu-Bildung-oder-Kompetenzen-2017-03-14.pdf> [besucht 6.4.2018].
- Mayer, Ulrich. «Keine Angst vor Kompetenzen: Kompetenzorientierung – eine typologische, historische und systematische Einordnung.» *Geschichte für heute* 7.2014, Heft 3, S. 6–19.
- Merkel, Caroline/ Rosebrock, Stephan. «Kann die Kompetenzorientierung zu einer nachhaltigen Mathematikausbildung beitragen?» Berichte zur Podiumsdiskussion am 20. März 2015 in Wismar. *Mathematikinformation* 64.2016, o. S. <http://www.mathematikinformation.info/pdf2/MI64Podium20151002.pdf> [besucht 6.4.2018].
- Möllenkamp, Mareike. *Lernprogression narrativer Kompetenzen bei ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Lernprogression in einer 6. Klasse*. Bielefeld 2016.
- Monte-Sano, Chauncey/ Reismann, Abby. «Studying Historical Understanding.» In Lyn Corno/ Eric M. Anderman (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (Third ed.), New York 2016, S. 281–294.
- Musenberg, Oliver. «Perspektiven ‚eigensinniger Aneignung‘ von Geschichte. Impulse für eine Theoriebildung inklusiver Geschichtsdidaktik.» In Bettina Alavi/ Martin Lücke (Hrsg.), *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik* (Wochenschau Wissenschaft), Schwalbach/ Ts. 2016, S. 19–33.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/ Ts 2005.

- Pandel, Hans-Jürgen. Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren. *Geschichte für heute* 9.2016, Heft 3, S. 20–35.
- Pohl, Karl Heinrich. «Bildungsstandards im Fach Geschichte. Kritische Überlegungen zum Modellentwurf des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD).» *GWU* 59.2008, S. 647–652.
- Röttgers, Kurt. «Geschichtserzählung als kommunikativer Text.» In Siegfried Quandt/ Hans Süßmuth (Hrsg.), *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen* (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1485), Göttingen 1982, S. 29–48.
- Rüsen, Jörn. *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Köln 1994.
- Sachse, Martin. *Fächer ohne Bildungsstandards – Fächer zweiter Güte?* München 2005.
- Sachse-Weinert, Martin. *Bildungsstandards Geschichte*. Frankfurt a.M. 2016.
- Seixas, Peter. «Narrative Interpretation in History (and Life).» In Holger Thünemann u. a. (Hrsg.), *Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen* (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken 3), Frankfurt a.M. 2016, S. 83–99.
- Seixas, Peter. «A Model of Historical Thinking.» *Educational Philosophy and Theory* 49.2017, S. 593–605.
- Seixas, Peter/ Morton, Tom. *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto 2013.
- Trautwein, Ulrich u. a. «Entwicklung und Validierung eines historischen Kompetenztests zum Einsatz in Large-Scale-Assessments (HiTCH).» In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments. Stand August 2016* (Bildungsforschung 44), Berlin 2016, S. 97–120.
- Trautwein, Ulrich u. a. *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts «Historical Thinking – Competencies in History (HiTCH).»* Münster 2017.
- van Boxtel, Carla/ van Drie, Jannet. «Historical Reasoning. A Comparison of How Experts and Novices Contextualise Historical Sources.» *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4.2004, Heft 2, S. 89–97.
- van Boxtel, Carla/ van Drie, Jannet. «Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications.» In Scott Alan Metzger/ Lauren McArthur Harris (Hrsg.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. New York 2018, S. 149–176.
- van Drie, Jannet/ van Boxtel, Carla. «Enhancing Collaborative Historical Reasoning by Providing Representational Guidance.» *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4.2004, Heft 2, S. 6–14.
- van Drie, Jannet/ van Boxtel, Carla. «Historical Reasoning. Towards a Framework for Analyzing Students' reasoning about the Past.» *Educational Psychology Review* 20.2008, S. 87–110.
- Vitzthum, Thomas. «Der fatale Niedergang des Schulfaches Geschichte. Französische Revolution, Weimarer Republik, DDR: Immer mehr deutsche Schüler wissen darüber – nichts. Geschichte kommt an vielen Schulen mit System zu kurz. Es droht verbreitete historische Amnesie.» *Die Welt (online)* vom 14.12.2015. <http://www.welt.de/politik/deutschland/article149909227/Der-fatale-Niedergang-des-Schulfachs-Geschichte.html> [besucht 6.4.2018].
- Vitzthum, Thomas. «Wenn im Geschichtsunterricht Jahreszahlen egal sind.» *Die Welt (online)* vom 22.8.2016. <http://www.welt.de/politik/deutschland/article157807774/Wenn-im-Geschichtsunterricht-Jahreszahlen-egal-sind.html> [besucht 6.4.2018].
- Wiechmann, Ralf. «Kompetenzorientierung – Wirklichkeitsverlust als Prinzip von Bildung.» *Mathematikinformation* 60.2014, o. S. <http://www.mathematikinformation.info/pdf2/MI-60Wiechmann.pdf> [besucht 6.4.2018].
- Wineburg, Sam. «Historical Thinking and Other Unnatural Acts.» *The Phi Delta Kappan* 80.1999, Heft 7, S. 488–499.

- Wineburg, Sam. *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past* (Critical perspectives on the past). Philadelphia 2001.
- Wineburg, Sam. «Thinking like a Historian.» *Library of Congress TPS Quarterly* 2010, o.S. http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical_thinking/article.html [besucht 6.4.2018].
- Wineburg, Sam/ Martin, Daisy/ Monte-Sano, Chauncey. *Reading Like a Historian. Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*. New York 2013.

Wo die Füße gehen – Diversität und inklusive Geschichte

Die Berücksichtigung von Diversität stellt die Geschichtsdidaktik vor große Herausforderungen: Egal, wie unterschiedlich die Menschen sind, ihnen allen soll die gleiche historische Bildung zukommen.¹ Alltagsweltliche ‚Wildwucherungen‘ des historischen Denkens sollen diszipliniert und reflexiver gestaltet werden: Zwischen Mensch und Wissenschaft werden Methoden und Zugänge platziert, um das menschliche Denken dem wissenschaftlichen Denken bestmöglich anzugleichen. Dahinter steht die Intention, den Menschen für seine Zukunft sozialverträglich handlungsfähiger zu machen. Eine so verstandene Berücksichtigung von Diversität führt jedoch zu einem tiefen Gerechtigkeitsproblem: Es gibt Menschen, die an der hier zugrunde gelegten Hürde des fähigen Menschen scheitern.² Historisch denken zu können setzt von den Minimalanforderungen her die Fähigkeit voraus, die eigene Lebenszeit gedanklich zu überschreiten und darüber sprechen zu können. Auch Lese- und Erzählfähigkeit muss zumindest ansatzweise vorhanden sein. Damit entsteht aufgrund der wissenschaftstheoretischen Rahmenbedingungen, zumindest in Bezug auf Menschen mit komplexen Behinderungen, ein *«Integrationsrest»*, wie Barbara Fornefeld dies einmal pointiert formuliert hat.³

Wenn wir innerhalb der Geschichtsdidaktik zu der Überzeugung kommen, dass auch Menschen mit komplexen Behinderungen in unseren Zuständigkeitsbereich fallen, weil sie mit uns das Menschsein und damit auch Geschichtlichkeit teilen, dann kommen wir mit unserer aktuellen Theoriebildung an unsere Grenzen. Der kognitivistische Bezugsrahmen der Geschichtsdidaktik trägt nicht bis zu den Menschen, deren Lebensbewältigung nur mit Assistenz sichergestellt werden kann und die über keine analoge Sprache verfügen. Da in den *Disability Studies* ein anderes, auf der Leibphänomenologie beruhendes Menschenbild die Grundlage der wissenschaftlichen Arbeit bildet,⁴ bin ich der Frage nachgegangen, ob auch die Geschichtsdidaktik von diesem Zugang profitieren könnte.⁵

1. Zukunft erwarten

Nicht nur in der Geschichtsdidaktik gilt die Annahme, dass der Mensch, weil er eine Vergangenheit hat, die seine Gegenwart rahmt, Zukunft erwarten kann. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden als prinzipiell abständig voneinander *gedacht*

1 Hasberg 2014, S. 17.

2 Ricoeur 2004, S. 47, Fußnote 5; Künle 2014, S. 15–17; Nussbaum 2010, S. 35 und 76f.

3 Fornefeld 2008, S. 23, kursiv im Original.

4 Dederich 2012.

5 Völkel 2017.

und damit zu einem kognitiven Phänomen. Diese Festlegung erscheint jedoch nicht alternativlos. *Zukunft wächst dem Menschen zunächst einmal deshalb zu, weil er sich in seiner Welt intentional bewegen kann:*

Auf einen Ort fixiert zu sein hat Konsequenzen. Ich falle aus der Zeit heraus. Dem Jetzt entspricht ein Hier und dieser Zeit:Punkt ist alles, was zur Verfügung steht. Raum und Zeit sind deckungsgleich und verlängern sich in eine unabhängig von mir verlaufende Weltzeit⁶ hinein. In dieser ist alles möglich, während ich, so lange ich hier stehe, an ihr keinen echten Anteil habe; ich altere lediglich auf dem Platz. Letztlich bin ich, so lange ich auf diesen Platz fest gelegt bin, nur ein Objekt unter anderen Objekten im Raum.

Das Geschehen und damit auch Geschichte auslösende Moment kommt mit dem ersten Schritt in die Welt! Hier und Jetzt werden voneinander getrennt, so dass *Raum und Zeit* für mich entstehen: Der Schritt eröffnet eine lineare Zeiterfahrung von soeben zu sogleich: Soeben war ich hier, sogleich werde ich dort sein. Und gleichzeitig mit der Zeit entsteht ein Raum für mich: zwischen dem hier, wo ich soeben war und dem dort, wo ich sogleich sein werde, spannt sich ein Weg auf. Von jetzt an wird es etwas zu erzählen geben...

Gleichzeitig entstehen Zeitschichten: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft spreizen sich auf: In jedem Schritt steckt die Erinnerung an die Vergangenheit des Schritts und an vergangene Schritte und die Erwartung einer Zukunft des Schritts und auch zukünftiger Schritte. Beim Erleben des Laufens selbst sind diese Zeitebenen deckungsgleich und deshalb *kann* ich laufen. Meine motorische Intentionalität, eben meine leibliche Reflexivität⁷, gibt meinen Schritten Sicherheit. Wenn ich anfangs darüber nachzudenken, komme ich ins Straucheln.

Nur, wenn ich mein Laufen reflektieren möchte, trenne ich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft analytisch voneinander. Damit werden mir qualitative Aussagen über die erlebte Zeit und den erlebten Raum möglich.

Einen Weg zu gehen heißt, irgendwann irgendwo anzukommen. Im Gehen scheint also auch ein Zukunftshorizont auf, auf den hin sich meine Erwartung richtet. Würde ich immer den gleichen Weg gehen, wäre mein Zukunftshorizont auf diese eine Raum- und Zeiterfahrung fest gelegt. Ich kann aber nicht nur hierhin gehen, sondern auch dorthin. In dem Augenblick, in dem ich dorthin gehe, mache ich die Erfahrung einer Erweiterung meines Zukunftshorizonts: Ich kann nun wählen, ob ich hierhin oder dorthin möchte. Jede Variation des beschrittenen Weges erweitert somit meinen Zukunftshorizont: Es entsteht ein zunehmend erweitertes Bewusstsein von etwas, das werden will...

Zukunft im individuellen Leben ist demnach nicht primär an die Geschichtlichkeit des Menschen gebunden. Zukunft entsteht durch intentionale Bewegungen.

Nun können wir auch Menschen mit Komplexen Behinderungen in unsere geschichtsdidaktische Theoriebildung einschließen: Geschichtslehrpersonen reflektieren das Raum- und Zeiterleben des (beeinträchtigten) Menschen und ermöglichen didak-

6 Blumenberg 2001, S. 66f.

7 Kristensen 2012, S. 26f.

tisch reflektierte Bewegungserweiterungen. Bewegungserweiterungen bedeuten Variationen im Raum- und Zeiterleben im immer schon bewohnten Raum (Begegnungen) und damit eine Anreicherung des Zukunftshorizonts. Das ist wichtig, damit der für Geschichte zentrale Sachverhalt des Wandels als zum Menschsein hinzu gehörend erlebt werden kann. Das Schaukeln im Rollstuhl an einem Ast z. B. erlaubt dem beeinträchtigten Menschen ein Geschwindigkeitserleben, das er sonst so nicht hat. Gleichzeitig verändert sich das Raumerleben fundamental: In kurzer Zeit wird ein Erleben von fern von dir und nah bei dir wiederholt. Gleichzeitig generiert sich ein inneres Zeiterleben: das der Dauer. Das Schaukeln dauert, so lange es dauert und an diese Ur-Impression kann sich der Mensch fortan erinnern: Wird das Schaukeln wiederholt, entsteht eine Wahrnehmung von Konstanz und damit auch von Zeitobjekten – Schaukeln ist jederzeit möglich.⁸ Die abgehobene Position vom Boden erlaubt zudem neue Perspektiven auf den Baum und die Welt um den Baum herum: Dem Erdboden ferner, der Baumkrone näher. Auch die Perspektive auf den Baum wird erweitert: erst auf der einen, dann auf der anderen Seite des Stammes. Und nicht zuletzt: Bewegungen abgehoben vom Boden sind auch möglich. Wenn dann der Rollstuhl beim nächsten Mal anders herum aufgehängt wird, werden noch einmal neue Perspektiven auf den erlebten Raum möglich. All das hält die Zukunft nun an Möglichkeiten bereit.

Wenn sich die Geschichtsdidaktik auf einen solchen Zugang einlassen kann, wird inklusives historisches Lernen nicht primär von der Vergangenheitsdeutung her gedacht, sondern von den Zukunftserwartungen, die Menschen hegen, aber auch hegen könnten. Im inklusiven Geschichtsunterricht geht es für alle Menschen jenseits von Fähigkeit und Herkunft darum, mehr Zukunft erwarten zu können, als heute möglich scheint. *Hier greift das Gleichheitsprinzip: Es gilt, einen jeden Menschen über die Schwelle der Fähigkeit⁹ zu heben, Zukunft erwarten zu können. Der Weg dorthin ist jedoch durchaus von unterschiedlichen Tätigkeiten geprägt.¹⁰*

2. Präsenze Geschichte und *Place Identity*

Der Boden, auf dem meine Füße gehen, ist ein immer schon bedeutsamer Boden: Er ist durch Geschichten und Szenarien geprägt, in die ich mich beim Erleben des Raumes immer mehr verstricke.¹¹ Ohne, dass dies groß thematisiert werden müsste, rahmt diese präsenze Geschichte mein Denken und Handeln. Zwischen dem Raum, in dem ich aufwache und lebe und mir entsteht eine Beziehung: Ich bin im Raum mit seinen Geschichten und Szenarien situiert. Der Raum hat Bedeutung für mich, er ist mein orientierter Raum. Gleichzeitig ist der Raum ein Raum mit Geschichte. Dem orientierten Raum entspricht eine orientierte Zeit und beide prägen mein inneres Zeitbewusstsein. Orientierter Raum ist durch kulturelle Kohärenz gekennzeichnet: Geschichten und Szenarien fallen hier stimmig ineinander und weil ich in die Ge-

8 Husserl 1986, S. 80–165; Völkel (wie Anm. 5), S. 97–105.

9 Nussbaum (wie Anm. 2), S. 105.

10 Nussbaum (wie Anm. 2), S. 258.

11 Schapp 2012, S. 139–141.

schichten und Szenarien meines orientierten Raumes verwickelt bin, rahmt die Geschichte des Raumes in meinem inneren Zeitbewusstsein mein gesamtes Handeln.¹² Sollen, Können und Wollen fallen hier stimmig zu einer *«place identity»*¹³ zusammen, die nicht mit einer historischen Identität zu verwechseln ist. *Place Identity* wird dann und dort erlebt, wo Denken und Tun kohärent ineinander fallen, wo ich und der Raum eine Einheit bilden im Sinne eines *ich kann*¹⁴. Dieses *ich kann* markiert eine Reflexivität der Handlung, die sich aus einer Vernunft meines Leibes als einer *«Reflexivität des Sinnlichen»* speist.¹⁵ Warum aber kann ich kulturell kohärent handeln? Ich kann das, weil die gesamte Geschichte meines gelebten Raumes in der Textur meines inneren Zeitbewusstseins als sedimentierte Geschichte prsent ist.¹⁶ Geschichte kommt im inneren Zeitbewusstsein, in dem Chronologien keine Rolle spielen, ausschlieÙlich als eine Textur ohne Differenzierungsmerkmale vor. Sie ist hier eine im Fluss des Lebens prsente Geschichte (nicht hier, nicht jetzt). Gerade deshalb wird es möglich, für mich Objektives in der Zeit zu erkennen: Ich weiÙ, was zu tun ist, was ich davon zu halten habe, ohne begründen zu können, woher ich das weiÙ. Der Sitz dieses nicht erklärbaren Handlungswissens ist im *schweigenden cogito*.¹⁷ Es ist die sedimentierte Geschichte in meinem schweigenden *cogito*, die mir ein viables Driften in der Zeit ermglicht¹⁸, was bedeutet: Ich kann handeln. Alles Handeln von Menschen ist daher vor dem Hintergrund ihrer jeweils sedimentierten Geschichte zu sehen.

Damit der Mensch der sedimentierten Geschichte in seinem *schweigenden cogito* nicht ‚ausgeliefert‘ ist, gilt es, diese dem *cogito* zugänglich zu machen, damit wir darüber reden können. Der Sinn und Zweck eines Geschichtsunterrichts, in dem Diversität (*race, class, gender, ability, culture, religion*) als konstitutiv für Menschsein anerkannt wird, liegt dann darin, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, mit eigener Stimme an den Dialogen über Geschichte teilnehmen zu können.¹⁹ Ziel dieser Dialoge ist wiederum die Erweiterung der jeweiligen Zukunftshorizonte: Mehr als wir bisher dachten wird möglich sein, da wir um die Beschränktheit unserer jeweiligen historischen Rahmungen wissen.

12 Völkel (wie Anm. 5), S. 77–96.

13 Waldenfels 1985, S. 196, kursiv im Original.

14 Merleau-Ponty 1966, S. 165–169.

15 Kristensen (wie Anm. 7), S. 27.

16 Völkel (wie Anm. 5), S. 183–190.

17 Merleau-Ponty (wie Anm. 14), S. 458.

18 Völkel 2014, S. 201–204.

19 Völkel (wie Anm. 5), S. 216–221. Auch im inklusiven Geschichtsunterricht spielt kognitive Reflexivität also weiterhin eine Rolle, ebenso wie zentrale Paradigmen (Gegenwartsbezug, Perspektivität, Konstruktcharakter von Geschichte) der aktuellen Geschichtsdidaktik. Sie werden aber konsequent auf das aktuelle individuelle Handeln bezogen.

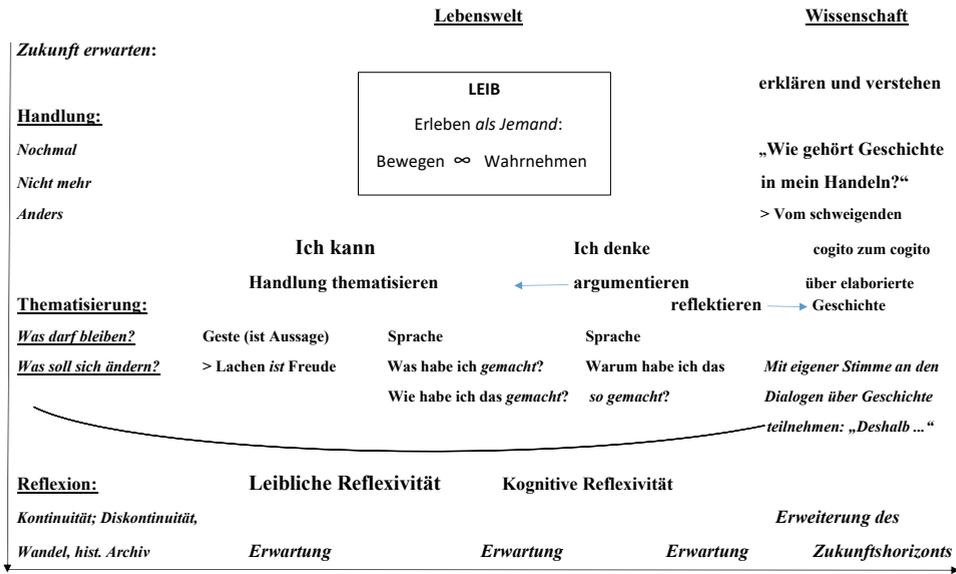


Abb. 1: Schaubild Inklusive Geschichtsdidaktik. Gleichheit bei den Fähigkeiten: Mehr Zukunft erwarten können, als aktuell möglich scheint. Pluralität bei den Tätigkeiten: Inhalte, Methoden, Medien.

3. Zukunft der Geschichtsdidaktik unter den Perspektiven Leiborientierung und Diversität

Wenn sich die Geschichtsdidaktik auf einen leibphänomenologischen Zugang einlassen könnte, würde sie von nun an alle Menschen jenseits von Herkunft und Fähigkeit in die gleiche geschichtsdidaktische Theorie mit dem gleichen Ziel für alle einbeziehen können. Gleichzeitig behält Geschichte als Historie, als laborierte Geschichte, eine genuine Relevanz im Geschichtsunterricht. Unter einem leibphänomenologischen Zugang verändert sich allerdings die Bezugnahme auf Geschichte. Die zentrale Frage lautet nun: Wie gehört Geschichte in mein Handeln? Da die Raum-Zeitbezüge der Schülerinnen und Schüler im Klassenraum sehr unterschiedlich sind, muss die thematisierte und reflektierte Geschichte in ihrer relationalen Relevanz für alle besprochen werden. Geschichte im pluralen und heterogenen Klassenzimmer wird dann zur Beziehungsgeschichte, die Subjektives für die Schülerinnen und Schüler deutlich werden lassen kann: Deshalb handle ich so! Deshalb denken die so! Dort, wo man sich über laborierte Geschichte der sedimentierten Geschichte im *schweigenden cogito* nähert, werden Menschen über sich selbst und ihr Handeln aufgeklärt und damit vielleicht auch in der Lage sein, unerwünschte Handlungsmuster eigenverantwortlich zu disziplinieren.

Alle Menschen haben die Fähigkeit, ihren Zukunftshorizont über ihre Bewegungen in der Lebenswelt zu erweitern. Alleine von hierher kann schon ein nun etwas anders zu verstehender Geschichtsunterricht gestaltet werden: Das Schreiben mit einer Gänsefeder z. B. lässt deutlich werden, dass man nicht nur mit einem

Bleistift, einem Kuli oder Füller schreiben kann, sondern auch mit einer Gänsefeder. Die Reflexionen erfolgen dabei über das Tun: Das ist schwierig. Das kratzt. Das spritzt. Die Feder geht leicht kaputt. Wir haben es hier mit thematisierten leiblichen Reflexionen zu tun: Man kann überhaupt und ich kann mit einer Gänsefeder schreiben. In Zukunft können die Schülerinnen und Schüler die Erwartung hegen, dass man neben Bleistift, Kuli, Füller und Gänsefeder wohl auch noch mit anderen Gegenständen schreiben kann. Gleichzeitig gehört die Gänsefeder als Schreibwerkzeug in die präsenste Geschichte der Schülerinnen und Schüler.²⁰ Wenn dann über die Gänsefeder in der Weise reflektiert wird, wie sie in mein Handeln heute gehört, kann sie analytisch einer Vergangenheit zugeordnet werden: Früher schrieb man mit Gänsefedern – heute mit Füllfederhaltern. In der Feder des Füllfederhalters ist die Gänsefeder aber sogar noch sichtbar sedimentiert enthalten. Heranwachsende können nun über Kontinuität und Wandel, über Schreibwerkzeuge und ihre Funktion im Leben von Menschen überhaupt und speziell in meinem eigenen nachdenken. Aber auch dann, wenn elabourierte Geschichte reflektierend auf das eigene Tun bezogen wird, bleibt es bei dem allen gemeinsamen Ziel, den eigenen Erwartungshorizont zu erweitern: Mehr und auch anderes ist möglich.

Eine Geschichtsdidaktik, die sich vom Erleben des Menschen her theoretisch aufstellt, hat mit Diversität kein Problem mehr. Es geht immer nur um die eine Frage: Welche Angebote kann ich dir machen, damit dein Erwartungshorizont *als individueller Mensch (race, class, gender, ability, culture, religion)* sich erweitern kann? Wie müssen oder können diese Angebote gestaltet sein, damit sie dein Erleben und damit dein Können in der Welt bereichern? Und wie kann die Auseinandersetzung mit Geschichte dir dabei helfen?

Literatur

- Blumenberg, Hans. *Lebenszeit und Weltzeit*. Frankfurt a. M. 2001.
- Dederich, Markus. *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld (2. Aufl.) 2012.
- Fornefeld, Barbara (Hrsg.). *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik*. München 2008.
- Hasberg, Wolfgang. «Historisches Lernen für alle.» In Sebastian Barsch/ Wolfgang Hasberg (Hrsg.), *Inklusiv-Exklusiv. Historisches Lernen für alle*, Schwalbach/ Ts. 2014, S. 11-39.
- Husserl, Edmund. «Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins.» In Ders., *Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II*. Stuttgart 1986.
- Kristensen, Stefan. «Maurice Merleau-Ponty I – Körperschema und leibliche Subjektivität.» In Emmanuel Alloa/ Thomas Bedorf/ Christian Grüny/ Tobias Klass (Hrsg.), *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzeptes*, Tübingen 2012, S. 23-36.
- Künle, Inge. *Das Selbst und der Andere bei Paul Ricoeur und Amartya Sen. Zur Identität des fähigen Menschen*. Münster 2014.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin (6. Aufl.) 1966.
- Nussbaum, Martha C. *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin 2010.
- Ricoeur, Paul. *Gedächtnis. Geschichte. Vergessen*. München 2004.

- Schapp, Wilhelm. *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding*. Frankfurt a. M. (5. Aufl.) 2012.
- Völkel, Bärbel. *Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/ Ts. (3. Aufl.) 2014.
- Völkel, Bärbel. *Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*. Schwalbach/ Ts. 2017.
- Waldenfels, Bernhard. *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt a. M. 1985.

Emotionale und ästhetische Zugänge zur Historie – unvermeidliche und kompetenzrelevante Anteile des Geschichtslernens

Vorbemerkung: Trivial-Einsichten ernst nehmen und präsent halten

Dass Geschichtslernen nicht nur aus Kognition bestehen kann, lässt sich nach ehrlicher Introspektion, nach Untersuchungen außerschulischer und schulischer Geschichtskultur und nach Befragungen von Lernenden¹ nicht bestreiten. Nur wird diese Einsicht im Regelfall nach wenigen Sekunden wieder vergessen, und das sowohl in der Unterrichtspraxis als auch in der Geschichtsdidaktik. Denn das geläufige (positivistische, allenfalls historistische) Wissenschaftsideal der Historie verlangt angeblich die Ausklammerung aller Emotion und Moral, Ästhetik und Imagination (von Triebdynamik zu schweigen) und schlägt – auf der Oberfläche – durch.

Dieses Weglassen und Verstecken ist aber epistemologisch wie psychologisch schlicht unmöglich. Es gilt, diese Tatsache ständig präsent zu halten, den Zusammenhang mit den zahlreichen nicht bloß kognitiven Elementen näher zu klären und die in FUER² nicht gelegneten, aber noch nicht ausbuchstabilten Beiträge zu Kompetenzgewinnen zu bestimmen bzw. zu fördern. Dies soll hier am Beispiel der unvermeidlichen emotionalen und ästhetischen Zugänge zu Geschichte geschehen – und zwar mittels Autobiografie und Unterrichtsprotokoll. *Geschichtskompetenz* – da liegt gegenüber *Geschichtskennntnis* ein entscheidender Punkt – schließt ja die Integration historischer Einsichten und Stellungnahmen in die eigene private und politische Biografie ein («Orientierungsleistung»).

1. Auszüge einer Autobiografie: Emotionsschub als Kompetenzhindernis

«Ich las z. B. mit Vorliebe Geschichten, in denen die ärmeren Volksklassen in barbarischer Weise geschunden, gequält, gepiesackt wurden, mit bebendem Herzen las ich, wie arme Burschen und Mädchen wegen den geringsten Vergehen gehängt und geschändet, wie alte Menschen zu Tode gemartert oder von Haus und Hof vertrieben wurden; ich konnte mir nicht genug tun im Ausmalen von Herrenhochmut und Unterdrückergreuel, ja ich erwischte mich oft dabei, daß mir nicht genug an Abscheulichkeit geschah, um mich den nachfolgenden revolutionären Racherausch richtig ausgiebig genießen zu lassen. (...) Erst dann war ich zufrieden, wenn das Maß des Erträglichen jede Grenze überschritten hatte.(...)»

1 Z. B. Borries 1995.

2 Körper/ Schreiber/ Schöner 2007.

Mit brennendem Interesse verschlang ich historische Werke über Athen, Sparta, Rom, las mit leidenschaftlicher Anteilnahme die Geschichte der französischen Revolution von Wilhelm Blos, erlebte mit würgender Trauer das Schicksal der geschlagenen schwäbischen Bauernhaufen, litt unsäglich bei der Lektüre von dem schrecklichen Ende des Wiedertäuferkönigs Johann von Leyden. Ich hatte zu Hause gehört und auch gelesen, daß heutzutage die Sozialdemokraten diejenigen wären, die solche Dinge im Schilde führen sollten, wie sie der Wohlfahrtsausschuß der Pariser Commune so blutig in die Tat umgesetzt hatte (...).

Besonders befruchtend wirkte sich die Beschäftigung mit jenen Phantasiewelten auf meinen künstlerischen Betätigungsdrang aus. In jeder freien Stunde hockte ich zu Hause und zeichnete emsig nach Vorlagen aus dem ‚Buch für Alle‘ oder aus historischen Werken Tagesereignisse, Schlachten, gerichtliche Szenen, Abenteuer auf große Bogen geometrischen Zeichenpapiers, die ich nachher mit bunten selbsterfundnen Farben sauber kolorierte.»³

Das sind nur drei kurze Abschnitte aus einem Buch mit massenhaft solcher, meist viele Seiten langer Textstücke; es ist nicht irgendeine Autobiografie, sondern eine prominente und in ihrer Weise repräsentative. Rudolf Schlichter (1890–1955) war ein bedeutender Maler, expressionistisch, neu-sachlich, «entartet», magisch-realistisch. Seine Besonderheit war eine stark sadomasochistische und fetischistische Neigung; daher blieb er – auch in seiner Geschichtsbeschäftigung und Kunstausübung – in eminenter Weise beherrscht und gesteuert von seinem tendenziell ‚perversen‘ Triebleben.

Der Text macht klar, dass er schon in seiner Kindheit und frühen Jugend (Berufsschule) historische Texte und Bilder fast zwanghaft suchte und deren durchaus bemerkte «Kunstform» für seine eigenen Bedürfnisse nutzte, geradezu missbrauchte.⁴ Erst benötigte er abenteuerlich-exotische, gewaltsam-erotische, prächtige Imaginationen als Kompensation seines elend-kümmerlichen, machtlosen, triebunterdrückenden Alltagslebens.⁵ Dann halfen ihm die gefundenen historischen Präsentationen bei der weiteren künstlerischen Ausgestaltung; er geilte sich offensichtlich sexuell auf und fühlte sich – doppelter Gewinn! – autosuggestiv zugleich als edler Rächer der Unterdrückten. Tatsachen und Fantasien, Vergangenheit und Gegenwart wurden nicht wirklich getrennt.

Nicht alle Autobiografien sind so gestaltet; nach Durchsicht von Hunderten des 16. bis 20. Jahrhunderts – und intensiver Analyse einiger Dutzend⁶ – ist festzustellen: Zahlreiche Autorinnen und Autoren erwähnen Historisches praktisch gar nicht (Geschichtslosigkeit, Geschichtsverleugnung), orientieren sich also auch nicht bewusst daran (können gleichwohl geprägt oder fixiert sein!). Viele andere kommen an bestimmten relevanten Stellen (Schule, Parteibindung, politische Umschwünge) mehr

3 Schlichter 1991, S. 159, 191f., 226.

4 Schule und Geschichtsunterricht, die kaum bzw. nur negativ erwähnt werden, spielen keine Rolle, entfalten keinerlei Faszination, keine persönlichkeitsprägende «Bildungs»-Wirkung.

5 Borries 1996.

6 So Borries 1988, S. 63–94; Ders. (wie Anm. 5), S. 7–37, 79–103, 164–77; Ders. 2004, S. 236–245, 268–276.

nebenbei, aber explizit und reflexiv auf ihre historische Sozialisation und Geschichtsbeschäftigung zu sprechen (Geschichtsnutzung, Geschichtsklärung). Relativ wenige schließlich machen – z. B. als Politiker bzw. Politikerinnen, Künstlerinnen bzw. Künstler oder Historikerinnen bzw. Historiker – Geschichte offen oder verdeckt zu einem Hauptthema, leben in und durch Historie, erweisen sich als zwanghaft Getriebene (Geschichtssucht, Geschichts-Verfallenheit) oder bewusst Reflektierende (Geschichts-Expertise, Geschichts-Orientiertheit).

Das hat einerseits sehr viel mit Geschichtslernen und Kompetenzerwerb zu tun, weil erst Emotionen die Relevanz des jeweils Gelernten – auch die Einbettung in vorher Angeeignetes, also die Sicherung der Dauerhaftigkeit gerade auch bei unerwünschten Lernergebnissen⁷ – bewirken. Andererseits vielleicht herzlich wenig, wenn nicht Kognition und Reflexion den Lernprozess steuern, sondern nur Affekte, zu denen neben Begeisterung auch Langeweile und Ekel gehören. Offenkundig sind historische Lernprozesse – gar von hoch heterogenen Zwangsgruppen wie Schulklassen – ohne Berücksichtigung benutzter Präsentationsformen und auftretender Emotionen nicht angemessen zu beschreiben und zu beeinflussen. Dieser veritable und variable Teil des Lernens kann Kognition ebenso hindern wie fördern, bleibt aber bei der alltäglichen Unterrichtsgestaltung meist unbeachtet.

Im außerschulischen Bereich, der nach Auskunft der Autobiografien an Relevanz weit überwiegt, gibt und gab es einen hoch differenzierten Markt vor allem der Massenmedien, aber auch der Zeitzeugen, Stätten, Sachüberreste und Bilder. Bei ihnen kommt es auf das Vermarktungsinteresse einerseits und die Beeinflussungsabsicht andererseits an. Bücher und Zeitungen sollen vor allem gewinnbringend verkauft werden. Bei Denkmälern – auch Historiengemälde sind zweidimensionale, farbige «Denkmäler in Innenräumen»⁸ – wäre es lächerlich, ihre intendierte Orientierungszumutung zu leugnen. Pessimistisch könnte man vermuten, dass Emotionsweckung und ästhetische Gestaltung von Historie vorwiegend nicht zu Aufklärung und Kompetenzstärkung eingesetzt werden, sondern zu Suggestion und Fremdsteuerung.

Wenn das generell oder auch nur größtenteils der Fall ist, bleibt nichts übrig, als diesen Mechanismus aufzusprenken – und zwar ohne den Spaß an schönen, erhebenden, abschreckenden oder schaurigen Präsentationsformen und das Vorhandensein entsprechender Affekte zu beschädigen oder zu zerstören. Freude und Stolz, Entsetzen und Empörung, Scham und Mitleid, Parteinahme und Engagement sind ja nichts Schlechtes und Unmenschliches, sondern können nur missgeleitet und missbraucht werden. Schon die wechselvolle Geschichte eines Denkmals oder einer Denkmalgruppe in ihrer mehrfachen Umgestaltung zu studieren⁹, kann Standpunktgebundenheit, Umstrittenheit und Orientierungszumutung jeder Historie, und damit die Notwendigkeit von Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität, überzeugend verdeutlichen.

Zurück zum Beispiel Schlichters: Dessen Biografie, Persönlichkeitsstruktur und Berufstätigkeit wurden durch emotional und ästhetisch dominierte Geschichte maß-

7 Borries 2014a, S. 31–37.

8 Borries (wie Anm. 7).

9 So Borries 2008, S. 186–216; Ders. (wie Anm. 7), S. 226–230, 257–269, 313–345.

geblich mitbestimmt und in gewisser Weise gefördert. Man wird aber – jedenfalls für die hier betrachtete Jugendzeit – entschieden zögern, auch von einem großen historischen Kompetenzgewinn zu sprechen (der scheint sogar eher behindert worden zu sein). Es fehlen nämlich – anders als im selbstkritischen Rückblick – die Reflexion, die Distanzierung und eine Art Integration in oder Synthese mit kognitiven und moralischen Einsichten. Der Geschichtsunterricht um 1905 unterließ dafür jede Hilfestellung.

2. Auszüge eines Unterrichtsprotokolls: Emotionsbremse als Kompetenzhindernis

«L: (...) Also Vaterlandsliebe gleich Nationalgefühl. Ist das was Gutes oder was Schlechtes?
Oliver: Schlechtes.

L: Das ist was Schlechtes, sagt Oliver. Warum? Also das bedeutet, ich sollte mein Land und meine Mitbürger nicht lieben.

Rebekka: Ich finde das gut.

L: Rebekka findet das gut.

Jean: Das sind alles Rechtsextremisten hier. (Mehrere, nicht zu verstehen.)

L: Also, Jean sagt, Nationalgefühl bzw. Patriotismus führt zu Rechtsextremismus. Erklär uns mal bitte wieso!

Jean: Weil man sein eigenes Land mehr liebt als alle anderen, und dann sind die anderen nicht so gut wie das eigene.

L: Das haben wir gesagt, indem wir definiert haben, Patriotismus ist Vaterlandsliebe, d. h. die Liebe zum Land und zu den Menschen, die darin leben. Habe ich da gesagt, die habe ich lieber als...

Jean: Nö.

Monika: Was heißt jetzt lieber als...? Das ist doch irgendwie normal, das eigene Land ist immer das beste, sag ich mal. Und (dreht sich zu Jean um) ...

L: Gibt es denn keine Begriffe, die man vom Wörterbuch, vom Wort her unterscheidet? Wenn ich sage Nationalgefühl und drücke damit aus, dass ich mein Land und meine Mitbürger liebe, bedeutet das automatisch, dass ich sie auch über andere stelle? Oder gibt es nicht ein Wort, was dafür existiert und welches deutlich macht, dass es ein übersteigertes Gefühl ist, zu einem Land ist und damit ein negatives für die anderen? Wie heißt das noch? Das heißt nicht Nationalgefühl. Das heißt nicht Patriotismus.

Rebekka: Nationalehre.

L: Nein. Es hat denselben Anklang, ‚National...‘, das wäre eine Form. Aber das ist einfach der ‚Nationalismus‘ (...)¹⁰

10 Videoaufzeichnung und Transkript von ungedruckter pseudonymisierter Unterrichtsstunde Nr. 13 (2003): «Die belgische Revolution» (Z. 143–161) aus dem Comenius-Projekt „FUER

Der Unterricht in einem deutschsprachigen belgischen Gymnasium in Eupen-Malmedy 2003 (wohl 8. Klasse) ist in mancher Hinsicht erstaunlich. Schließlich geht es ja um die revolutionäre Gründung des eigenen Staates; eine «traditionale Sinnbildung» mit positiven Affekten ist fest zu erwarten. Es wird kurz erwähnt, dass die belgische Revolte ausgerechnet anlässlich einer Aufführung der Oper «*Die Stumme von Portici*» in Brüssel ausbrach (Z. 61–74, 175–182). Bei dieser handelte es sich um eine «grand opéra» historischen Charakters über einen neapolitanischen Volksaufstand im 17. Jahrhundert gegen die spanische Fremdherrschaft. Die Emotionen kochten anhand eines hoch ästhetisch-musikalisch gestalteten historischen Trauerspiels hoch und machten selbst Geschichte; man könnte das spontane «exemplarische Sinnbildung» durch die Zuhörer von 1830 nennen.

Affekte und Ästhetik in der Realgeschichte lassen sich mit Händen greifen; die belgische Revolution selbst war eine Art großer Oper. Affekte und Ästhetik beim Geschichtslernen werden jedoch absolut stillgestellt, ausgeklammert; das überaus bewegt-offene, dramatisch-spannende Thema wird fatal abgetötet und einbalsamiert.¹¹ Trotz mehrfacher Gegenwartsbezüge und Verallgemeinerungen (Begriffe «Ursache» und «Anlass», Präsidentschaftswahl in Frankreich, Menschenrechte, «Patriotismus» versus «Nationalismus», heutiges Frauenwahlrecht, belgische Besonderheit einer Wahlpflicht) wird eine Orientierungsleistung der Historie ausdrücklich verweigert. Es geht explizit nur um das Eintrichtern so genannter «Fakten» für Examenszwecke – und das mit Hilfe des leidigen (aber unausrottbaren) und hoch suggestiven Frage-Antwort-Rituals als alleiniger Unterrichtsmethode.

Hier wird verkannt, dass man Emotionen nicht vertreiben kann. *Schon logisch gilt, dass man nicht keine Emotionen haben kann*, weil Langeweile, träumendes Abschalten, Spiel des Schiffe-Versenkens unter der Bank, leises Schwätzen, albernes Lachen und verärgertes Widersprechen selbst emotionsgesteuerte Verhaltensweisen sind, die im aufgezeichneten Unterricht offenkundig verbreitet sind. Vor allem die Widerständigkeit, die Bockigkeit ist als eine Art Protestverhalten und Übersprunghandlung anzusehen. Man muss ja nicht ungefragt der Lehrerin zurufen, dass man bei einem Neapelbesuch gewiss nicht Portici besuchen würde: «*Interessiert mich nicht*» (Z. 93). Man muss nicht unaufgefordert die Klassenkameraden beschuldigen: «*Das sind alles Rechtsextremisten hier.*» (Z. 150) Man muss dem Vorwurf der Lehrerin, «*kritiklos alles*» zu übernehmen, nicht patzig antworten: «*Wir können ja wohl auch nicht anders*» (Z. 116).

Besonders auffällig sind vier Lernende: Jean und Oliver, die offenkundig unterfordert sind und sich vielfach provokativ äußern, sowie Rebekka (Note «Eins») und Desiree, die brav-anpassungsbereit, lehrerhilfreich auftreten, wodurch sie die Illusion von unterrichtlichem Vorankommen aufrechterhalten. Festzustellen ist: Emotio-

Geschichtsbewusstsein“.

11 Eine entsprechende, engagierte Schüler-Rückfrage von Jean «Wieso ist da die Oper der Anlass? Das verstehe ich nicht» wird z. B. von der belgischen Lehrerin explizit rüde abgebügelt: «Da hast du eben nicht aufgepasst und du hast deinen Text nicht gelesen» (Z. 175f.). Zusätzlich kommen gelegentlich Drohungen mit schlechten Noten (Z. 11), Tadel wegen Unaufmerksamkeit/ Faulheit (Z. 176) und ironisch-herabsetzende Mahnungen zu besserem Aufpassen «auf den billigen Plätzen» (Z. 327) vor.

nen lassen sich nur bedingt unterdrücken. Wer sie zur Vordertür hinauswirft, dem kommen sie – unerwünscht und deformiert – durch die Hintertür zurück, dann mehr auf den Unterricht als die untersuchte Geschichte bezogen. Das liegt besonders an der hohen Anfälligkeit von Geschichtsunterricht für gefährliche, destruktive «Doppelbindungen»¹² bzw. «Beziehungsfällen» wie *Werdet Demokraten, das ist ein Befehl!* oder *Ich flehe Euch an: Reagiert endlich spontan!*¹³ Ein solcher Fall ist auch die erwähnte Bemerkung der autoritär und lehrerzentriert unterrichtenden Lehrerin: *«Ihr übernehmt einfach kritiklos alles, was man euch so sagt ...»* (Z. 115).

Die Stillstellung der Emotionen der Lernenden, der Geformtheit von Geschichtsgeschichten und der Subjektseite¹⁴ bei der Verarbeitung, ist für Geschichtsunterricht nicht selbstverständlich oder notwendig, aber sehr häufig (mehrheitlich?), wie sich – schon seit den siebziger Jahren – aus vielen empirischen Detailanalysen von Unterrichtsprotokollen ergeben hat.¹⁵ Es kommt auf die jeweils gewählte bzw. bevorzugte «Lernart» an;¹⁶ denn bei *Rezeptions- und Gedächtnis-* sowie *Einsichts- und Entdeckungs-Lernen* ist Ausblendung des Nicht-nur-Kognitiven normal, während sie bei *Modell- und Imitations-* sowie *Identitäts- und Balance-Lernen* schon begrifflich ausgeschlossen ist.

Dass Unterricht über Geschichte ohne Ästhetik und Emotion gar nicht möglich sei, ist also nur teilweise richtig. Zwar ist auch «Langeweile» ein Affekt und «Gähnen» eine Körperreaktion. Zahlreiche Unterrichtsprotokolle – von den etwa 100 verfügbaren – belegen, dass nicht selten keinerlei «Struktur» der Stunde – weder als zeitlicher Prozess noch in Gestalt eines weiterführenden Ergebnisses – nachzuweisen ist. Und die «Affekte» werden völlig unterbunden, in den Untergrund verdrängt, wenn nicht abgetötet bzw. ins Negative umgeleitet. Das mag ein Grund dafür sein, dass der Verlauf von Geschichtsstunden oft so frustrierend eintönig und nervtötend gleichgültig ausfällt, dass bloße Informationsmassen kurzfristig abgeklappert und gleich darauf vergessen (nicht abgespeichert) werden.

Das gilt leider manchmal sogar bei «heißen», lebensweltnahen, Jugendliche echt herausfordernden Themen. Es ist die «schulische Lernformation»¹⁷ selbst, die den Aggregatzustand jedes Inhalts, jedes Problems verändert: *Dampf wird zu Wasser, Wasser zu Eis*. Zur Vertiefung, die ja eine Reflexion im Gespräch, eine Abwägung von Für und Wider, voraussetzt und eine (wie auch immer vorläufige) persönliche Stellungnahme und Entscheidung einschließt, kommt es zu selten, und das auch in angeblich «offenem» Unterricht, z. B. bei «kooperativem Lernen» im «Gruppenpuzzle».

Zurück zum Beispiel «Belgische Revolution»: Es wurde schon angedeutet, welche Chancen zur Kompetenzförderung verschenkt werden. Die Fälle, wo ein Denkmal bzw. Kunstwerk (hier eine Oper) über eine frühere Revolte eine neue Revolution auslöst («exemplarische Sinnbildung») und heutige Klassen daran die Bedingungen

12 Watzlawick u. a. 1969a und b.

13 Borries (wie Anm. 9), S. 261f.

14 Schulz-Hageleit 1989.

15 Borries 2004 (wie Anm. 6), S. 103–122 ; Ders. (wie Anm. 7), S. 128–149, 196–207, 246–268, 466–478; Ders. 2014b; Ders. 2016.

16 Borries (wie Anm. 9), S. 253–272.

17 Schulze 1980.

von revolutionären Wandlungen diskutieren können, sollten sorgfältig genutzt werden.¹⁸ Dazu gehört dann aber der Konstrukt-Charakter von Historie (an Darstellungen in Kunstwerken, z. B. Denkmälern, besonders gut zu zeigen) und die Aufdeckung der eigenen Gefühle, Interessen und Perspektiven, die geäußert und verhandelt werden müssen.

Wenn die Subjektseite der Historie nicht ins Spiel gebracht wird, kann man schlicht historische Kompetenz nicht provokativ herausfordern und vorsichtig fördern. Einfach Emotionen und Kunstbegeisterung hochzujagen, mag der Motivation für Geschichte dienen, zu Kompetenzzugewinn trägt dies aber meist weniger bei als zu Suggestionen. Ohne experimentellen Perspektivenwechsel, ohne kommunikative Auseinandersetzung, ohne (partielle) Identitätsrevision kann Kompetenzwachstum nicht gelingen. Das heißt auch, abwägende «Parteinahme» der Lehrperson (mit einem anderen «Hut auf dem Kopf» als dem des Zensuren Gebens!) zuzulassen, aber «Parteilichkeit» sorgfältig zu vermeiden.

3. Schlussbemerkung: Modelle emotionaler und ästhetischer Geschichtskompetenz bauen

Wie also kommt man begrifflich präzise und kognitiv ehrlich in Emotionalität und Ästhetik der Historiografie (und ihrer Wirkung) hinein, ohne deren Besonderheiten zu zerstören? Ein empiriegestützter und theoriegerechter Einbau der herausgearbeiteten Ergänzungen in das FUER-Kompetenzmodell kann an dieser Stelle nicht ausführlich erfolgen und steckt ohnehin noch vorbereitend, tastend in den Anfängen¹⁹. Die gravierende Aufgabe bleibt gestellt.

Abschließend und normativ gesprochen: Die Forderungen nach den drei Kontrasterfahrungen (Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität) und den drei gesteigerten/ wissenschaftlichen Plausibilitätskriterien (empirische, narrative und normative Triftigkeit) sind in keiner Weise zurückzunehmen.²⁰ Es gilt, sie durch Genuss- und Analysefähigkeit der ästhetischen (u. U. «künstlerischen») Gestaltung der Historiografie zu stärken und zu steigern. Auch die Emotionen, einschließlich der durch sie ausgelösten Körperreaktionen (Freude, Lächeln, Entsetzen, Empörung, Trauer, Scham, Gänsehaut, Stolz...), sind nicht Gegner und Risiko von Geschichtslernen, sondern können – wenn auch nicht automatisch – dessen Antreiber und Helfer sein. Am Ende sollte eine ehrliche, vorsichtige Revision von emotionalen Reaktionen und ästhetischen Wahrnehmungen stehen, aber auch eine gewisse Versöhnung mit ihnen erfolgen.

18 Es lohnt z. B. eine Analyse, wie ausgerechnet die Protest-Demonstrationen gegen die 40-Jahre-DDR-Jubelfeiern die «Friedliche Revolution» von 1989/90 entscheidend vorantrieben. Berttram 2017.

19 Z. B. Borries 2011, S. 318, 321; 2014a, S. 150ff., 231ff., 384ff., 479ff.

20 Hier wird bewusst Rüsens alte (1983), inzwischen (2013) leider aufgegebenen Terminologie übernommen (als herrenloses Gut angeeignet) und die strukturelle Parallelität der drei «Plausibilitätsansprüche» zu den drei «Kontrasterfahrungen» betont. Borries 2015, S. 105–114.

Literatur

- Bertram, Christiane. *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie* (Geschichtsunterricht erforschen 6). Schwalbach/ Ts. 2017.
- Borries, Bodo von. *Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*. Stuttgart 1988.
- Borries, Bodo von. *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland* (Jugendforschung). Weinheim/ München 1995.
- Borries, Bodo von. *Imaginierte Geschichte. Die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien* (Beiträge zur Geschichtskultur 11). Köln 1996.
- Borries, Bodo von. *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage* (Forum Historisches Lernen). Schwalbach/ Ts. 2004.
- Borries, Bodo von. *Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe* (Studien zur Bildungsgangforschung 21). Opladen/ Farmington Hills 2008.
- Borries, Bodo von. *Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung – Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele*. Schwalbach/ Ts. 2011, ²2014.
- Borries, Bodo von (mit Beiträgen von Johannes Meyer-Hamme). *Zwischen «Genuss» und «Ekel» – Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Momente historischen Lernens* (Geschichtsunterricht erforschen 3). Schwalbach/ Ts. 2014a.
- Borries, Bodo von. «Three Generations of History Lessons – Qualitative-Empirical Research on Learning and Teaching on the Basis of Lesson Protocols.» In Manuel Köster/ Holger Thünemann/ Meik Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions* (Geschichtsunterricht erforschen 4). Schwalbach/ Ts. 2014b, S. 263–300.
- Borries, Bodo von. «Subjektorientiertes‘ Geschichtslernen ist nur als ‚identitätsreflektierendes‘ wünschenswert!» In Heinrich Ammerer/ Thomas Hellmuth/ Christoph Kühberger (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/ Ts. 2015, S. 93–129.
- Borries, Bodo von. «Geschichte von Geschichtslernen und Geschichtsunterricht (1949–2014). Eine qualitativ-empirische Studie.» In Martin Buchsteiner/ Martin Nitsche (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*. Wiesbaden 2016, S. 9–42.
- Körper, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2). Neuried 2007.
- Rüsen, Jörn. *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I*. Göttingen 1983.
- Rüsen, Jörn. *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln u. a. 2013.
- Schlichter, Rudolf. *Das widerspenstige Fleisch*. Berlin 1991 (Original 1932).
- Schulze, Theodor. *Schule im Widerspruch. Erfahrungen, Theorien, Perspektiven* (Studienreihe Schulpädagogik 1). München 1980.
- Schulz-Hageleit, Peter. *Was lehrt uns die Geschichte?* Pfaffenweiler 1989.
- Watzlawick, Paul u. a. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern u. a. 1969a.
- Watzlawick, Paul u. a. *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. Bern u. a. 1969b.

Historische Begrifflichkeit

1. Über den Ort historischer Begrifflichkeit in der Geschichtstheorie

Das Nachdenken über die historische Begrifflichkeit ist im Themenbereich «Systematik» einer systematisch und umfassend angelegten Historik zu verorten,¹ genauer im Denkraum einer funktionalen oder praktischen Geschichtsphilosophie.² Diese erschließt die Pragmatik des historischen Denkens und dessen Sitz im Leben. Die narrative Konstruktion des Zusammenhangs zwischen *Vergangenheitsdeutungen*, den historische Orientierung einfordernden *Gegenwartserfahrungen* und *Zukunftserwartungen*³ bedarf der historischen Begrifflichkeit.

Ganz allgemein sind Begriffe «sprachliche Bezeichnungen von Sachverhalten, mit denen sie von anderen Sachverhalten unterschieden werden»⁴. Insofern mit Hilfe der historischen Begrifflichkeit ein sinnhafter Zusammenhang zwischen den Zeitdimensionen hergestellt wird, müssen die Ausprägungen der betrachteten Phänomene in früheren und späteren Zeiten gedanklich verbunden werden. Es handelt sich dabei um narrative Konstruktionen. Mit Hilfe der historischen Begrifflichkeit werden die «angesprochenen Sachverhalte der Vergangenheit (Ereignisse und Ereigniskomplexe) mit einer zeitlichen Qualifikation versehen, die über diese als bloßes Geschehen hinausweisen. Das aber heißt, dass sie in historische Theorien eingepasst werden. Dadurch wird die spezifisch historische Zeitlichkeit der mit ihnen angesprochenen Sachverhalte zum Ausdruck gebracht.»⁵

Es ist nicht leicht, das Spezifikum einer historischen Begrifflichkeit präzise zu beschreiben. Es muss ja Mehrfaches bewerkstelligt werden: der empirische Bezug auf die Phänomene der Vergangenheit sowie die empirische Erfassung gegenwärtiger, individuelle und gemeinschaftliche Orientierungsbedürfnisse auslösender Situationen und der bedeutende Bezug dieser Vergangenheit auf die Gegenwart (und die Zukunft). «Es ist klar, dass die Begriffe, die wir benutzen, um Phänomenbestände gegenwärtiger Lebensverhältnisse anzusprechen, diese zeitliche Qualifikation nicht leisten können. Ebenso klar aber müsste es sein, dass das auch die Bezeichnungen nicht leisten können, die die Menschen in der Vergangenheit den Phänomenen ihrer Lebensform gegeben haben. Die historische Begrifflichkeit liegt genau zwischen diesen beiden Polen. Sie verbindet sie mit einer zeitlichen Signatur, die die angesprochenen Sachverhalte mit Ausprägungen früherer und späterer Zeiten gedanklich verbindet.»⁶

Nach welchen Kriterien lassen sich diese grundsätzlichen Überlegungen weiter ausdifferenzieren?

1 Rüsen 2013, S. 160; siehe auch Rüsen 2018.

2 Rüsen (wie Anm. 1), S. 142.

3 Vgl. u. a. Jeismann 1988, S. 1-24.

4 Rüsen (wie Anm. 1), S. 156.

5 Rüsen (wie Anm. 1), S. 156.

6 Rüsen (wie Anm. 1), S. 156.

2. Inhalts- und Sachverhaltsbezug historischer Begrifflichkeit

Bezogen auf die je betrachteten Sachverhalte lassen sich je nach ihren logischen Funktionen vier verschiedene Arten von Begrifflichkeit unterscheiden: Mit (1) «Kategorien» und den (4) «Bezeichnungen einzelner historischer Sachverhalte» werden zuerst die Pole beschrieben.

(1) *Kategorien* bezeichnen anthropologische Fundamente des menschlichen Lebens in seiner zeitlichen Bewegtheit. «Das menschliche Leben vollzieht sich immer und überall in einem sehr komplexen, spannungsreichen Feld von Gegensätzen, die eine dauernde Herausforderung an die kulturelle Sinnbildung darstellen. Sie sind es, die die menschlichen Lebensformen zeitlich dynamisieren.»⁷ Beispiele sind «die Spannung zwischen Natur und Kultur; zwischen Oben und Unten; zwischen Zentrum und Peripherie». «Mit diesem Netz historischer Universalien ist die Vergangenheit kategorial auf Gegenwart und Zukunft bezogen; denn auch die Lebensverhältnisse, in denen das historische Denken aktuell-gegenwärtig geschieht und auf die es sich deutend und orientierend im Blick auf die Vergangenheit bezieht, sind durch die gleichen Universalien bestimmt.»⁸ Sie grenzen das Feld der historischen Erfahrung als Gegenstandsbereich des historischen Denkens von anderen Erfahrungsbereichen, z. B. von der Natur ab.⁹ In seinen anthropologischen Grundlagen ist das menschliche Leben fundamental zeitlich; es geschieht also in der dauernden Möglichkeit der Veränderung. Die Gegensatzpaare lassen sich durch kategoriale Begriffe zeitumspannender Relevanz fassen, arm und reich etwa durch «Wirtschaft», oben und unten durch «Gesellschaft», Innerweltlichkeit und Transzendenz durch «Religion» oder «Säkularität». Herr und Knecht durch «Macht» oder «Ohnmacht».

Die Kategorien zeigen ihre grundlegende Reichweite u. a. auch dadurch, dass sie zusammengesetzt mit «Geschichte» ganze Forschungsbereiche definieren (Kultur-Geschichte, Gender-Geschichte, Politik-Geschichte, Wirtschafts-Geschichte, Geschichte der Gewalt).

Dem stehen am anderen Ende gegenüber die (4) *Bezeichnungen konkreter und je einmaliger historischer Geschehnisse* (Fall der Berliner Mauer, Krönung Karls des Großen; Schwarzer Freitag 1929).

Dazwischen liegen Begrifflichkeiten, die sich aus historischen Theoriebildungen ergeben. Sie werden z. T. als Begriffskonzepte bezeichnet.¹⁰ Während Kategorien den Erfahrungsbereich des Historischen im Ganzen umreißen, ordnen Theorien ihn im Inneren. Nach Kocka sind Historische Theorien explizite und konsistente Begriffssysteme, «die der Erschließung und Erklärung von bestimmten historischen Phänomenen und Quellen dienen, aber nicht hinreichend aus den Quellen abgeleitet werden können».¹¹ Kocka betont nicht nur den konstruktiven Charakter von Theorien,

7 Rüsen (wie Anm. 1), S. 116,

8 Rüsen (wie Anm. 1), S. 118.

9 «Die Kategorien lassen sich also geschichtsphilosophisch als anthropologische Zeitgeneratoren charakterisieren.» Rüsen (wie Anm. 1), S. 118.

10 Schreiber 2016.

11 Kocka 1975, hier S. 9.

sondern zugleich auch ihren empirischen Bezug, durch den Vergangenes selber «als Faktor ihrer Bedeutung in die nachträgliche Interpretation ihres historischen Zusammenhangs mit der Gegenwart zur Geltung» kommt.¹²

Am Beispiel des historischen Vergleichs lässt sich die Herausforderung einer theoriebasierten Begriffsbildung verdeutlichen. Es bedarf eines Parameters, der beiden Fällen zugleich zu Grunde gelegt werden kann, so dass ihre Unterschiede als spezifische Manifestationen eines allgemeineren Phänomens sichtbar werden. «Dazu ist es erforderlich, konzeptuelle Interpretationsrahmen zu entwickeln, die nicht schon die jeweilige Kulturspezifik enthalten.»¹³ Wenn es um interkulturelle Großvergleiche geht, dann bietet sich die theorieförmige Explikation anthropologischer Universalien als Parameter des Vergleichs an.

Narrativitätstheoretisch verstanden, sind historische Theorien *plots* – d.h. sinngebende Strukturen – historischer Erzählungen. «Wirkliche Theorien werden solche *plots* erst dann, wenn sie als solche begrifflich expliziert und methodisch handhabbar gemacht werden. Damit kommt ein kognitiv-konstruktives Element in das Erzählen hinein. Es stellt etwas Besonderes dar und gehört zu den Kennzeichen des wissenschaftsspezifischen historischen Denkens.»¹⁴ Historischer Sinn erfährt so einen Gewinn an erklärender Rationalität. «Man könnte von einem Orientierungs-Gewinn durch Zuwachs an argumentativer Intersubjektivität sprechen.»¹⁵

Den Theorien sind Begrifflichkeiten zugeordnet, die sich nach Reichweite und Komplexität unterscheiden lassen.¹⁶ In der «Historik» von 2013 wird, orientiert an Max Webers Idealtypen, eine Untergliederung nach (2) «Typen» und (3) «historischen Begriffen» vorgeschlagen.

Typen	grenzen in Erfahrungsfeldern einzelne Erfahrungsbereiche ab und ordnen sie zeitlich	Periodisierungen (im Erfahrungsfeld der Wirtschaft): Subsistenzwirtschaft, Marktwirtschaft, Planwirtschaft, Kapitalismus, Merkantillismus
Begriffe	bezeichnen größere Ereigniskonstellationen	Epochenbestimmungen (im Erfahrungsfeld der Wirtschaft): moderner europäischer Kapitalismus, mittelalterliche Agrarzyklen

Abb. 1: Rösen 2013, S. 160.

Auf die fließenden Grenzen der Unterscheidung ist hinzuweisen.

Im nächsten Zugriff auf historische Begrifflichkeit wird ein anderer Fokus gewählt, der auf eine (abstrakte) Unterscheidung verschiedener Ebenen der Zeitlichkeit im historischen Denken und auf deren Sichtbarmachung in historischen Begrifflichkeiten abzielt.

12 Rösen (wie Anm. 1), S. 153.

13 Rösen (wie Anm. 1), S. 155.

14 Rösen (wie Anm. 1), S. 154.

15 Rösen (wie Anm. 1), S. 159.

16 Vgl. auch Werner 2018.

3. Schichtungen von Zeitlichkeit in historischen Begriffen

Die Grundlage der weiteren Überlegungen sind Periodisierungen. Es handelt sich dabei um notwendige Denkschritte zur Ordnung des Erfahrungsbereichs der Geschichte im Ganzen. «Sie geben der historischen Erfahrung zeitliche Konturen, machen also die Geschehnisse der Vergangenheit auf einem sehr allgemeinen Denkniveau überhaupt erst spezifisch historisch. ... Sie werden es erst dadurch, dass sie in einen Zeitzusammenhang gehören, in dem sich Gegenwart und Vergangenheit zugleich unterscheiden und in ihre Unterschiedlichkeit auch vermitteln. Periodisierungen geben der für das historische Denken maßgebenden Zeitverlaufsvorstellung Konturen, innerhalb derer das Geschehen der Vergangenheit seine spezifische Bedeutung für das Verständnis der Gegenwart erhält. Periodisierungen geben gegenwärtigen Lebensverhältnissen eine historische Tiefendimension und damit zugleich auch eine weitreichende Zukunftsperspektive. Sie können den Geschehnissen der Vergangenheit nicht einfach abgelesen werden. Sie ergeben sich zuallererst aus Bedeutungszuweisungen an diese Geschehnisse, die ihnen in einem umfassenden zeitlichen Zusammenhang mit der Gegenwart zukommen. Sie bringen das Historischgewordensein der Lebensordnungen der Gegenwart in den Blick, ohne den erfahrungsgestützte Zukunftsperspektiven nicht möglich sind.»¹⁷

Die Ausdifferenzierung folgt wiederum dem Gesichtspunkt der Konkretisierung: Sie reicht von der allgemeinen Zeitlichkeit des menschlichen Lebens zur konkreten Zeit eines historischen Phänomens. Dabei bleibt der Dreischritt der Strukturierung historischer Begrifflichkeiten in Kategorien, Theorie-bezogene Konzepte, auf konkrete Geschehnisse bezogene Bezeichnung sichtbar. Der Mittelbereich der Konzepte wird wiederum ausdifferenziert.

1) Ebene der anthropologisch-universelle Kategorien:

In der Spannung von allgemeinen Gegenbegriffen liegt die abstrakt-universelle Zeitlichkeit beschlossen.

2) Ebene der durch historische Theoriebildungen fundierten Konzepte:

- a) Die Gegensätzlichkeiten in der menschlichen Lebenswelt (Spannung zwischen oben und unten, arm und reich, gut und böse ...) werden lebbar gemacht mit Hilfe *historisch-universaler, zeitenübergreifender Sinnkriterien*, wie Legitimität sozialer Differenz; Auskömmlichkeit, Moralität.
- b) Vergangenheit und Gegenwart werden durch *universale Richtungsbestimmungen* in ein historisches Verhältnis gebracht. Beispiele: Kontinuität, Bruch, Fortschritt, Rückschritt.
- c) *Epochale Strukturierungen* werden vorgenommen. Beispiele: Jäger und Sammler, Pflanzergesellschaften, Antike, Mittelalter, Moderne.
- d) *Zeit-typischen Entwicklungen* werden konzeptuell gefasst. Beispiele: Verstädterung, Bonapartismus, Proletarisierung.

¹⁷ Rüsen (wie Anm. 1), S. 151.

- 3) Ebene der auf konkrete Geschehnisse bezogene Bezeichnungen:
- a) *Zeit-spezifische Entwicklungen und Geschehnisse* werden zusammengefasst. Beispiele: Befreiungskriege, Take-off kapitalistisch induzierter Wirtschaftsentwicklung, Französische Revolution.
 - b) *Spezifische, einmalige Ereignisse* werden bezogen auf ihre Originalität bezeichnet. Beispiele: Sturm auf die Bastille, Fall der Mauer.

Abschließend werden die Überlegungen zu historische Begrifflichkeiten auf ein Prozessmodell historischen Denkens bezogen. Zugrunde gelegt wird hier das Schema der disziplinären Matrix des historischen Denkens. Diese Matrix benennt fünf Prinzipien der historischen Sinnbildung, die jedes für sich notwendig und alle zusammen hinreichend sind, um die Logik der historischen Erkenntnis zu erfassen.¹⁸ – Als Modellierung hätte auch das auf diese Matrix aufsetzende Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe gewählt werden können.¹⁹

4. Reflexive Grundbegriffe, die den Prozess des historischen Denkens ansprechen²⁰

- (0) *Begriffe, die den ganzen Prozess des historischen Denkens abdecken.*
Beispiele: Geschichtlichkeit, historische Sinnbildung, historische Orientierung, Narrativität, Deutung²¹.
- (1) *Begriffe zu Veränderungserfahrung und Orientierungsbedarf.*
Beispiele: Ambivalenz, ‚Geschichtsbegehren‘ (Jeismann), historische Schuld, Kontingenzerfahrung, Krise, Traditionsbruch, Trauma, Vergänglichkeit.
Überlappung zwischen 1+2: *Diskurs der Symbolisierung.*
Beispiele: Anthropozentrismus, Dezentralisierung, Erkenntnisinteressen, Ethnozentrismus, Hermeneutik, historische Imagination.

18 Rösen (wie Anm. 1), S. 66-96. Die folgende Auflistung gibt Beispiel für entsprechende Begriffe. Vollständigkeit ist nicht angestrebt. Im Übrigen gibt es sie auch nicht, weil sich die historische Begriffsbildung auf allen Ebenen in stetigem Fluss befindet.

19 Körper/ Schreiber/ Schöner 2007.

20 Die folgende Auflistung stammt aus einem laufenden Projekt über «core concepts of historical thinking». Mit (0) werden übergreifende Begriffe bezeichnet.

21 Exemplarisch wird im Folgenden einer der reflexiven Schlüsselbegriffe ausbuchstabiert: *Deutung* ist ein intellektueller Vorgang, der einen Sachverhalt mit anderen Sachverhalten so verbindet, dass er in seiner Eigenart verstanden wird. Im historischen Denken geschieht diese Deutung durch eine Erzählung, die Geschehnisse der Vergangenheit zeitlich ordnet und dabei in ihrer Abfolge erklärt. Maßgebend für diese Deutung ist eine allgemeine Vorstellung vom Verlauf der Zeit in der menschlichen Welt. Historische Deutung macht aus vergangenen Geschehnissen geschichtliche Tatsachen. An sich sind diese Geschehnisse noch nicht historisch. Sie werden es erst im Zusammenhang mit früheren und späteren. Dieser Zusammenhang verbindet (implizit oder explizit) das Geschehen der Vergangenheit mit der Gegenwart. Historische Deutung macht also aus dem Geschehen der Vergangenheit Geschichte für die Gegenwart. (aus: Jörn Rösen: Reflexive Schlüsselbegriffe, eine Auswahl (Manuskript))

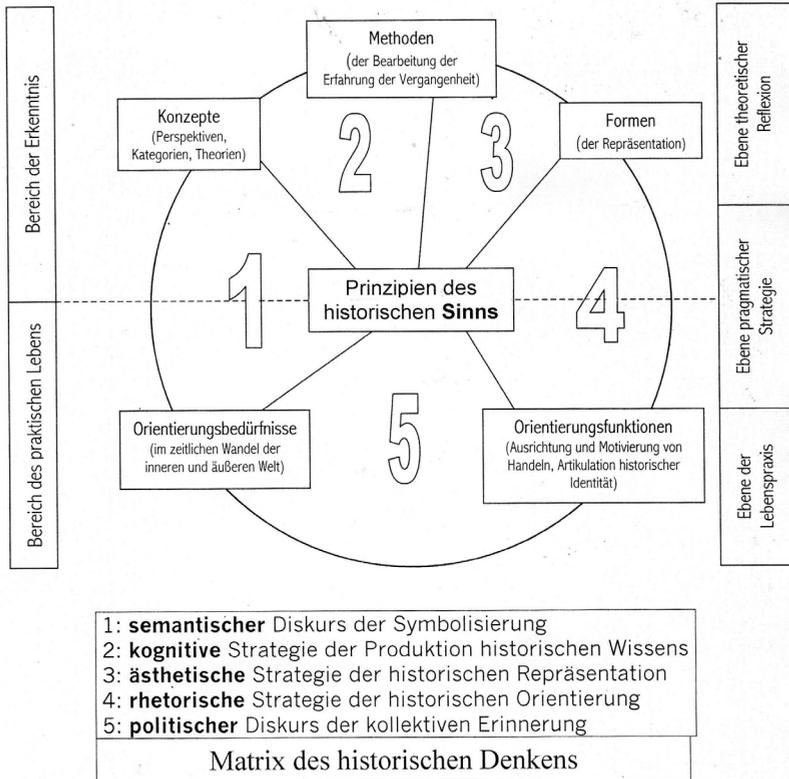


Abb. 2: Rösen 2013, S. 68.

(2) *Begriffe zu Theorien des historischen Verstehens.*

Beispiele: Erfahrungsraum/ Erwartungshorizont, Evolutionshistorische Perspektive, historischer Prozess, historisches Urteil, Kontinuität/ Diskontinuität, Zeitverlaufsvorstellung.

Überlappung zwischen 2+3: *Strategie der Produktion historischen Wissens*: Ereignis, Geschehnis, historische Methode, Objektivität/ Subjektivität.

(3) *Begriffe zur Integration der historischen Erfahrung.*

Beispiele: Heuristik, Interpretation (als Methode), Quellenkritik, Archiv, Magazin.

Überlappung zwischen 3+4: *Strategien der historischen Repräsentation.*

Beispiele: Chronik, Dokumentation, Historiographie.

(4) *Begriffe zur Formung der Erzählung:*

Beispiele: Emplotment, historische Medien, Multiperspektivität, Trope.

Überlappung zwischen 4 + 5: *Strategie der historischen Orientierung.*

Beispiele: Fortschritt, Offenheit, Tradition, Verfall.

(5) *Begriffe mit Orientierungsfunktion.*

Beispiele: Erinnerungskultur, Ethnozentrismus, Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur, Geschichtspolitik, Humanismus, Identität, Identitätsbildung, Lebensdienlichkeit, Meistererzählung, Vergangenheitsbewältigung.

Überlappung zwischen (5+1): Diskurs der Erinnerungspolitik: Bildung, Legitimation, Standpunkt.

(0) *Begriffe der Historik (Meta-Ebene des historischen Denkens).*

Beispiele: Bedeutung, Begrifflichkeit, Begründung, disziplinäre Matrix, Geschichtsphilosophie (materiale, formale, funktionale), Geschichtswissenschaft, Hermeneutik, historische Sinnbildung, Metahistory, Methode (Methodologie, Methodik), Objektivität/ Subjektivität, Rationalität, Sinn, Vernunft, Verwissenschaftlichung, Wahrheit.

5. Geschichtsdidaktische Folgerungen – Aufgaben für die Zukunft

Wegen der Verortung der Auseinandersetzung mit historischer Begrifflichkeit in der funktionalen Geschichtsphilosophie ist diese Begriffsarbeit für eine Geschichtsdidaktik, die das Lernen und Lehren historischen Denkens mit dem Ziel historischer Orientierung verfolgt, besonders relevant. Im Zentrum der nachfolgenden Überlegungen steht deshalb der Geschichtsunterricht. Eine Ausweitung auf den gesamten Bereich der außerschulischen (und außeruniversitären) Geschichtskultur wäre möglich.

Wir vertreten die These, dass Schülerinnen und Schüler angeregt werden sollten, eigenständig und selbstbestimmt mit historischen Begrifflichkeiten umzugehen,

- 1) wenn sie sich mit Sachverhalten auseinandersetzen, an denen sie lernen können, sich historisch zu orientieren,
- 2) wenn sie Zeitlichkeit als Wesensmerkmal von Mensch und Welt erkennen lernen,
- 3) wenn sie den Prozess historischen Denkens erfassen lernen.

Die der historischen Begrifflichkeit innewohnende Logik wird bislang zu wenig genutzt, um die Auseinandersetzung mit den je betrachteten Sachverhalten in ihrer *Bedeutung für historische Orientierung* zu erschließen. In der Auseinandersetzung mit den konkreten Einzelfällen die universellen Kategorien, die in ihnen sichtbar werden, zu erschließen, ermöglicht es erst, sie mit den eigenen Erfahrungen und Erwartungen in Bezug zu setzen.

Theorieabhängige Konzepte nicht nur zu erkennen und in ihrer Funktion zu erfassen, sondern auch ihre Veränderbarkeit in der Zeit wahrzunehmen, fördert den Aufbau der Diskursfähigkeit über Orientierungsangebote und schafft Möglichkeiten, konstruktiv mit sich unterscheidenden Interpretationen und Bedeutungszuweisungen umzugehen.

Auf den Aufbau solcher Fähigkeiten gezielt zu achten, ist angesichts der *zunehmenden Diversität* in den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler und der zunehmenden Diversität der diese Lebenswelten umfassenden Gesellschaften eine bislang zu wenig beachtete Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Eine explizierte und

handhabbar gemachte historische Begrifflichkeit bedeutet einen Orientierungs-Gewinn. Die Herausforderung besteht darin, die Begriffsarbeit dem Entwicklungsstand der Lernenden anzupassen. Kategorien und kategorisierende Konzepte müssen als solche gelernt werden, nachdem sie an konkreten historischen Sachverhalten erkannt worden sind. Sowohl für das Erkennen von Kategorien und Konzepten als auch für das Verfügen-lernen über eine Hierarchisierung historischer Begriffe gibt es bislang noch kaum geschichtsdidaktische Forschung.

Historische Begriffskompetenz ist aber nicht nur für historische Orientierung von Bedeutung, sondern auch für den Ausbau der unterschiedlichen Aspekte der *historischen Methodenkompetenz*. Matthias Hirsch hat kürzlich darauf aufmerksam gemacht, dass dazu auch die Fähigkeit zu historischem Lesen gehört.²² Dass die Sprache, mit der konkrete historische Geschehnisse in den Quellen bezeichnet werden, sich von heutigen Bezeichnungen unterscheidet, dass in der Wissenschaftssprache Nuancen herausgearbeitet werden, die in der Alltagssprache nicht beachtet werden, dass das mit theoriebasierten Konzepten zu tun hat, die in Texten z.T. nur noch in Abkürzungen aufscheinen, dass dies für Schülerinnen und Schüler, für die Deutsch Zweitsprache ist, auf eine spezifische Weise erschlossen werden muss, das alles hat mit *Sprachsensibilität* zu tun, die sich als Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik erst etabliert.

Ein spannendes, ebenfalls noch kaum untersuchtes Feld ist der Frage gewidmet, inwiefern historische Begrifflichkeit in den oben herausgearbeiteten Strukturierungen sich auch in nicht sprachgebundenen Medien und in der Kommunikation in und mit diesen Medien niederschlägt. Ästhetik und Emotion werden hier zu beachten sein, vielleicht auch Leiblichkeit als ein bislang kaum berücksichtigter Zugang zur Geschichte. Für das Nachdenken über das Geschichtslernen in inklusiven Klassen, insbesondere für das mit Geschichte Umgehen von Menschen mit kognitiven Handicaps könnte das von besonderer Bedeutung sein: Es geht darum, den Orientierungs-Gewinn, den ein explizierter Umgang mit der historischen Begrifflichkeit bietet, nicht aufgeben zu müssen, wenn sprachgebundene Kommunikation nur eingeschränkt möglich ist.

Literatur

- Jeismann, Karl-Ernst. «Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik.» In Gerhard Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*, Pfaffenweiler 1988, S. 1–24.
- Kocka, Jürgen. «Theorien in der Sozial- und Gesellschaftsgeschichte. Vorschläge zur historischen Schichtungsanalyse.» *Geschichte und Gesellschaft* 1 (1975), H.1, S. 9–42.
- Körper, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007.

22 Vgl. Matthias Hirsch, *Geschichte (er-)lesen. Fachspezifisch-historisches Lesen – Modi und Strategien*. Poster anlässlich der Postersession an der Tagung GDT-Eichstätt vom 15. November 2017. <https://www.gdt-eichstaett.de/poster/> [besucht 16.08.2018]

- Rüsen, Jörn. *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln 2013.
- Rüsen, Jörn. «Historische Grundbegriffe – Annäherung an eine Begriffsgeschichte des modernen Geschichtsdenkens.» In Hans-Ulrich Lessing/ Markus Tiedemann/ Joachim Siebert (Hrsg.), *Kultur der philosophischen Bildung. Volker Steenblock zum 60. Geburtstag*, Hannover 2018, S. 87–96.
- Schreiber, Waltraud. «Historische Kompetenzen in Theorie, Empirie und Pragmatik.» In Holger Thünemann/ Wolfgang Hasberg (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*, Frankfurt a. M., S. 113–151.
- Werner, Michael. «Wissens-Werte Geschichten. Zum Wert heterogener Wissensausprägungen für inklusives historisches Lernen.» In Ulrich Bartosch/ Waltraud Schreiber/ Joachim Thomas (Hrsg.), *Inklusives Leben und Lernen in der Schule: Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt*, Bad Heilbrunn 2018, S. 153–179.

Wie der Käse so die Geschichte¹

1. Sinnloses Erzählen?

Schreiben Historiker Geschichte oder Geschichten – diese Alternative klingt kaum anders als die Frage, ob sie fiktive oder faktische Texte schreiben. Die Problematik, die nicht erst seit Hayden Whites «Fiktion des Faktischen» die Gazetten und auch die Historiker beschäftigt², stellt sich in postfaktischen Zeiten umso drängender.

Auf das *Revival of Narrative* der 1970er Jahre muss an dieser Stelle nicht erneut eingegangen werden.³ Schon gar nicht muss die damalige Diskussion um das Erzählen wiederholt werden. Denn das narrative Paradigma hat sich in der Geschichtstheorie und vor allem in der Geschichtsdidaktik weitgehend durchgesetzt – was nicht heißt, wie manchmal gemutmaßt wird, dass es konkurrenzlos wäre.⁴ Soviel Erfahrungsoffenheit muss sich eine Theoriedebatte bewahren, will sie nicht die eigene Historizität verleugnen.

Anstatt der Wissenschaftsgeschichte zu folgen, werden die Würmer in den Mittelpunkt gerückt, die den Käse befallen oder sich aus dem Käse entwickeln. So zumindest führt Menocchio aus, seines Zeichens Müller im Friaul. Er kam zweimal mit der Inquisition in Konflikt; die Protokolle der Verfahren haben sich erhalten. Aus ihnen lässt sich die Gedankenwelt des Protagonisten rekonstruieren. Während des Verhörs verstieg Menocchio sich unter anderem zu der Aussage: «Aus der vollkommensten Substanz der Welt wurden sie [die Engel] von der Natur hervorgebracht, *wie aus einem Käse Würmer entstehen*, aber wenn sie herauskommen, erhalten sie Willen, Verstand und Gedächtnis von Gott, der sie segnet.»⁵ Wohlgemerkt: die von Gott mit Verstand und Gedächtnis Gesegneten sind die Engel, nicht die Würmer, die aus dem Käse entstehen.

Mit dem Käse verwendet Menocchio eine Metapher, die sich aus seiner unmittelbaren Alltagserfahrung heraus anbot und sich des Öfteren in seinen Einlassungen findet. Seine alltägliche Erfahrung, dass aus verdorbenem Käse Würmer hervorgehen, überträgt er auf die Schöpfung. Dabei ist es dem oberitalienischen Müller offenkundig wichtig, dass Gott, die erste Kreatur, seine Geschöpfe mit Wille, Verstand und Gedächtnis ausgestattet hat.

1 Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich um die gekürzte Variante von Hasberg 2019d [im Erscheinen]. Sie führen den Gedankengang von Hasberg 2016 fort. Zur Fiktionalität siehe Hasberg 2019c [im Erscheinen].

2 White 1991b, 1990 u. White 1991a.

3 Stone 1979. Zum Kontext siehe Iggers 1996, S. 51–54, oder Baberowski 2005, S. 204–214.

4 So noch zuletzt Barricelli 2016, insbes. S. 46f. Dass sich auch eine Geschichtstheorie denken lässt, die nicht auf dem Fundament der Narrativitätstheorie fußt, zeigt Landwehr 2016.

5 Ginzburg 1979, S. 91 [Klammererg. W.H.].

Carlo Ginzburg verfolgt das Ziel, die Welt, den Alltag – an anderer Stelle spricht er von Kultur – des friaulischen Müllers möglichst detailreich zu rekonstruieren.⁶ Im Paradigma der Alltagsgeschichte geht es um die «Lebenswelt» (Alfred Schütz), darum wie Menschen in ihrer Welt lebten und diese erlebten, wobei Alltag das Wiederkehrende im Leben bezeichnet.⁷ Als das Konzept Mitte der 1980er Jahre auch den deutschsprachigen Bereich erreichte, bewirkte es – wie anderorts zuvor – eine Renaissance des Erzählens. Zugleich löste es heftige Kontroversen aus, wie etwa die Kontroverse zwischen Peter Borscheid und Hans-Ulrich Wehler dokumentiert, die darum stritten, ob die Alltagsgeschichte ein Königsweg oder eine Modetorheit darstelle.⁸ Alltagsgeschichte, so der Vorwurf Wehlers, geriere sich deskriptiv und theorielos oder kurz: sinnlos. – Es drängt sich allerdings die Frage auf, ob Geschichte überhaupt sinnlos betrieben werden kann.

Die Antwort lautet: Nein! Und Ginzburgs Käse-Epos kann das belegen. Auch wenn es nur einen Ausschnitt aus der dörflichen Welt im nördlichen Italien am Ende des 16. Jahrhunderts darstellt, zieht Ginzburg immer wieder historische Linien in unterschiedliche Sektoren (insbesondere Religions- und Wirtschaftsgeschichte), weil er Kultur, ganz im kulturwissenschaftlichen Sinn als ein komplexes Sinngewebe versteht, auf dem sich das gesellschaftliche Leben eines Kollektivs (Dorfgemeinschaft, soziales Milieu etc.) bewegt.

Doch eben weil die Geschichte vom Müller Menocchio vorwiegend und nur latent theoriegeladen ist, bleibt die Frage, ob sie einen historischen Sinn offeriert, der sich nicht in der Beschreibung der Gegebenheiten und der Explikationen ihrer Verflechtung erschöpft, sondern dem Leser explizit erklärt oder implizit suggeriert, warum es für ihn von Bedeutung sein könnte, sich mit der Geschichte des letztlich Gescheiterten zu befassen.

Das Buch bietet keine Moral von der Geschicht' des Müllers. Es erschöpft sich darin, die Welt Menocchios und darüber die «Herrschende Kultur und [die] Kultur der Unterschichten» zu beschreiben.⁹ Das, was der Geschichte des friaulischen Müllers Sinn verleiht, wird nicht offenkundig. Es gibt keine explizite Offerte der Erzählung. Die Leserin, der Leser wird allenfalls implizit eingeladen, sein *Interesse* an der eigenen Widerständigkeit im Alltag des späten 16. Jahrhunderts gespiegelt zu finden. Das ist ein Sinnangebot höchst latenter Art und ohne inhaltliche Konkretion.

Dieses latente Angebot anzunehmen und es mit Inhalt zu füllen, bleibt dem Rezipienten überlassen und hängt von dessen Interesse ab. Dabei ist Interesse (lat. = dazwischen/ dabei sein) wörtlich zu verstehen, denn nur die Leserin, der Leser, die oder der bei der Lektüre dieses Interesse entwickelt, das heißt: sich als involviert erfährt, wird der Geschichte vom Müller Menocchio einen Sinn abgewinnen können.

6 Ginzburg 1979, S. 172f.

7 Vgl. zuletzt etwa Müller 2018, der auch auf das Buch von Ginzburg Bezug nimmt.

8 Siehe Wehler 1988 und Borscheid 1990.

9 Ginzburg 1979, S. 172f. [Klammererg. W. H.]

Interesse und Sinn gehören nicht weniger eng zusammen als Interesse und Erkenntnis,¹⁰ zumal wenn man mit Niklas Luhmann Sinnbildung als einen kommunikativen Vorgang betrachtet, bei dem Individuen oder Kollektive die Komplexität der Wahrnehmung und Erfahrung reduzieren, um sich in der Welt zu orientieren und handlungsfähig zu sein.¹¹ Sinn entsteht dabei als eine fluide Interpretation von Welt, die eine «Einheit der Differenz von Aktualität und Potentialität» herstellt,¹² was meint: das denkende System produziert stets neuen (aktuellen) Sinn, indem es sich aus dem schier unendlichen Potenzial möglicher Deutungen (durch Distinktion und Identität) für eine (Auswahl) entscheidet. Dieser Sinn ist aber nicht nur Ergebnis eines solchen Interpretationsprozesses, sondern zugleich die Voraussetzung für folgende Sinnbildungen. Denn unter der Prämisse des (vorläufig) gebildeten Sinns nimmt das Individuum seine (und auch kollektive Systeme ihre) Umwelt wahr, so dass die darüber entstehende Erfahrung von dem Sinn geprägt ist, der vorgängig gebildet wurde. In der immer wieder diesen Sinnbildungsprozess aktualisierenden Befassung mit Geschichte vollzieht sich das, was Hermann Lübbe «Systemindividualisierung» genannt hat.¹³

Im vorliegenden Zusammenhang ist von entscheidender Bedeutung, dass sowohl Erkenntnis als auch Sinn im Rahmen kommunikativer Prozesse gebildet werden, wobei davon auszugehen ist, dass Kommunikationsprozesse unausweichlich Sinn produzieren, weil in ihnen das unendliche Potenzial von Weltdeutungen (hypothetisch) zur Sprache kommt (also: kommen könnte), um durch Verständigung eine Auswahl daraus zu treffen, mit anderen Worten: Sinn für die aktuelle Regulierung der Beziehung zur Welt respektive Orientierung herzustellen.

Unzweifelhaft kann auch Lektüre als ein kommunikativer Akt beschrieben werden, bei dem Sinn entsteht, und zwar unabhängig davon, ob der Autor seinem Werk eine explizite Sinnaussage mit auf den Weg gibt und diese der Leserschaft – womöglich persuasiv – suggeriert. Selbstverständlich wird die Sinnbildung des Rezipienten nicht unabhängig von den Sinnofferten des Autors vonstattengehen. Aber selbst wenn der Leser diese expliziten oder impliziten Sinnangebote gänzlich verwirft, mit anderen Worten: sie nicht als sinnlos, sondern als unsinnig erachtet,¹⁴ hat er sich bereits in eine Beziehung zu ihnen und der Geschichte, die sie transportiert, gesetzt, ihr also Sinn verliehen. So bleibt keine Geschichte ohne Sinn, den – wenn schon nicht der Autor – spätestens der Rezipient produziert. In gewagter Analogie zur Metapher Menocchios lässt sich mithin feststellen: Wie aus dem Käse die Würmer, so geht aus der (historischen) Erzählung Sinn hervor.

10 Ganz im Sinne von Habermas 1973. Ohne den Begriff des Interesses zu bemühen, umschreibt den Zusammenhang ganz ähnlich Rösen 2001, S. 8.

11 Luhmann 1984, S. 92–147.

12 Ebd., S. 98–101.

13 Lübbe 2012, S. 105–118.

14 Zur Differenzierung siehe Koselleck 2014, S. 9.

2. Macht Geschichte Sinn?

«Auch wenn die Konstitution von Geschichte in ihrem Grundzug darin besteht, Zeit in Sinn zu überführen und Kontingenz in eine sinnhaft aneigenbare Geschichte zu transformieren, hat sie sich dagegen zu wehren, das Geschehen mit fiktiven, ideologischen Sinndeutungen zu überhöhen oder gar dem Sinnlosen Sinn zu verleihen.»¹⁵ So schließt der Schweizer Philosoph Emil Angehrn seine Überlegungen vom Sinn der Geschichte und lässt dabei außer Acht, dass die Geschichte sich in keiner Weise gegen ihre eigene, wie auch immer geartete Verwendung wehren kann, weil sie nicht Akteur, sondern das Produkt eines aktiven Erzählers ist. Gleichwohl erläutert er in einleuchtender Weise, dass in dreifacher Weise vom Sinn der Geschichte gesprochen werden kann. Zum einen geht es um

- a) das *Sensorium*, das heißt ein Gespür, einen Sinn *für* Geschichte zu haben, mit anderen Worten: um die Aufmerksamkeit, die das Individuum oder ein Kollektiv dem Vergangenen oder der Geschichte (über dieselbe) entgegenbringt.¹⁶
- b) Neben dem Sinn für Geschichte steht der Sinn *der* Geschichte, also der semantische Zusammenhang, in den die Daten gebracht werden, die für quellenmäßig gesichert gehalten werden. Dabei handelt es sich um das «Korrelat eines Verstehens»,¹⁷ insofern die konstruktiv-deutende Leistung eines Autors aus Vergangenheit Geschichte werden lässt und auf diese Weise die Versteh- oder Lesbarkeit der Vergangenheit allererst herstellt,¹⁸ die den Rezipienten als Geschichte entgegentritt. In dieser Form, als Historie, ist Geschichte selbst Teil der (vergangenen) Kultur.¹⁹
- c) Schließlich geht es bei dem Sinn *von* Geschichte auf einer dritten Ebene darum, welchen Wert die Geschichte besitzt, den Angehrn auf die historische Identitätsbildung zu begrenzen sucht, während Jörn Rüsen die zeitliche Orientierung der Praxis hinzufügt.²⁰

Einen solchen Sinn der Geschichte, der im Interesse des oder der Rezipienten liegt, erzeugen historische Erzählungen per se, weil dieser oder diese das implizit Mitgeteilte in einem Akt der Sinnbildung produktiv verarbeiten, gegebenenfalls in den Haushalt ihrer «Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit» (Karl-Ernst Jeismann) einpassen,²¹ mit anderen Worten ihr historisches Bewusstsein reorganisieren (müssen).

Also macht nicht die Geschichte, sondern der Umgang mit ihr Sinn, der im Übrigen keineswegs ein historischer sein muss. Schließlich werden Geschichten über die Vergangenheit nicht selten erzählt, um regelhaftes Wissen zu vermitteln, das im Kern

15 Angehrn 2004, S. 29.

16 Ebd., S. 17 wird auf eine Unterscheidung von Sinn für Vergangenheit und Sinn für Geschichte verzichtet, was eine terminologische Ungenauigkeit nach sich zieht.

17 Angehrn 2004, S. 18.

18 Ebd., S. 19.

19 Ebd., S. 21.

20 Vgl. ebd., S. 24.

21 Jeismann 1977, S. 13.

entzeitlicht ist (exemplarisches Erzählen).²² Dass dabei auf reales Geschehen in der Vergangenheit zurückgegriffen wird, ist nur insofern evident, als dadurch der Beweiskraft Nachdruck verliehen wird, weil das vorgestellte Handeln *offenkundig* erfolgreich gewesen ist.

Ob das am historischen Beispiel mitgeteilte Regelwissen in der Gegenwart Akzeptanz finden wird, ist vielfach schon deshalb wenig wahrscheinlich, weil sich die Verhältnisse grundlegend und nachhaltig verändert haben. Der Sinn, den eine Geschichte produziert, variiert und korrespondiert wohl stärker mit den Interessen des Rezipienten als mit der Aussageabsicht ihres Urhebers.

Doch was ist mit dem Sinn *von* der Geschichte? Wie kommt sie dabei ins Spiel? Einen solchen Sinn von der Geschichte, der in der Vergangenheit oder im vergangenen Geschehen angelegt wäre, den idealistische Denker wie Johann Gottfried Herder oder Georg Wilhelm Friedrich Hegel und nicht zuletzt Karl Marx aufzudecken suchten, kann nicht durch historische Geschichte reproduziert werden. Das versuchte in besonders eindrückliche Weise zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Philosoph Theodor Lessing zu belegen,²³ der betonte: «Keineswegs wird durch Geschichte ein verborgener Sinn, ein Kausalzusammenhang, eine Entwicklung in der Zeit per se offenbar; sondern Geschichte ist Geschichtsschreibung, das heißt die Stiftung dieses Sinnes, die Setzung dieses Kausalzusammenhangs, die Erfindung dieser Entwicklung. Sie vorfindet nicht den Sinn der Welt; sie gibt ihn.»²⁴ Geschichte ist demnach: Sinngebung des Sinnlosen.

Das ist konstruktivistisch. Und der Philosoph erklärt die Unausweichlichkeit einer solchen Sichtweise aus dem Wesen der Geschichte: «Das Zustandekommen von geschichtlichen Legenden [hat] seinen Ursprung in der Unfähigkeit zur Begrifflichkeit [...], indem der Mensch eine Erkenntnis, die er mit seinem Geiste nicht zu fassen [... vermag], in eine sinnliche Begebenheit umwandle und durch Gleichnisse ausdrücke, wobei zuletzt der Erkenntnisgehalt verschwindet und nur die Mumie (*caput moru*) der sinnfälligen Geschichte übrig bleibt.»²⁵ Nicht die Geschichte macht demzufolge Sinn, sondern die Notwendigkeit, Sinn, der abstrakt und begrifflich gefasst ist, anschaulich zu machen, um ihn mitzuteilen und gegebenenfalls zu vermitteln, lässt Geschichten und Geschichte entstehen. So verstanden, sind historische Erzählungen und ist Geschichte die Verzeitlichung von Sinn, und zwar durch die «erotische Vereinigung von Leben und Wahrheit zur Wirklichkeit».²⁶ Anders ausgedrückt: das, was aus den Quellen über das Leben der Vergangenheit bekannt ist, wird mit Sinn (Wahrheit) aufgeladen und als vergangene Wirklichkeit ausgegeben.

Ganz ähnlich beschreibt Rösen diesen Prozess, wenn er Sinn als «vierte Dimension der Zeit» (neben Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) bezeichnet, «ohne den die drei anderen nicht gelebt werden können».²⁷ Denn der Mensch, der permanent

22 Zum exemplarischen Erzählen siehe Rösen 2013, S. 211f.

23 Rösen 1997, S. 20, spricht «vom Verlust der des idealistischen Urvertrauens in die Subjektqualität der Geschichte».

24 Lessing 1921, S. 6. Zur Person und Rezeption vgl. Norden 2014.

25 Ebd., S. 192 [Klammererg. WH].

26 Ebd., S. 192.

27 Ganz ähnlich beschreibt das Rösen 2006a, S. 193.

kontingenten Zeiterfahrungen ausgesetzt ist, die Einfluss auf sein Leben haben, ist genötigt, diese durch einen Bewusstseinsakt zu bewältigen, das heißt: sinnvoll zu deuten, um die erfahrenen Brüche durch das deutende Herstellen von sinnvollen Zeitverläufen narrativ zu überbrücken.

Systemtheoretisch entscheiden das Individuum oder das Kollektiv sich jeweils für eine Geschichte aus einem schier endlosen Arsenal möglicher Geschichten, die seinem Interesse am besten entspricht, das heißt: mit der es sich in seiner Umwelt am besten orientieren zu können vermeint.

Bevor darauf zurückzukommen sein wird, dass weder das Individuum noch das Kollektiv bei ihrer Entscheidung gänzlich unabhängig agieren können, muss auf die Diskrepanz eingegangen werden, die ganz augenscheinlich zwischen den Positionen von Lessing und Angehrn aufscheint. Während der eine Philosoph davon ausgeht, dass es der Logifizierung bedürfe, um aus dem amorphen Material, das Auskunft über die Vergangenheit gibt, um (eine) auf Kausalitätsannahmen basierende Geschichte zu machen, hält der andere – geradezu beschwörend – daran fest, dass die Geschichte davor bewahrt werden müsse, vom Sinnlosen ins Sinnhafte überführt zu werden, obwohl er doch weiß, dass es der Beruf des Historikers ist, aus Geschäften Geschichte zu machen (Johann Gustav Droysen).²⁸ Es tut sich ein – zumindest gradueller – Zwiespalt auf, wenn in der Auffassung des Letzteren der Geschichte ein Sinn innezuwohnen scheint, wenngleich der Historiker ihn nicht einfach mit seinen Methoden ans Licht zu bringen vermag, Lessing indes mit Nachdruck darauf beharrt, dass die Vergangenheit – die er freilich auch Geschichte nennt – sinnlos bleibt, wenn ihr nicht von der Gegenwart Sinn eingehaucht wird.²⁹ Statt von Wissenschaft möchte er in Bezug auf die Geschichte geradezu von *Willenschaft* sprechen,³⁰ da es der Wille, mit anderen Worten das Interesse sei, das derjenige, der sich mit der Vergangenheit befasst, der Geschichte einhaucht, die er darüber erzählt.

Unversöhnlich scheinen sich diese Positionen gegenüber zu stehen, wenn die eine es kategorisch ablehnt, der (Geschichte als) Vergangenheit einen ihr inhärenten Sinn zuzugestehen, während die andere es für abstrus erachtet, dass Geschichte (als Vergangenheit) sinnlos sei und retrospektiv als ein sinnfälliges Ganzes zu gestalten sei. Eine Ursache dieser Diskrepanz liegt in der Unschärfe, die von der Doppeldeutigkeit des Wortes Geschichte als Vergangenheit (*res gestae*) und Geschichte (*narratio rerum gestarum*) erzeugt wird. Eine exakte Trennung von Geschichte als retrospektives Konstrukt und Vergangenheit als das vermeintlich aus den Quellen extrahierte Wissen über Vergangenes (Personen, Ereignisse etc.) ist deshalb dringlich angezeigt.

Eine solche von der Sache her gebotene Differenzierung allein heilt das Problem indes noch nicht, weil weiterhin ungeklärt bleibt, wie aus dem, was als Vergangenes ausgemacht wurde (Datum), eine sinnvolle Geschichte entsteht. Augenscheinlich bedarf es eines Dritten, um die auf der Basis von Quellen gemachten (lat. *factum*) Data

28 So gesteht Angehrn 2004, S. 19, zu: «...man kann im einzelnen darüber streiten, wie weit Sinn in eine Geschichte hineingelesen oder aus ihr herausgelesen wird ...; sie ist der produktiv-konstruktive Akt, über den, wie Droysen formuliert, aus Geschäften Geschichte wird».

29 Vgl. Lessing 1921, S. 46-54: Über *logificatio post festum*.

30 Ebd., S. 185ff.

in eine (zeitliche) Ordnung zu bringen. Das wiederum setzt voraus, ihre Bedeutung in und für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu ermessen, wozu es eines Parameters bedarf, den man als Sinn bezeichnen kann, ohne ihn dadurch inhaltlich zu qualifizieren. Ohne eine solche semantische Struktur (Sinn) bliebe die Vergangenheit als pure Summe alles Vergangenen ein unlesbarer Text,³¹ weil erst der Sinn einen Pfad durch dieses amorphe Dickicht schlägt. So wohnt zwar dem Vergangenen kein Sinn inne, und dennoch beinhalten Geschichten und beinhaltet die Geschichte Sinn.

Geschichten machen keinen Sinn – sie transportieren Sinn, der ihnen vorausgeht,³² und evozieren (womöglich) Sinn im Nachgang bei ihren Rezipienten. Historische Geschichten transportieren Sinn im Medium des Historischen, das heißt: sie berichten vergangenes Geschehen, nicht in erster Linie um historisches Wissen, sondern um Sinn zu vermitteln. Aber: Wie gelangt der Sinn in die Geschichte(n)?

3. Kultur macht Sinn!

Ursprünglich waren es Religion und Moral, welche die Sinnvorgaben bereitgestellt haben, derer sich die Urheber historischer Erzählungen bedienten.³³ Ein beredtes Zeugnis dafür sind die Chroniken des Mittelalters. Am prägnantesten kommt diese Charakteristik wohl bei Otto von Freising zum Ausdruck, der in der Mitte des 12. Jahrhunderts den Heilsplan Gottes in der Vergangenheit zu entlarven suchte, indem er die Geschichte in einem Zuge von der Schöpfung bis hin zur Parusie darstellte und dazu die Kategorien und Muster zur Hilfe nahm, welche die christliche Kultur – allen voran Augustinus– zur Verfügung stellte. Die Sinnparameter und Darstellungsmuster, denen er folgt, hat er der (christlichen) Kultur entnommen, die ihn umgab. Damit stellte er sich ganz bewusst in eine Tradition, deren Sinnvorgaben er nicht nur folgte, sondern die er zu entfalten und zu vermitteln suchte.³⁴

Nimmt man die Frage wieder auf, woher der Sinn stammt, der den Erzählungen zugrunde gelegt wird, dann liegt die Antwort auf der Hand: er entfließt der Kultur. Nicht die Geschichten machen Sinn, sondern sie nehmen Sinn auf und verbinden ihn mit dem, was für das aus den Quellen ableitbare Vergangene gehalten wird. In den Worten Lessings kommt es dabei zu einer innigen Vereinigung von in der vergangenen Zeit feststellbarem Geschehen (*histoire événementielle*) mit den Sinnvorgaben, die zwar nicht unveränderlich, aber deutlich konstanter sind als die Ereignisse (*longue durée* oder konjunkturelle Geschichte), zur Beschreibung dessen, was als vergangene Wirklichkeit betrachtet wird.

Mittelalterliche Chroniken, nicht nur die Ottos von Freising geben zu erkennen, wie sehr die Historiographie von der Kultur abhängig ist, insofern aus dieser der Sinn gezogen wird, der in die Geschichten eingeht. Während der Freisinger Bischof vor allem die Formen und Muster der ihn umgebenden (christlichen) Kultur entnimmt,

31 Angehrn 2004, S. 18f.

32 Vgl. Hasberg 2016, S. 180–190.

33 Vgl. etwa Landwehr 2016, S. 9–30.

34 Otto von Freising 1980. Vgl. dazu Goetz 1984 und zur Einordnung Goetz 1999.

bedient der Kölner Stadtschreiber Gottfried Hagen sich begrifflich gefasster abstrakter Werte wie Alter, Freiheit, Eintracht und Heiligkeit, die er einerseits aus (fiktiven) Vergangenheitsgeschichten herleitet und andererseits seiner Gegenwartsgeschichte zugrunde legt, um sie auf dieser Weise zu vermitteln. Er greift also auf abstrakte Werte zurück, die er als Sinnkriterien der Kölner (Erinnerungs-) Kultur entnommen hat, aber historisch herzuleiten versucht, um auf diesem Wege deren Sinnhaftigkeit durch sein Geschichtswerk plausibel zu machen.

Produziert also die Formung der Geschichte den Sinn, den sie transportiert? Dass im Prozess der Verfertigung des Gedankens³⁵ vorgängig vorhandener Sinn Modifikationen erfährt, ist schwerlich von der Hand zu weisen. In Abrede zu stellen ist indes, dass im Prozess des historischen Erzählens neuer Sinn produziert wird, dass also Geschichte oder Geschichten Sinn machen. – Geschichten über die Vergangenheit reproduzieren den in der Kultur vorfindbaren Sinn, den ihre Urheber verstetigen wollen, weil sie ein – wie auch immer geartetes – Interesse daran haben. Historische Geschichten transportieren mithin kulturell vorhandenen Sinn, indem sie ihn mit den Data verbinden, die für quellenmäßig verbürgt gehalten werden.

Das erweckt den Eindruck, als sei es ein in der Kultur aufzufindender Sinn, der in die historischen Geschichten einfließt, und als seien deren Urheber die Autoritäten, die bestimmten, welcher Sinn in ihnen eingeht – wenn nicht am Ende die Rezipienten dies tun. Das klingt radikal-konstruktivistisch, wenn nicht gar poststrukturalistisch, wodurch einer gemeinsamen Verständigung über die Vergangenheit oder besser: über die gegenwärtige Bedeutung vergangenen Geschehens der Boden entzogen würde. Einer solchen Sichtweise kann allerdings nicht folgen, wer den Konstruktivismus nicht seiner eigenen Historizität entledigen will. Zum einen sind die Ideen und Essentials des Konstruktivismus selbst in der Zeit entstanden. Zum anderen – und im vorliegenden Zusammenhang vorrangig bedeutsam – sind die inhaltlichen und formalen Sinnkriterien, die historiographisch angewendet werden, selbst das Ergebnis kultureller Prozesse, die per se zeitlichen Charakter tragen.³⁶ Der kulturell repräsentierte Sinn unterliegt mithin selbst dem Verdikt zeitlicher Fragilität.

Sinnstiftenden Einfluss auf die Geschichtsschreibung haben nicht nur die mehr oder minder dominanten historiographischen Diskurse, sondern viel grundlegendere Elemente der Kultur. An erster Stelle zu nennen ist dabei die Sprache mit allen ihren weitreichenden Implikationen, die Aussagen über Vergangenheit und zur Geschichte, ja die Vergegenwärtigung von Vergangenem, allererst ermöglichen. Ohne Sprache besäße Geschichte keine Existenzgrundlage. Und erzählbar sind nur solche Geschichten, die dem Sagbaren entsprechen, sich also insofern diskursiv gebärden, als dass sie das (gesellschaftlich) Erlaubte thematisieren³⁷ und sich der sprachlichen Formen bedienen, die einerseits (kulturell) verfügbar und andererseits (kulturell) verständlich sind. Was mithin über Vergangenes, Vergangenheit und Geschichte ausgesagt werden kann, hängt von der verfügbaren Sprache ab, die selbst ein grundlegender Bestand-

35 Siehe Kleist 1986. Auf die Rezeptionsseite gewendet von Handro 2007.

36 Vgl. dazu Dux 2005.

37 Zur Diskurstheorie siehe grundlegend Foucault 2012, S. 11–30, und ausführlicher Foucault 1981. In Bezug auf die Geschichte siehe Sarasin 2003 u. Landwehr 2001.

teil der kulturellen Entwicklung und mithin der Kultur ist, aus der die Geschichten über die Vergangenheit ihren Sinn und ihre Form – die in einem reziproken Verhältnis stehen – beziehen.

Nur auf ein weiteres Feld des kulturellen Bedingungsgeflechts historischen Erzählens soll im Folgenden noch eingegangen werden: auf die Kategorien und Prinzipien historischen Denkens nämlich, die einen nachhaltigen Einfluss auf die historische Sinnbildung nehmen, die im Rahmen eines je spezifischen kulturellen Gefüges als dem (gewünschten) historischen Denken mehr oder minder adäquat erachtet werden.³⁸ Auch sie sind in der Zeit entstanden und mithin veränderlich. Prinzipien historischen Denkens (Alterität, Reziprozität, Konstruktivität, Selektivität, Perspektivität, Multikausalität, Themenorientierung, u. a. m.) sind kulturell bedingte Größen, die in Bezug auf die westliche Welt ihre «konventionelle» Ausprägung vor allem im Rahmen der Aufklärung erfahren haben, wie Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck sowie ihre Mitstreiter immer wieder hervorgehoben haben.³⁹ Ein typisches Beispiel ist die Perspektivität, die ein allgemeines Prinzip des Denkens darstellt, das weit über den Bereich des Historischen hinausgeht.⁴⁰ Die Einsicht in die Perspektivität menschlichen Erkennens ist eine kulturelle Errungenschaft, die im 18. Jahrhundert auf das historische Denken übertragen und entsprechend ausgebildet wurde.

Ähnlich verhält es sich mit den Kategorien, derer sich bedient wird, wenn Geschichte gedacht, erzählt und vermittelt wird (historische Kategorien, Gattungs- u. Strukturbegriffe, historische Theorien, historische Begriffe und Eigennamen).⁴¹ Auch sie sind in ihrer heute gebräuchlichen Form vornehmlich im 18. Jahrhundert entstanden und seitdem in Gebrauch. An solchen Kategorien und Prinzipien richtet sich das historische Denken aus – nicht nur in der Geschichtswissenschaft, sondern weit darüber hinaus. Ohne dass gesicherte empirische Erkenntnisse vorlägen, ist zu vermuten, dass sie nachhaltig wirken oder – diskurstheoretisch ausgedrückt – zu den Elementen des Dispositivs gehören, das in den westlichen Gesellschaften geschichtskulturelle Beachtung gefunden hat.⁴²

Neben den abstrakten, aber inhaltlich gefassten Werten sind es mithin die **Prinzipien** und Kategorien des (historischen Denkens), von denen die historische Sinnbildung durchdrungen wird; eine Vielzahl weiterer ließen sich hinzufügen. Alle diese Werte, Inhalte und Formen von (historischen) Sinnbildungsstrategien erfährt der Mensch im mehr oder minder reflektierten Umgang mit der ihn umgebenden Kultur. Insofern er dabei deren zeitliche Tiefendimension ins Kalkül zieht, ist es historische Erfahrung, die seine Orientierung oder sein Handeln sinnbildend beeinflusst.

38 Die Anwendung dieser Prinzipien und der Gebrauch dieser Kategorien stellen Konventionen dar, die sich in der Geschichtswissenschaft und darüber hinaus etabliert haben. Im Graduierungsmodell von FUER Geschichtsbewusstsein sind sie zum Maßstab der Graduierung geworden, siehe Körber 2007.

39 Brunner/ Conze/ Koselleck 2004.

40 Es ist deshalb eine seltsame Verkennung dieses Prinzips, wenn es als ein solches der Geschichtsdidaktik ausgegeben wird, siehe etwa Lücke 2012.

41 Die geschichtstheoretischen Bemühungen um die begriffliche Struktur der Geschichte als Wissenschaft sind überschaubar, vgl. die kaum befriedigende Übersicht von Jordan 2016.

42 Zur Rolle der Dispositive in der öffentlichen Geschichte siehe Hasberg 2018. Zum Dispositiv siehe Foucault 1978, Foucault 2014 und Deleuze 1991, S. 153–162.

Man kann das als „fungierende Sinnbildung“ bezeichnen. „Auf dieser Ebene wird Sinn nicht ‚konstruiert‘, sondern er vollzieht sich, er geschieht; er ist Teil der Realität des menschlichen Lebens. Er ist wirksam in den Institutionen und Prozessen der Erziehung und Bildung, in der politischen Kultur und in vielen anderen Bereichen der Lebenspraxis.“⁴³ Diese Beobachtung schränkt nicht – wie es auf den ersten Blick scheinen mag – die wissenssoziologische Einsicht von der Konstruktion gegenwärtiger Wirklichkeit ein, sondern hebt hervor, dass die Realität – oder das, was dafür gehalten wird – wirkmächtig ist, insofern sie in ihrer Konstruktivität den Rahmen des Denkmöglichen bildet, das die potenziell unbegrenzten Möglichkeiten der (historischen) Sinnbildung beschneidet. Insofern historische Sinnbildung einem kulturellen Bedingungsrahmen unterliegt, der sich selbst in der Zeit verändert respektive verändert wird,⁴⁴ bedarf eines kulturwissenschaftlichen Zugangs zur Geschichte, der die eigene Wirkmächtigkeit der Kultur, die als solche freilich begrifflich nicht zu fassen ist, nicht negiert, sondern in Rechnung stellt.⁴⁵

4. Geschichte als Ideal und historische Bildung

In den Augen des Philosophen Th. Lessing ist die Geschichte ein Ideal, weil sie nämlich den Idealen folgt, die ihr ihre Konstrukteure beilegen. Dass sie darin allerdings nicht gänzlich frei, sondern der Kultur ihrer Gegenwart unterworfen sind, die auch, wenn sie als Konstrukt gedacht wird, eine eigene Dynamik entfaltet, derer sich kein historisch Denkender entziehen kann, haben die vorstehenden Erwägungen ans Licht gebracht. Das verkennt auch Lessing nicht, der Geschichte als eine „umdenkende Wissenschaft“ bezeichnet, womit gemeint ist, dass sie einerseits als Lebenselement, als unmittelbarer Ausdruck geschichtlichen Seins vom Subjekt unmittelbar erfahren und andererseits von diesem zur Geschichte als vergangene Wirklichkeit umgedacht wird.⁴⁶ Umgestaltet wird das, was von der Vergangenheit in der Gegenwart erfahrbar ist, in diesem Verständnis gemäß dem Wollen und der Werte derjenigen, die sich mit Geschichte befassen. Dadurch messen sie der an sich sinnlosen Vergangenheit Sinn zu, die auf diese Weise zu einem Ideal wird, was meint: zu einer im Bewusstsein entstehenden ganzheitlichen Schau des Vergangenen, die ästhetische Züge trägt.⁴⁷ Diese Gesamtschau gleicht einer Illusion, die zwischen dem Pol der aktiven Lebenskraft und der gebundenen Kraft des Gewesenen changiert, so dass in der lebensphilosophischen Sicht Th. Lessings „der ganze Sinn der sogenannten Weltgeschichte in der Erfassung einer mittelbaren Lebensfähigkeit sich erschöpft“,⁴⁸ nämlich darin, eine dem Leben dienliche Kraft zu sein, indem sie diesem durch „Selbsttäuschung“ neue Kräfte verleiht,⁴⁹ oder konkreter: die Werte schafft oder erneuert, die das Leben in der Ge-

43 Rügen 2013, S. 90.

44 Vgl. Dux 2005 sowie die einschlägigen Sammelbände von Rügen 2002 u. Rügen 2006b.

45 Hasberg 2017.

46 Lessing 1921, S. 185f.

47 So ebd., S. 189-198, vgl. Hasberg 2019 [im Erscheinen].

48 Ebd., S. 206.

49 Ebd., S. 205-207.

genwart tragen. Solcherweise wird die Illusion der Geschichte für Lessing leicht zum „Rausch“, weil sie betäubend wirken kann, wenn sie interessenlose Züge annimmt; das heißt: Wenn sie sich auf objektive Sachlichkeit beschränkt, dann „wird die Historie zur Feindin des Genius und ... zum Hemmnis höheren Lebens der Seele.“⁵⁰ Nur wenn die Kräfte des Lebens in der Geschichte zum Vorschein kommen, so ließe sich paraphrasieren, können sie die Kräfte des Lebens in der Gegenwart beflügeln. Modern gesprochen, ist es die Reziprozität der Geschichte, die hier betont und lebensphilosophisch begründet wird. Das ist pädagogisch und geschichtsdidaktisch evident. Insofern davon ausgegangen wird, dass das denkende Subjekt sich stets ästhetisch-fühlend als auch mit „der Vorstellung eines Leitbildes“ der Geschichte nähert,⁵¹ ist das der Theorie vom Geschichtsbewusstsein nicht unähnlich, wie sie sich seit K.-E. Jeismann in der Geschichtsdidaktik etabliert hat.

Dabei hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass Geschichte ein gesellschaftliches Phänomen ist, dem sich Individuen wie auch Kollektive nicht entziehen können. Selbst wenn sich ein einzelner mit dem Vergangenen befasst, stets ist er den geschichtskulturellen Diskursen ausgesetzt und von den Epistemen mit ihren Beachtung erheischenden Dispositiven umfungen, denen er sich letztlich nicht versagen kann.⁵² Aufgrund der unablässig wirkenden Traditionen aus den unterschiedlichsten Sektoren der Kultur und der auf diese Weise fungierenden Geschichte erweist die Geschichte sich ähnlich wie der Käse (Casu Marzu), der im Reifungsprozess keine Maden hervorbringt, sondern von ihnen befallen wird und durch den Madenbefall seine Konsistenz verändert.⁵³ Dabei handelt es sich um einen inzwischen kultivierten Prozess. Ebenso werden im Prozess der historischen Sinnbildung immer wieder neue Sinnideen mit dem Vergangenen als auch mit den darüber kursierenden Geschichten verbunden, so dass die Geschichte und die Geschichten ihre Substanz verändern. Auf diese Weise entsteht (historischer) Sinn neu, zumindest verändert er sich. Nährboden dafür ist nicht die Geschichte allein – auch nicht in ihrer fungierenden Eigenart – sondern die Kultur als Ganze.

Was folgt daraus für die historische Bildung? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Geschichtsdidaktik? Zunächst: Geschichte und Geschichten sind tatsächliche Ideale, die als Konstrukte nicht in erster Linie dem Zwecke der Selbsttäuschung dienen, wie Lessing meinte,⁵⁴ sondern mit denen Kontingenzprobleme in den unterschiedlichsten Bereichen der Lebenswelt ideell und gegebenenfalls praktisch bewältigt werden.⁵⁵ An diese Einsicht ist anzuknüpfen, wenn Geschichte intentional vermittelt oder gar zum Zwecke der Bildung zum Einsatz gebracht wird. Geschichte wird dabei tatsächlich gezielt verwendet, um begriffliche Abstrakta zu konkretisieren und Sinn zu verzeitlichen, das heißt, sie als in der Zeit entstandene Werte anschaulich,

50 Ebd., S. 211.

51 Ebd., S. 226.

52 Vgl. dazu Hasberg 2018c.

53 Zum Casu Marzu s. https://de.wikipedia.org/wiki/Casu_Marzu [zuletzt aufgerufen 27.07.2018].

54 Lessing 1921, S. 204–206, bewegt sich dabei in einer lebensphilosophischen und psychologischen Terminologie.

55 Zur lebensweltlichen Funktion der Geschichte siehe etwa Rösen 2013, S. 41–43, und grundlegender Rösen 1983, S. 45–84 sowie Rösen 1989.

akzeptabel und applikabel erscheinen zu lassen.⁵⁶ Dazu bedarf es eines Telos, ohne das sich Geschichte auch in intentionalen Lehr-Lernzusammenhängen nicht erzählen oder darstellen lässt. Man mag das ein Masternarrativ nennen, ohne das selbst der Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland nicht auskommt, welcher der freiheitlich-demokratischen Grundordnung oder zumindest der Aufklärung verpflichtet ist. Darüber muss an dieser Stelle nicht neuerlich räsoniert werden.⁵⁷ Die Aufmerksamkeit soll stattdessen auf drei weitere Aspekte gerichtet werden, die der Geschichtsdidaktik dringlich aufgetragen erscheinen.

Der eine geht aus der Einsicht in die *Wirksamkeit der objektiven oder fungierenden Geschichte* hervor, die womöglich besser als unablässig wirksame Tradition bezeichnet wäre. Diese von J. Rüsen in seiner Historik von 2013 deutlich stärker akzentuierte Dimension, die er als die unterste Ebene historischer Sinnbildung beschreibt,⁵⁸ lässt es als erforderlich erscheinen, die fungierenden Kräfte der Geschichte in der Kultur genauer zu untersuchen. Damit sind nicht nur die Institutionen, Professionals, Medien und Adressaten der Geschichtskultur gemeint,⁵⁹ die – wenn auch mit unterschiedlicher Intensität – in der Geschichtsdidaktik sich eines durchaus zufriedenstellenden Forschungsinteresses erfreuen. Berücksichtigung finden müssten darüber hinaus die nicht unbedingt im geschichtskulturellen Raum angesiedelten Bildungsmächte, die in der Bildungstheorie eine prominente Rolle gespielt haben.⁶⁰ Es muss darauf bestanden werden, dass Bildung nicht im Erwerb von Kompetenzen aufgeht, sondern einen Sinnhorizont eröffnet, der den selbständigen Erwerb als auch die Anwendung erworbener Kompetenzen allererst zu orientieren vermag.⁶¹ Der Sinn *für* Geschichte, der Sinn *der* Geschichte und der Sinn *von* Geschichte erschließt sich nicht (nur) aus dem Vollzug historischen Denkens, sondern bedarf eines orientierenden Sinns, der die Prinzipien und Kategorien umfasst, mit deren Hilfe Geschichte konstruiert und erzählt wird, aber auch der Texte, die in der Vergangenheit und über die Vergangenheit erzählt wurden und werden.⁶² Eine Forcierung theoretischer Bemühungen geschichtstheoretischer und kulturtheoretischer Art erscheinen dazu erforderliche.

Zweitens – darauf wurde bereits verschiedentlich hingewiesen, und die fungierende Funktion von Geschichte macht eine Erforschung des Phänomens umso dringlicher – findet *historische Erfahrung* immer und ausschließlich in biographischer Zeit statt und ist folglich von weit außerhalb der historischen Zeit liegenden Werten und Sinnvorgaben bestimmt, die zudem situationsgebunden sein können. Der Akt der historischen Erfahrung muss zum einen theoretisch präziser ausformuliert werden, um empirischer Forschung zugänglich zu werden. Einen Rahmen dazu können ei-

56 Lessing 1921, S. 192–198.

57 Siehe dazu Hasberg 2019a [im Erscheinen].

58 Rüsen 2013, S. 85–91.

59 Zum Forschungskonzept Geschichtskultur siehe Rüsen 2008; Schönemann 2000 u. 2016, insbes. S. 53–61, Hasberg 2006 u. 2017 sowie Ziegler 2017.

60 Siehe Weniger 1965 und Klafki 2007.

61 Oft wird übersehen, dass auch bei Klieme (2009), insbes. S. 56–58, den Kompetenzen ein «Bildungsziel» übergeordnet wird.

62 Vgl. zum hier verwendeten Textbegriff und zur Intertextualität als ein Fundament historischer Bildung Hasberg 2019c [im Erscheinen].

nerseits die nicht sonderlich ausgeprägte Forschung zur Genese des historischen Bewusstseins und andererseits die eng damit verbundene zur geschichtskulturellen Sozialisation bilden, wie sie bislang allenfalls in Umrissen entfaltet ist.⁶³ Denn in der Sozialisation bildet sich nicht nur der Sinn *für* Geschichte (als Sensorium) heraus, sondern werden in intentionalen Lehr-Lernprozessen historischen Inhalts vermutlich auch Sinnkriterien (bspw. Prinzipien, Kategorien) erworben, die für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte womöglich nachhaltige Wirkungen besitzen.

Schließlich schärfen die Überlegungen von Th. Lessing den Blick für die Geschichte als „Willenshaft“ oder mit anderen Worten: für die *volitionale Komponente historischen Denkens*. Die sinnlich erfassbare Erscheinungswelt, so ist damit gemeint, wird in einen Wert- oder Sinnzusammenhang eingebettet und dabei umgeschrieben. Dabei folgt das Umschreiben den Idealen oder Wertgesichtspunkten, die sich aus dem Interesse des Individuums oder von Kollektiven ergeben, sich mit der Geschichte in der Gegenwart zu orientieren. Geschichte kann auf diese Weise zur Chimäre werden, zu einer Illusion der Vergangenheit, die den Geist betört und gleichwohl – wie im Rausch – Orientierung bietet. Der aus einem Interesse gespeiste Wille nimmt nachhaltigen Einfluss auf die historische Sinnbildung. Diese Einsicht ist in der Geschichtsdidaktik nicht neu und scheint im Umfeld einer durch die Inklusionsdebatte angeregten Subjektorientierung historischen Lernens neue Nahrung zu erhalten. Wenn die Debatte neuerlich aufgenommen wird, darf dabei die wissenschaftsgeschichtliche Dimension nicht aus dem Blick geraten, bei der nicht zuletzt eine Rolle spielen müsste, dass die Ausbildung eines methodischen Instrumentariums des historischen Denken in seiner seit der Aufklärung ausgebildeten Form (sprich: Verwissenschaftlichung der Geschichte) als eine Reaktion auf eben die Herausforderung zu lesen ist (besser: gelesen werden kann), den interessengebundenen oder volitionalen Gebrauch⁶⁴ von Geschichte möglichst an objektiv feststellbare Gegebenheiten zurückzubinden, um ihn intersubjektiv kommunizierbar zu machen.⁶⁵

Mit der zwischen *fungierender Geschichte* und *Willenshaft* eingebundenen *historischen Erfahrung* sind drei Komponenten des Prozesses historischer Sinnbildung benannt, deren Erforschung als dringende Desiderate hervorzuheben sind, wenn es darum geht, die Felder zukünftiger Forschung in der Geschichtsdidaktik zu skizzieren. Denn, wie der Sinn in die Geschichte kommt, hängt vor allem vom Verhältnis und Zusammenspiel dieser Komponenten ab.

63 Nach den 1970er Jahren ist die historische Sozialisation in der Geschichtsdidaktik nahezu in Vergessenheit geraten, bevor ein profunder Versuch unternommen wurde von Zülsdorf-Kersting 2007.

64 Während das historische Interessen seit den 1970er bis in die 1990er Jahre in der Geschichtsdidaktik und ihren Bezugsdisziplinen einige Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat (vgl. Hasberg 2001, Bd. 2, S. 208–209), ist das Wollen deutlich seltener thematisiert worden. Dabei bedürfte das Verhältnis von Interesse und Wille dringend einer Klärung.

65 Siehe Hasberg 2015.

Literatur

- Angehrn, Emil. «Vom Sinn der Geschichte.» In Volker Depkat/ Matthias Müller/ Andreas U. Sommer (Hrsg.), *Wozu Geschichte(n)? Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie im Widerstreit*, Stuttgart 2004, S. 15–30.
- Baberowski, Jörg. *Der Sinn der Geschichte*. München 2005.
- Barricelli, Michele. «Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht.» In Martin Buchsteiner/ Martin Nitsche (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen*, Wiesbaden 2016, S. 45–68.
- Borscheid, Peter. «Alltagsgeschichte – Modetorheit oder neues Tor zur Vergangenheit» (1986). In Wolfgang Hardtwig (Hrsg.), *Über das Studium der Geschichte*, München 1990, S. 389–406.
- Brunner, Otto/ Conze, Werner/ Koselleck, Reinhart (Hrsg.). *Geschichtliche Grundbegriffe* (8 Bde., TB-Aufl.). Stuttgart 2004.
- Deleuze, Gilles. «Was ist ein Dispositiv?» In François Ewald/ Bernhard Waldenfels (Hrsg.), *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken*, Frankfurt a. M. 1991, S. 153–162.
- Dux, Günter. *Historisch-genetische Theorie der Kultur*. Weilerswist Stud.-Ausg. 2005.
- Foucault, Michel. *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin 1978.
- Foucault, Michel. *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a. M. 1981.
- Foucault, Michel. *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M. ¹²2012.
- Foucault, Michel. *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*. Frankfurt a. M. ²⁰2014.
- Ginzburg, Carlo. *Der Käse und die Würmer. Die Welt eines Müllers um 1600*. Frankfurt a. M. 1979 [Orig. *I formaggio e i vermi. Il Cosmo di un mugnaio de 1600*, Turin 1976].
- Goetz, Hans-Werner. *Das Geschichtsbild Ottos von Freising*. Köln u. a. 1984.
- Goetz, Hans-Werner. *Geschichtsschreibung und Geschichtsbewußtsein im hohen Mittelalter*. Berlin 1999.
- Habermas, Jürgen. *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a. M. ²1973.
- Handro, Saskia. «Über die Verfertigung der Geschichte beim Lesen.» In Judith Martin/ Christoph Hamann (Hrsg.), *Geschichte – Friedengeschichte – Lebensgeschichte*, Herbolzheim 2007, S. 137–148.
- Hasberg, Wolfgang. *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik*, 2 Bde. Neuried 2001.
- Hasberg, Wolfgang. «Erinnerungs- oder Geschichtskultur? Überlegungen zu zwei (un-)vereinbaren Konzeptionen zum Umgang mit Gedächtnis und Geschichte.» In Olaf Hartung (Hrsg.), *Museum und Geschichtskultur. Ästhetik – Politik – Wissenschaft*, Bielefeld 2006, S. 32–58.
- Hasberg, Wolfgang. «,... ergo sum! Subjektivität historischen Denkens und der Umgang mit Häretikern.» In Christoph Kühberger (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/ Ts. 2015, S. 149–194.
- Hasberg, Wolfgang. «Es ist einmal ... Historische Attribute von Narrationen.» In Ders./ Holger Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*, Frankfurt a. M. 2016, S. 157–191.
- Hasberg, Wolfgang. «Didaktik der Geschichte, der Kultur, des Geistes? Eine kulturwissenschaftliche Umschau in sondierender Absicht.» In Eugen Kotte (Hrsg.), *Kulturwissenschaft(en): Bilanz – Kritik – Perspektiven*, Frankfurt a. M. 2017, S. 167–200.
- Hasberg, Wolfgang. «Öffentliche Geschichte. Epistemologische Überlegungen zur Public History.» In Christine Gundermann/ Wolfgang Hasberg/ Holger Thünemann (Hrsg.), *Geschichte in der Öffentlichkeit*, Frankfurt a. M. 2018 [im Druck].
- Hasberg, Wolfgang. «Ästhetische Urteile und historisches Lernen im Geschichtsunterricht.» In Ders., *Geschichtszeichen. Analekten zur Theorie und Didaktik der Geschichte*, Berlin 2019a [im Erscheinen].

- Hasberg, Wolfgang. «Geist des Historischen – oder: Historischer Sinn und Geschichtskultur.» In Ders., *Geschichtszeichen. Analekten zur Theorie und Didaktik der Geschichte*, Berlin 2019b [im Erscheinen].
- Hasberg, Wolfgang. «Von Chiavenna nach Gelnhausen. Zur Fiktionalität historischen Denkens und Lernens.» In Ders., *Geschichtszeichen. Analekten zur Didaktik der Geschichte*, Berlin 2019c [im Erscheinen].
- Hasberg, Wolfgang. «Wie die Würmer in den Käse und der Sinn in die Geschichte kommen.» In Ders., *Geschichtszeichen. Analekten zur Didaktik der Geschichte*, Berlin 2019d [im Erscheinen].
- Iggers, Georg. *Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Göttingen ²1996.
- Jeismann, Karl-Ernst. «Didaktik der Geschichte». In Erich Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft*, Göttingen 1977, S. 9–33.
- Jordan, Stefan. *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*. Paderborn ³2016.
- Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie*. Weinheim ⁶2007.
- Kleist, Heinrich v. «Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden (1805).» In Siegfried Streller (Hrsg.), *Werke und Briefe in vier Bänden*, Bd. 3. Frankfurt 1986, S. 722–723.
- Klieme, Eckhard u. a. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. ND Berlin/ Bonn 2009.
- Körper, Andreas. «Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens.» In Andreas Körper/ Walraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2007, S. 415–472.
- Koselleck, Reinhart. «Vom Sinn und Unsinn der Geschichte.» In Ders., *Vom Sinn und Unsinn der Geschichte*, Frankfurt a. M. 2014, S. 9–31.
- Landwehr, Achim. *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die Historische Diskursanalyse*. Tübingen 2001.
- Landwehr, Achim. *Die angewandte Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt a. M. 2016.
- Lessing, Theodor. *Geschichte als Sinngebung des Sinnlosen*. München ³1921.
- Lübbe, Hermann. *Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse*. Basel ²2012.
- Lücke, Martin. «Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität.» In Michele Barricelli/ Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch: Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Schwalbach/ Ts. 2012, S. 281–288.
- Luhmann, Niklas. *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M. 1984.
- Müller, Philipp. «Historische Anthropologie. Fragen und Konzepte zur Einführung.» *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 69 (2018), S. 334–345.
- Norden, Jörg van. «Wir machen uns etwas aus der Vergangenheit: Theodor Lessing – ein Konstruktivist der ersten Stunde?» *geschichte für heute* 7 (2014) 1, S. 46–64.
- Otto Bischof von Freising: *Chronik oder die Geschichte der zwei Staaten*, hrsg. W. Lammers. Darmstadt ⁴1980.
- Rüsen, Jörn. *Historische Vernunft*. Göttingen 1983.
- Rüsen, Jörn. *Lebendige Geschichte*. Göttingen 1989.
- Rüsen, Jörn: «Was heißt: Sinn der Geschichte.» In Klaus E. Müller/ Jörn Rüsen (Hrsg.), *Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien*, Reinbek b. H. 1997, S. 17–47.
- Rüsen, Jörn. «Geschichte als Sinnproblem.» In Ders., *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte*. Köln u. a. 2001, S. 7–42.
- Rüsen, Jörn. *Geschichte im Kulturprozess*. Köln u. a. 2002.
- Rüsen, Jörn. «Aus Zeit Sinn machen – Versuch einer Typologie temporaler Sinnbildung.» In Ders., *Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen*. Köln u. a. 2006a, S. 191–225.

- Rüsen, Jörn. *Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen*. Köln u. a. 2006b.
- Rüsen, Jörn. *Historische Orientierung*. Schwalbach/ Ts. 2008.
- Rüsen, Jörn. *Historik*. Köln u. a. 2013.
- Sarasin, Philipp. *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt a. M. 2003.
- Schönemann, Bernd. «Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur.» In Bernd Mütter/ Bernd Schönemann/ Uwe Uffelman (Hrsg.), *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*. Weinheim 2000, S. 26–58.
- Schönemann, Bernd. «Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur.» In Wolfgang Hasberg/ Holger Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*, Berlin 2016, S. 41–61.
- Stone, Lawrence: «The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History.» *Past and Present* 85 (1979), S. 3–24.
- Wehler, Hans-Ulrich. «Alltagsgeschichte – Königsweg zu neuen Ufern oder Irrgarten der Illusion?» In Ders., *Aus der Geschichte Lernen?*, München 1988, S. 130–151.
- Weniger, Erich. *Didaktik als Bildungslehre, Tl. 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim ⁸1965.
- White, Hayden. *Die Bedeutung der Form*. Frankfurt a. M. 1990.
- White, Hayden. *Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen*. Stuttgart 1991a.
- White, Hayden. *Metahistory*. Frankfurt a. M. 1991b.
- Ziegler, Béatrice. Einleitung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16 (2017), S. 9–16 (Themenschwerpunkt: Geschichtskultur).
- Zülsdorf-Kersting, Meik. *Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust*. Berlin 2007.

Historisches Erzählen (lehren) lernen Potentiale ‚Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts‘

Dass historisches Erzählen ein menschliches Grundbedürfnis sowie für historische Orientierung und geschichtskulturelle Teilhabe grundlegend ist, steht außer Frage. Ebenso besteht in der geschichtsdidaktischen Diskussion Konsens, dass sich historische Sinnbildung und historisches Denken in Sprachhandlungen historischen Erzählens vollzieht und manifestiert. Narrative Kompetenz entwickelt sich jedoch nicht im Selbstlauf auf der Basis Alltagssprachlicher Ressourcen. Gerade empirische Untersuchungen von Lese- und Schreibleistungen Lernender verdeutlichen den Zusammenhang von literalen und historischen Kompetenzen. Die integrale Förderung fachlicher und sprachlicher Problemlösungsfähigkeiten gewinnt so als pragmatische Herausforderung eines narrativitätsorientierten und heterogenitätssensiblen Geschichtsunterrichts an Gewicht.

Daher verlangt die Förderung narrativer Kompetenz eine Pragmatik ‚Historischen Erzählen Lehrens‘, die Sprache im Geschichtsunterricht nicht nur als Lerngegenstand, sondern gleichrangig als Lernvoraussetzung ernst nimmt und sprachliches Handeln als Lernstruktur geschichtsdidaktisch nutzt und methodisch strukturiert. Das fächerübergreifende Konzept des ‚Sprachsensiblen Unterrichts‘ – so die These des Beitrages – bietet die Chance, literale und historische Kompetenzentwicklung fachbezogen zu integrieren. Die Potentiale ‚Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts‘ sollen im Folgenden herausgestellt und abschließend projektbezogen in ihren Konsequenzen für die Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen konkretisiert werden.

1. Narrative Kompetenz in der Krise?

Dass sich die Klärung des Verhältnisses von literalen und domänenspezifischen Kompetenzen als Operationalisierungsherausforderung der Kompetenzimplementierung erweisen wird, avisierte Günther-Arndt bereits 2005.¹ Die für den deutschsprachigen Raum spezifische Trennung von Schreib- und Lesekompetenzen und domänenspezifischen Kompetenzprofilen sowie die unzureichende Passung von Theorie und Pragmatik historischen Erzählens gewinnen nun zunehmend als Dilemma eines kompetenz- und heterogenitätssensiblen Geschichtsunterrichts an Kontur.

Denn zum einen erweist sich die «vielfältig, schillernd(e) und z.T. unbestimmte(e)»² *Theoriebildung* zum ‚Historischen Erzählen und Lernen‘ als Operationalisierungshürde, da im Unterricht zentrale Operationen wie Beschreiben, Erklären, Interpretieren und Argumentieren durch das Raster des «summus operator-

2 Nitsche/ Buchsteiner 2016, S. 2. Vgl. dazu auch Handro 2013, S. 323–326.

‚Erzählen‘³ fallen. Zum anderen fehlt es an einer pragmatisch anschluss- und vor allem konsensfähigen Systematisierung sprachlicher Handlungen historischen Erzählens, die geschichtsunterrichtlich und damit auch diagnostisch relevante Fähigkeiten fokussiert und auf lexikalischer, syntaktischer oder textgrammatischer Ebene konkretisiert.⁴

Zudem sind literale und historische Kompetenzen nicht zu trennen. Dies beschrieben Ercikan und Seixas jüngst als generelles Dilemma der geschichtsdidaktischen *Kompetenzforschung*.⁵ Ebenso manifestieren sich fachspezifische Problemlagen in empirischen Studien zum Textverstehen oder zu Schreibleistungen Lernender im Geschichtsunterricht.⁶

Darüber hinaus müssen *sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit* als Normalität im Geschichtsunterricht berücksichtigt werden. Im geschichtsdidaktischen Diskurs rücken die Sprachbarrieren eines narrativitäts- und quellenorientierten Geschichtsunterrichts vor allem in der Debatte um *Inklusion* auf die Agenda – als Frage der Teilhabe, aber auch als geschichtsmethodische Herausforderung der Differenzierung.

Und nicht zuletzt fühlen sich *Lehrkräfte* nur unzureichend auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachlicher Heterogenität vorbereitet.⁷ Grundständige Lehrerbildung oder Lehrerfortbildungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) reagieren zwar auf dieses Professionalisierungsdefizit. Eine integrale Förderung sprachlicher und fachlicher Kompetenzen setzt jedoch voraus, dass Inhalte und Methoden den curricularen Rahmungen und epistemischen Prämissen des Faches folgen und an didaktische Verfahren des Faches anschlussfähig sind. Angesichts der skizzierten Dilemmata des Verhältnisses von Sprache und Fach scheint es geboten, das Anregungspotential sprachsensibler Unterrichtskonzepte zu diskutieren.

2. Potentiale ‚Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts‘

Die Potentiale ‚Sprachsensiblen Fachunterrichts‘ kurz zu umreißen, ist kein leichtes Unterfangen, da es sich um kein geschlossenes Konzept handelt. Die Chiffren eines ‚sprachbewussten‘, ‚sprachaufmerksamen‘ oder ‚sprachbildenden‘ Fachunterrichts sind zunächst nur im Kontext des bildungspolitischen Diskurses zur «Durchgängigen Sprachförderung» angemessen zu verstehen, in dem Fragen des Zweitspracherwerbs, der Sprachförderung und fachintegrierter Sprachbildung gleichrangig und in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen verhandelt werden.⁸ Umriss einer theoriebasierten Didaktik und Methodik gewinnen derzeit nur in Konzepten der Lehrer-

3 Barricelli 2016, S. 49.

4 Vgl. Bernhardt 2018, S. 4.

5 Vgl. Ercikan/ Seixas 2015, S. 6.

6 Vgl. zum Forschungsstand Handro 2015.

7 Vgl. Becker-Mrotzek u. a. 2012.

8 Vgl. ausführlicher dazu Handro 2016.

bildung⁹ und in methodischen Handreichungen¹⁰ an Kontur. Doch trotz der diffusen Diskurslage eint die unterschiedlichen Zugänge ein bildungspolitisch und unterrichtspragmatisch relevantes Anliegen: Die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen, die für den Erwerb von Fachwissen und gesellschaftliche Teilhabe unabdingbar sind, wobei insbesondere sprachschwache Lernende beim Erwerb und Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen unterstützt werden sollen.¹¹

Anregend für eine geschichtsdidaktische Profilierung ‚Sprachsensiblen Fachunterrichts‘ sind theoretische Prämissen und empirische Befunde der funktionalen bzw. kognitiven Linguistik, die davon ausgehen, dass sich die Wissensdomänen und damit auch die Unterrichtsfächer im Gebrauch und in der Funktion sprachlicher Mittel, Textsorten, methodischer Prozeduren und auch Diskursfunktionen unterscheiden. So argumentieren u. a. Coffin¹² oder Schleppegrell¹³, dass die bewusste Anwendung von sprachlichen Mitteln und die explizite Betrachtung von Sprachstrukturen im Geschichtsunterricht Lernenden hilft, die Denk- und Arbeitsweisen des Faches zu verstehen sowie (fach-)sprachliche und damit auch fachliche Kompetenzen zu entfalten. Fachintegrierte Sprachbildung und -förderung ist demnach kein Addendum historischen Lernens, sondern sie wäre ein geschichtsdidaktisches Prinzip, narrative Kompetenz durch die Integration von sprachlichem und fachlichem Lernen aufzubauen. Eine Profilierung ‚Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts‘ setzt jedoch die *Modellierung geschichtsunterrichtlich relevanter sprachlicher Anforderungen* an historische Erzähl- und Denkleistungen voraus und erfordert die *Systematisierung sprachlicher Problemlagen Lernender*.¹⁴ Nur auf dieser Grundlage können Instrumente für eine fachbezogene Förderung, Beurteilung und Bewertung historischer Erzählleistungen entwickelt werden.

Neben diesen inhaltlichen und diagnostischen Voraussetzungen für die Profilierung ‚Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts‘ gilt es, das Potential ‚*sprachsensibler Prinzipien und damit verbundener Lehr- und Lernstrategien*‘ zu diskutieren – und zwar als Bausteine einer Methodik «Historischen Erzählens». Hier scheinen vor allem vier Prinzipien diskussionswürdig, weil sie auf Schlüsselprobleme historischen Lehrens und Lernens reagieren:

- Das *Prinzip der Schreiborientierung* wurde gerade im Verweis auf die vorherrschende Mündlichkeit im Geschichtsunterricht bereits von Memminger und Hartung¹⁵ als Schlüssel zur Entwicklung narrativer Kompetenz begründet. Basierend auf Befunden der Schreibforschung erhält die epistemische Funktion des Schreibens als Instrument der Wissensreorganisation und -vernetzung auch im sprachsensiblen Unterricht neues Gewicht. Dabei werden vor allem zwei Konzepte diskutiert – das generische Schreiben, d. h. das Schreiben in fachlich, geschichtskulturell oder auch literarisch relevanten Textsorten, und das aufgaben- und materialbasier-

9 Vgl. Oleschko 2017; Leisen 2017.

10 Vgl. u. a. Leisen 2013; Ders. (wie Anm. 9).

11 Vgl. u. a. Vollmer/ Thürmann 2013, S. 51–53.

12 Vgl. Coffin 2006.

13 Vgl. Schleppegrell 2001, S. 434.

14 Vgl. ein Vorschlag dazu Handro 2018, S. 30.

te Schreiben. Beides sind methodische Ansätze, individuelle historische Denk- und Lernprozesse (z. B. historisches Argumentieren//Perspektivübernahme) zu evozieren und narrative Kompetenz durch kohärente Schreibleistungen zu fördern.

- Das *Prinzip der strategiebasierten Leseprozesssteuerung* spielte bereits im kognitionspsychologisch ausgerichteten angloamerikanischen Diskurs um *Disciplinary/Historical Literacy* eine entscheidende Rolle.¹⁶ Während die deutschsprachige Geschichtsdidaktik domänenspezifische Prozeduren der Quellen- und Darstellungskritik geschichtstheoretisch modellierte, folgt das Konzept des strategiebasierten Lesens lesepsychologischen Modellierungen. Durch den didaktisch strukturierten Einsatz von Lesestrategien soll der individuelle Prozess mentaler Modellbildung und damit der fachspezifische Prozess der Bedeutungskonstruktion beim Textverstehen unterstützt werden. Der wiederholte Strategieeinsatz sowie die Reflexion der fachlichen Funktion von Lesestrategien zielen darauf, dass Lernende in Abhängigkeit vom fachlichen Leseziel und der Textstruktur (z. B. chronologische Narration/ Zeitleiste) bzw. der Sequenzierung der Texte (z. B. kontroverse Historikerurteile) Lesestrategien zunehmend eigenständig und bewusst einsetzen.
- Das *Prinzip des Scaffoldings* ist eine maßgeblich von Gibbons¹⁷ entwickelte Strategie, um mehrsprachige und sprachschwache Lernende lernziel- und bedarfsorientiert, aber zeitlich begrenzt beim fachlichen Lernen durch sprachliche ‚Gerüste‘ zu unterstützen. Im Vergleich zu bekannten Modellen des Wortschatzerwerbs kann im sprachsensiblen Geschichtsunterricht z. B. der Erwerb neuer fachlicher Denkopoperationen (z. B. Erklären temporaler Zusammenhänge, Werturteilsbildung) oder methodischer Strategien (z. B. Bildinterpretation) durch *scaffolds* gefördert werden. Die sprachlichen Mittel werden daher nicht isoliert gelernt, sondern in einem konkreten inhaltlich-methodischen Lernkontext eingesetzt, zunehmend abgebaut und dann eigenständig angewendet.
- Das *Prinzip der expliziten Sprachbildung* im Sinne metakognitiven Lernens dominiert beim sprachlichen Lernen mit Modelltexten. Der von Coffin¹⁸ für den Geschichtsunterricht adaptierte «Teaching – Learning – Cycle» zielt auf eine integrierte sprachlich-fachliche Analyse (*Deconstruction*) von Modelltexten und das eigenständige Verfassen einer fachspezifischen Textsorte (*Construction*).

Als sprachensible Erweiterung des geschichtsunterrichtlichen Methodenrepertoires bergen die genannten Prinzipien mehrere Potentiale:

- Schreib- und Leseprozesse werden als integrale *epistemische Prozesse* historischen Lernens berücksichtigt;
- historisches Denken wird im Sinne der *Metakognition* für Lernende durch sprachliche Modellbildung und fachbezogene Sprachreflexion sichtbar gemacht;
- die explizite sprachliche Unterstützung bietet *Differenzierungsmöglichkeiten* für sprachschwache Lernende.

18 Vgl. Coffin (wie Anm. 12), S. 173f.

Im Blick auf die theoretischen Prämissen und methodischen Bausteine sprachsensibler Konzepte sollte die Profilierung ‚Sprachsensiblen Geschichtsunterrichts‘ als Fortsetzung der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte und gleichrangig als Operationalisierungschance historischer Kompetenzentwicklung diskutiert werden.

3. Konsequenzen für die Geschichtslehrerbildung. Das Beispiel «ProLeGu»

Eine weitere Signatur des bildungspolitischen Programmes zum ‚Sprachsensiblen Fachunterricht‘ ist, dass Theoriebildung, empirische Fundierung, pragmatische Fragen der Planung und Methodik sprachsensiblen Unterrichts sowie konzeptionelle Entwicklungen im Bereich der Lehrerbildung¹⁹ nicht nur eng verzahnt sind, sondern auch parallel entwickelt werden. Insofern integriert auch das abschließend kurz vorzustellende Münsteraner Projekt «*Lesen lehren und lernen im Geschichtsunterricht*» (LeGu) unterschiedliche Problemstellungen. Fragen der theoretischen Modellierung, empirischen Fundierung und Pragmatik geschichtsunterrichtlicher Leseförderung bilden hier das Fundament für ein im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom BMBF gefördertes Praxisprojekt zur «*Professionalisierung der Leseförderung im Geschichtsunterricht*» (ProLeGu).

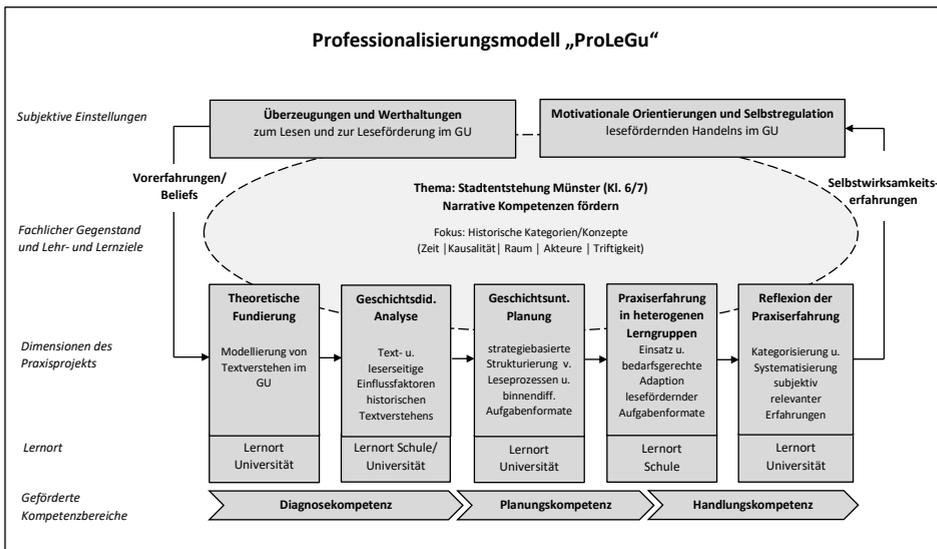


Abb. 1: Professionalisierung sprachsensibler Leseförderung in der Geschichtslehrerbildung (Saskia Handro/ Vanessa Kilmann)

Die kategoriengeleitete Modellierung und Analyse von text- und leserseitigen Faktoren historischen Textverstehens, die lernziel- und lernerorientierte Planung und Strukturierung von Textverstehensprozessen mit dem Fokus auf historischen Kategorien sowie die Entwicklung, unterrichtliche Erprobung und Reflexion binnendifferenzierender Aufgabenformate zur fachintegrierten Leseförderung werden hier als zentraler Baustein professioneller Kompetenzentwicklung an der Schnittstelle von literalem und fachlichem Lehren und Lernen modelliert.²⁰

Begleituntersuchungen des «ProLeGu»-Projektes geben erste Hinweise darauf, dass eine fachintegrierte Leseförderung nicht als Addendum des Geschichtsunterrichts wahrgenommen wird, wenn Geschichtsstudierende im Kontext eigener Praxiserfahrungen den fachspezifischen Nutzen erkennen, über professionelle Kompetenzen in diesem Bereich verfügen und Praxiserfahrungen auch theoriebasiert in universitären Lehrveranstaltungen reflektieren.

4. Fazit und Forschungsperspektiven

Geschichtsmethodische Operationalisierungsfragen ‚Historischen Erzählen Lehrens‘ können weder sprachdidaktisch gelöst noch ausschließlich geschichtstheoretisch abgeleitet werden. Das Konzept des ‚Sprachsensiblen Geschichtsunterricht‘ ist daher als lernerorientierte Integration literalen und historischen Kompetenzerwerbs weiter zu diskutieren. An der Schnittstelle von Theorie, Empirie und Pragmatik sollten vier Entwicklungsfelder priorisiert werden:

- *Erstens* bedarf es weiterer empirischer Forschungen sowie der Reinterpretation vorhandener qualitativer Daten zu Schreib- und Leseleistungen aber auch zur Unterrichtskommunikation, um das fachspezifische Profil historischen Erzählen Lehrens und Lernens im Geschichtsunterricht zu schärfen, die Entwicklung einer Diagnostik voranzubringen und zugleich ‚authentische‘ Lehrmaterialien für die Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen zu entwickeln.
- *Zweitens* sollten Interventionsstudien zur Wirkung von sprachsensiblen Aufgabenformaten und Lernstrategien einhergehen mit der Entwicklung sprachsensibler Lehr- und Lernmaterialien.
- *Drittens* gehört neben der theoretischen Profilierung geschichtsunterrichtlich relevanter Textsorten und sprachlicher Mittel die Entwicklung von ‚Mustertexten‘ auf die Agenda, die im Geschichtsunterricht im Sinne einer Modellbildung ‚historischen Erzählens‘ eingesetzt werden können.
- *Viertens* sollte sich die Geschichtsdidaktik im Bereich der Geschichtslehrerbildung mit Ausbildungs- und Fortbildungskonzepten zum ‚Sprachsensiblen Geschichtsunterricht‘ positionieren, um ihren domänenspezifischen Prinzipien im Diskurs zur ‚Sprache im Fach‘ Geltung zu verschaffen.

20 Vgl. Handro/ Kilimann 2019 [im Erscheinen].

Literatur

- Barricelli, Michele. «Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht.» In Martin Nitsche/ Martin Buchsteiner (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*, Wiesbaden 2016, S. 45–68.
- Becker-Mrotzek, Michael u. a. *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Köln 2012.
- Bernhardt, Markus. «Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Sprachliche Bildung als Aufgabe des Faches Geschichte.» *Geschichte lernen* 31.2018, H. 182, S. 2–9.
- Ercikan, Kadriye/ Seixas, Peter. «Introduction: The New Shape of History Assessments.» In Dies. (Hrsg.), *New directions in assessing historical thinking*, New York/ London 2015, S. 1–13.
- Caspari, Daniela/ Lütke, Beate/ Jostes, Brigitte. «Einleitung.» In Dies. (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*, Münster 2017, S. 9–14.
- Coffin, Carolin. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. New York 2006.
- Gibbons, Pauline. *Scaffolding language. Scaffolding learning. Teaching English Language in the Mainstream Classroom*. Portsmouth 2015.
- Günther-Arndt, Hilke. «Literacy, Bildung und der Geschichtsunterricht nach PISA 2000.» *GWU* 56.2005, S. 668–683.
- Handro, Saskia. «Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts.» In Michael Becker-Mrotzek u. a. (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster 2013, S. 317–333.
- Handro, Saskia. «Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14.2015, S. 5–24.
- Handro, Saskia. «‘Sprachsensibler Geschichtsunterricht’. Systematisierende Überlegungen zu einer überfälligen Debatte.» In Wolfgang Hasberg/ Holger Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und historisches Denken 1), Frankfurt a. M. 2016, S. 265–296.
- Handro, Saskia. «Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Leerformel oder Lernchance?» In Katharina Grannemann/ Sven Oleschko/ Christian Kuchler (Hrsg.), *Sprachbildender Geschichtsunterricht: Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*, Münster 2018, S. 13–41.
- Handro, Saskia/ Kilimann, Vanessa. «Lesen im Geschichtsunterricht. ProLeGu – Ein Modell zur Professionalisierung fachspezifischer Leseförderung in der Geschichtslehrausbildung.» In Marion Bönninghausen (Hrsg.), *Universitäre Praxisprojekte in Kooperationschulen. Lehr-Lern-Konzepte und Module zum Einsatz fachspezifischer und diversitätssensibler Lesestrategien*, Münster 2019 (im Erscheinen).
- Hartung, Olaf/ Memminger, Josef. «Schreibend Geschichte lernen. Mehr als ein ‚mündliches Fach‘ – die Vielfalt des Schreibens im Geschichtsunterricht entdecken.» *Geschichte lernen* 176.2017, S. 2–11.
- Leisen, Josef. *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis* (2 Bde.). Stuttgart 2013.
- Leisen, Josef. *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht im Fach*. Stuttgart 2017.
- Monte-Sano, Chauncey/ Miles, Denis. «Toward Disciplinary Reading and Writing in History.» In Peter Smagorinsky (Hrsg.), *Teaching Dilemmas & Solutions in Content-Area Literacy*, Corwin 2014, S. 29–56.

- Nitsche, Martin/ Buchsteiner, Martin. «Einleitung – Historisches Erzählen und Lernen.» In Dies. (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*, Wiesbaden 2016, S. 1–5.
- Oleschko, Sven (Hrsg.). *Sprachsensibles Unterrichten fördern. Angebote für den Vorbereitungsdienst*. Arnsberg 2017.
- Schleppegrell, Mary. «Linguistic Features of the Language of Schooling.» *Linguistic and Education* 12.2001, H. 4, S. 431–459.
- Shanahan, Timothy/ Shanahan, Cynthia. «Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy.» *Harvard Education Review* 78.2008, S. 40–59.
- Vollmer, Helmut Johannes/ Thürmann, Eike. «Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule.» In Michael Becker-Mrotzek u. a. (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster u. a. 2013, S. 41–57.

Die Rolle der Sprache im System Geschichtsunterricht

Der enge Zusammenhang von Sprache und Geschichte wird in der Geschichtsdidaktik in den letzten Jahren wieder verstärkt diskutiert. So bezeichnete Hilke Günther-Arndt Sprache bereits vor einigen Jahren als «das wichtigste Werkzeug von Historikern auf der Erkenntnis-, Darstellungs- und Diskursebene»¹. Dies gilt gleichermaßen für den Geschichtsunterricht. Im Folgenden sollen die Grundannahmen einer systemtheoretisch inspirierten Theorie des Geschichtsunterrichts präsentiert werden, um dann darzulegen, welche Rolle Sprache im System Geschichtsunterricht spielt. Auf Basis dieser theoretischen Überlegungen werden in einem dritten Schritt geschichts-didaktische Forschungsperspektiven entwickelt.²

1. Geschichtsunterricht als soziales System³

Trotz der Tatsache, dass der Geschichtsunterricht wiederholt als «Kerngeschäft» der Geschichtsdidaktik bezeichnet wird, fehlte es bislang an einer Theorie des Geschichtsunterrichts, die Spezifika historischen Denkens und Spezifika der Form «Unterricht» systematisch aufeinander bezieht. Im standortübergreifenden Projekt «Histograph» wurde eine derartige Theorie entwickelt.⁴ Dazu haben wir auf einen Zweig der Erziehungswissenschaft zurückgegriffen, der Unterricht als ein soziales System im Sinne Niklas Luhmanns begreift.⁵ Folgt man dieser Einschätzung, ergeben sich daraus neue, teilweise auch ungewohnte Perspektiven auf Unterricht. Bezogen auf den Geschichtsunterricht bedeutet dies unter anderem Folgendes:

1. Geschichtsunterricht ist ein soziales System, das sich im Modus der Kommunikation realisiert. Alles, was nicht Kommunikation ist, ist nicht Teil dieses Systems, sondern gehört zu dessen Umwelt. Das gilt auch für historische Denk- und Lernprozesse, die als innerpsychische Vorgänge ebenfalls zur Umwelt des Geschichtsunterrichts gehören. Sie werden erst in dem Moment Teil des Systems Unterricht, in dem sie kommuniziert werden. Geschichtsunterricht seinerseits gehört zur Umwelt des psychischen Systems «Geschichtsbewusstsein».

1 Günther-Arndt 2010, S. 19.

2 Auf das empirische Beispiel, welches Gegenstand des Vortrags war, muss hier aus Platzgründen leider verzichtet werden. Für ein Alternativbeispiel, das die Bedeutung von Sprache im System Geschichtsunterricht ebenfalls illustriert, vgl. Köster/ Thünemann/ Zülsdorf-Kersting 2017.

3 Aufgrund des begrenzten Raumes muss auf eine ausführliche erziehungswissenschaftliche und soziologische Herleitung und Begründung ebenso verzichtet werden wie auf die eigentlich notwendige Würdigung vorliegender geschichts-didaktischer Theoriebausteine. Für beides vgl. Bracke u. a. 2018.

4 Vgl. Bracke u. a. 2018 für eine ausführliche Darstellung und Kontextualisierung der Theorie.

5 Vgl. Luhmann 2002; Meseth/ Proske/ Radtke 2012.

2. System und Umwelt können einander nicht direkt beeinflussen. Vielmehr erfolgen Veränderungen in einem System stets autopoietisch, d.h. aus sich selbst heraus. Das bedeutet, dass das soziale System «Geschichtsunterricht» nicht unmittelbar in das psychische System «Geschichtsbewusstsein» eingreifen kann. Jedoch sind beide Systeme über sogenannte «strukturelle Kopplungen» miteinander verbunden. Kommunikation im System Geschichtsunterricht kann also Veränderungen im System Geschichtsbewusstsein anregen – aber niemals direkt verursachen.
3. Soziale Systeme sind in gewisser Weise instabil, da Kommunikation kontingent verläuft – es gibt immer unterschiedliche Möglichkeiten, auf das zuvor Kommunizierte zu reagieren. Unterricht ist damit niemals vollständig plan- und vorhersehbar. Jedoch haben sich im Prozess seiner Institutionalisierung bestimmte Formen herausgebildet, die diese Kontingenz einschränken sollen, indem sie bestimmte kommunikative Anschlüsse wahrscheinlicher machen als andere.
4. Unterrichtliche Kommunikation vollzieht sich im Modus von Angebot und Nutzung. Jeder kommunikative Akt, jede Äußerung, jede Geste, ist ein Angebot, auf das jeder und jede Anwesende simultan auf spezifische Weise reagiert. Die Erziehungswissenschaftler Hollstein, Meseth und Proske bezeichnen daher die «operative Verkettung von Unterrichtsereignissen» als ein zentrales Merkmal von Unterricht.⁶ Aus dem Nacheinander vieler Angebots-Nutzungs-Folgen entstehen im Geschichtsunterricht historische Narrationen.⁷ Dabei handelt es sich häufig um emergente Phänomene, d.h. um solche, die sich aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher kommunikativer Akte ergeben und die nicht unbedingt auf einen einzelnen Verursacherin bzw. einen einzelnen Verursacher zurückgeführt werden können.
5. Soziale Systeme etablieren sich, um eine spezifische Funktion zu erfüllen bzw. spezifische Ziele zu verfolgen. Im Falle des Geschichtsunterrichts besteht dies in seiner Pädagogizität, d.h. der Ausrichtung auf anzubahnde Lernprozesse und -erfolge der Schülerinnen und Schüler.⁸ Diese sollen historisches Wissen erwerben und lernen, historisch zu denken, wozu neben kognitiven Anteilen auch eine emotionale Komponente gehört.⁹

2. Sprache im System Geschichtsunterricht

Unabhängig davon, ob man aus geschichtstheoretischer, geschichtsdidaktischer oder systemtheoretischer Perspektive auf Geschichtsunterricht schaut, stets spielt Sprache eine zentrale Rolle. Unterricht als Form setzt Kommunikation voraus und kann deshalb nur stattfinden, wenn Anwesende ihre kognitiven und emotionalen Prozesse

6 Hollstein/ Meseth/ Proske 2016, S. 43f.

7 Der Narrativitätsbegriff wird seit Jahrzehnten in Literaturwissenschaft, Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik diskutiert. Für einen ersten Einblick in die jeweiligen Felder vgl. Martínez/ Scheffel 2007; Rigney 2013; Barricelli 2012.

8 Vgl. Meseth/ Proske/ Radtke (wie Anm. 5), S. 224.

9 Für eine genauere Erläuterung des Zusammenhangs siehe Flaving/ Lankes 2018, vgl. auch Brauer/ Lücke 2013, Jeismann 2000, S. 65f.

verbalisieren. Allerdings ist im Geschichtsunterricht nicht nur die Unterrichtskommunikation sprachlicher Natur, sondern auch der Gegenstand, da Geschichte als gegenwartsgebundene, retrospektive Narration an das Medium der Sprache gebunden ist. Darüber hinaus ist schließlich auch das historische Denken als ein zumindest sprachbezogener Akt zu verstehen.¹⁰

Damit lassen sich die zum System Geschichtsbewusstsein gehörenden, der direkten Beobachtung verborgenen, *sprachbezogenen* Akte historischen Denkens von den zum sozialen System Unterricht gehörenden, beobachtbaren *sprachlichen* Äußerungen unterscheiden. Letztere schlagen sich auf unterschiedlichen Ebenen nieder, wie unter anderem Saskia Handro bereits dargestellt hat.¹¹

Wir schlagen vor, zwei verschiedene sprachliche Dimensionen des Geschichtsunterrichts zu unterscheiden. Die erste Dimension bilden die *sprachlichen Register*, die sowohl von den am Unterricht Beteiligten als auch von den Verfasserinnen und Verfassern der im Unterricht genutzten Quellen und Darstellungen verwendet werden. Der Begriff des Registers, ursprünglich ein Terminus der Soziolinguistik, beschreibt situationsspezifische sprachliche Varietäten.¹² Kompetente Sprechende einer Sprache bedienen sich in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlicher Register.

Quer dazu liegt die zweite Dimension, die der *Sprachen des Geschichtsunterrichts*. Diese lässt sich unterteilen in die *Sprachen der Unterrichtsgegenstände*, bestehend aus der Quellsprache und der Darstellungssprache, sowie die *Sprachen des Unterrichtsdiskurses*, bestehend aus der Sprache der Schülerinnen und Schüler und der Sprache der Lehrpersonen. Sowohl Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler wie auch die Verfasserinnen und Verfasser der im Geschichtsunterricht genutzten Quellen und Darstellungen sprechen in spezifischen Registern.

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus den genannten systemtheoretischen Prämissen? Diese lassen sich vor allem in zwei Bereichen beobachten: Einerseits in der Rolle der Sprache als «Kopplungsmechanismus» unterschiedlicher Systeme,¹³ andererseits in der Funktion von Sprache als Mittel gleichzeitiger Kontingenzerzeugung und -beschränkung. Wie erwähnt, können Veränderungen innerhalb eines Systems nur autopoietisch erfolgen, also nicht direkt von außen herbeigeführt werden. Dennoch bleibt Unterricht natürlich für die Strukturen des Geschichtsbewusstseins häufig nicht folgenlos. Für eine Interaktion zwischen sozialem und psychischem System braucht es aber eine Schnittstelle. Hier erfüllt Sprache eine Vermittlerrolle. Historisches Denken muss kommuniziert werden, um Gegenstand des Unterrichtsdiskurses werden zu können. Andererseits müssen kommunikative Akte des Systems Unterricht in mentale Strukturen des Geschichtsbewusstseins transformiert werden. Dies ließe sich im Lichte der bereits beschriebenen Angebots-Nutzungs-Logik wie folgt beschreiben: Aussagen aus Quellen und Darstellungen sowie Äußerungen von Lehrkraft

10 Vgl. Handro 2013.

11 Vgl. Handro (wie Anm. 10), S. 321f.

12 Wir orientieren uns am Konzept des Registers, wie es in Hallidays Systemisch-Funktionaler Grammatik entwickelt wurde. Vgl. Halliday 2014. Dieser Ansatz wurde bereits zur Beschreibung fachspezifischen Sprachgebrauchs im Geschichtsunterricht genutzt. Vgl. Coffin 2006; Schrader 2013; Schlutow 2015.

13 Luhmann 2008, S. 122.

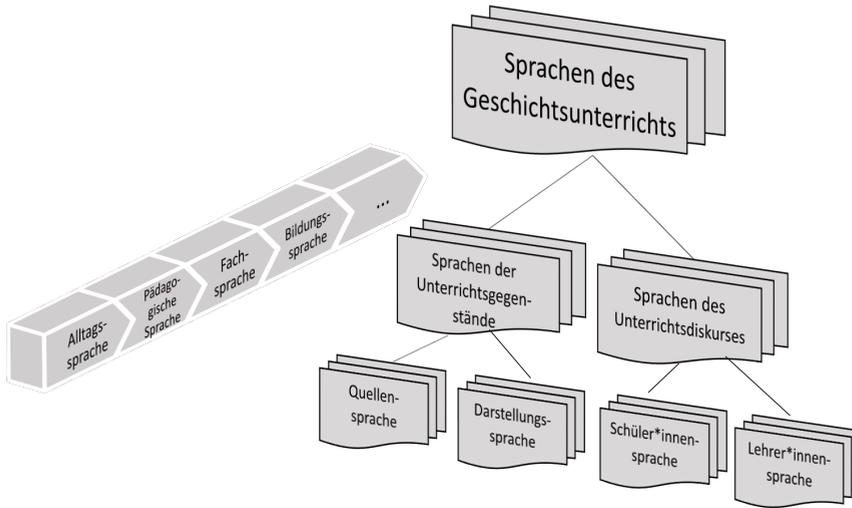


Abb. 1: Sprachliche Dimensionen des Geschichtsunterrichts

und Lernenden stellen kommunikative Angebote dar, deren Nutzung kommunikativ im Medium der Sprache erfolgt. Jede kommunikative Nutzung stellt ihrerseits ein neues Angebot dar, das erneut auf individuelle Weise genutzt werden kann. Gleichzeitig werden Kommunikationsinhalte über strukturelle Kopplungen in Bewusstseinsinhalte transformiert, indem sprachliche Äußerungen erkannt, verstanden und verarbeitet werden.

Die zweite Konsequenz der systemtheoretischen Perspektive ist der Zusammenhang von Sprache und Kontingenz. Die zentrale Bedeutung der Sprache sowohl für das System Unterricht als auch für Geschichte erhöht die Wahrscheinlichkeit kontingenter, also möglicher, aber ungeplanter Unterrichtsereignisse in mindestens dreierlei Hinsicht: *Erstens* erfordert das für Geschichtsunterricht typische Zusammenspiel unterschiedlicher sprachlicher Dimensionen sowie der verschiedenen Sprachen des Geschichtsunterrichts ständige Transformationsleitungen. Die Sprachen der Unterrichtsgegenstände müssen in die Sprachen des Unterrichtsdiskurses transformiert werden, die Sprache der Lehrperson muss von den Lernenden in die Sprache der Schülerinnen und Schüler «übersetzt» werden, die Sprache der Schülerinnen und Schüler muss in Darstellungssprache transformiert werden. Dabei müssen regelmäßig Registerwechsel vorgenommen werden, indem etwa Fachsprache in Alltagssprache oder Alltagssprache in Bildungssprache verwandelt wird. Hinzu kommt *zweitens*, dass zumindest auf Ebene der Quellsprache auch die Historizität der Sprache eine weitere Transformationsleistung erfordert.¹⁴ *Drittens* schließlich ist Sprache ihrerseits mehrdimensional.¹⁵ So kann jede Äußerung im Geschichtsunterricht nicht nur dahingehend

14 Vgl. Langer-Plän/ Beilner 2006.

15 Vgl. dazu Anm. 12 sowie Riebling 2013 und Köster/ Spieß 2018.

untersucht werden, was inhaltlich gesagt wird, sondern unter anderem auch bezüglich der Frage, wie mit dieser Äußerung eine soziale Beziehung erzeugt wird.

Andererseits verfügt die institutionalisierte Form «Unterricht» aber auch über Möglichkeiten, die die Wahrscheinlichkeit von kontingenten Unterrichtsereignissen einschränken und den Umgang mit diesen erleichtern. Dazu gehören auch sprachbezogene Modi der Kontingenzbegrenzung, etwa die habitualisierte Verständigung auf den Gebrauch spezifischer Register in unterschiedlichen Situationen oder die explizite Reflexion der Sprachlichkeit von Geschichte im sprachsensiblen Geschichtsunterricht.

3. Forschungsperspektiven

Aus diesen Überlegungen ergeben sich unterschiedliche Forschungsperspektiven, von denen zwei hier weiter profiliert werden sollen. Wie unterschiedliche geschichtsdiaktische Studien gezeigt haben, neigen Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht häufig zu einsilbigen Antworten.¹⁶ Dementsprechend sind von einer Einzelperson gefertigte, komplette historische Denkkarte aus historischer Frage, Analyse, Sachurteil und Werturteil im Geschichtsunterricht nur selten zu beobachten – zumindest in Phasen des klassenöffentlichen Gesprächs. Stattdessen werden hier historische Narrationen gemeinsam gefertigt, indem immer wieder auf Aussagen aus Quellen, Darstellungen und Unterrichtsgespräch reagiert wird. Nicht selten erstrecken sich derartige Narrationen sogar über Stundengrenzen hinweg. Dabei ist, obwohl das Unterrichtsgespräch empirisch wiederholt als Standardform des Geschichtsunterrichts identifiziert wurde,¹⁷ weitgehend unklar, wie hier Kohärenz erzeugt wird. Es erscheint plausibel, dass dies in der strukturellen Kopplung von Geschichtsunterricht und Geschichtsbewusstsein durch *spezifische sprachliche Muster* geschieht, die möglicherweise auch mit den in der Forschung mehrfach beschriebenen Mustern des Sprecherwechsels im Unterricht zusammenhängen könnten.¹⁸ Wie dies genau passiert, stellt eine ebenso lohnende Forschungsperspektive dar wie die Frage, ob es sich hierbei um einen wirklich kollaborativen Akt handelt oder eher um eine Art Lehrervortrag mit verteilten Rollen.¹⁹

Ein zweites Forschungsdesiderat besteht darin, das Zusammenspiel und die Interaktion der unterschiedlichen Sprachen des Geschichtsunterrichts genauer zu beleuchten. Während die Quellen- bzw. Darstellungssprache, die Sprache der Schülerinnen und Schüler sowie ihre spezifischen didaktischen Herausforderungen bereits fachspezifisch beschrieben wurden,²⁰ gilt dies für die Sprache der Lehrpersonen nicht, was nicht zuletzt deshalb überrascht, weil in der asymmetrischen Rollenverteilung

16 Vgl. z. B. Günther-Arndt (wie Anm. 1), S. 35–37.

17 Vgl. Hodel/ Waldis 2007, Spieß 2014. Dies gilt auch für andere Fächer. Vgl. z. B. Seidel/ Prenzel/ Rimmel 2006; Meyer 2008, S. 77.

18 Vgl. Lüders 2011.

19 Vgl. Spieß 2015; Becker-Mrotzek/ Vogt 2009, S. 66–73.

20 Für einen Überblick vgl. Köster/ Spieß (wie Anm. 15).

im System Unterricht eine Dominanz der Lehrkraft bereits strukturell angelegt ist. Weitgehend ungeklärt ist auch die Frage, wie die unterschiedlichen Sprachen des Geschichtsunterrichts im konkreten Kommunikationsprozess ineinandergreifen, wie die Beteiligten hier Transformationsleistungen vollziehen. Was passiert zum Beispiel genau, wenn im Klassengespräch Inhalte aus der Sprache historischer Darstellungen in die Sprache der Schülerinnen und Schüler übertragen werden – womöglich über den Zwischenschritt der Transformation in die Sprache der Lehrperson? Einige der in der geschichtsdidaktischen Empirie identifizierten Schwierigkeiten der Lernenden mit der Sprachlichkeit historischen Lernens, etwa der Umgang mit der Historizität der Quellsprache oder Probleme bei der angemessenen sprachlichen Differenzierung eigener und fremder Positionen, lassen sich als Ergebnis des beschriebenen Zusammenspiels unterschiedlicher sprachlicher Dimensionen und Register auffassen.

Das den Geschichtsunterricht prägende Miteinander der Spezifika historischen Denkens und der Spezifika der Form Unterricht ist insgesamt bislang nur in Ansätzen erforscht worden. Dies gilt auch für die sprachlichen Dimensionen des Geschichtsunterrichts. Zwar gibt es in der geschichtsdidaktischen Theorie und Empirie ebenso wie in der Historik jahrzehntelange, allerdings weitgehend unverbundene Traditionslinien der Erforschung und Reflexion der Sprachlichkeit von Geschichte. Diese gilt es jedoch in Zukunft in stärkerem Maße zusammenzudenken und auf ihre Situierung im Kontext von Unterricht zu reflektieren. Geschichtsunterricht stellt eine spezifische Kommunikationssituation dar, die durch strukturelle Rahmenbedingungen geprägt ist. Diese Tatsache wurde bislang weder in den genannten älteren Forschungstraditionen²¹ noch im aktuellen, fundamental bedeutsamen Diskurs um sprachsensibles historisches Lernen²² systematisch berücksichtigt.

Literatur

- Barricelli, Michele. «Narrativität.» In Ders./ Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1*, Schwalbach/ Ts. 2012, S. 255–280.
- Becker-Mrotzek, Michael/ Vogt, Rüdiger. *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (2. bearb. u. akt. Aufl.). Tübingen 2009.
- Bracke, Sebastian u. a. *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt a. M. 2018.
- Brauer, Juliane/ Lücke, Martin (Hrsg.). *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen 2013.
- Coffin, Caroline. *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. London u. a. 2006.
- Flaving, Colin/ Lankes, Simone. «Emotionen im Geschichtsunterricht.» In Sebastian Bracke u. a., *Theorie des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt a. M. 2018, S. 107–152.
- Günther-Arndt, Hilke. «Hinwendung zur Sprache in der Geschichtsdidaktik – Alte Fragen und neue Antworten.» In Saskia Handro/ Bernd Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache*. Berlin 2010, S. 17–46.

21 Für einen Überblick vgl. Günther-Arndt (wie Anm. 1), Handro (wie Anm. 10), Köster/ Spieß (wie Anm. 15).

22 Vgl. Handro 2016.

- Halliday, Michael A. K. *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th, rev. ed.). London/ New York 2014.
- Handro, Saskia. «Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts.» In Michael Becker-Mrotzek u. a. (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster 2013, S. 317–333.
- Handro, Saskia. «„Sprachsensibler Geschichtsunterricht“. Systematisierende Überlegungen zu einer überfälligen Debatte.» In Wolfgang Hasberg/ Holger Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*, Frankfurt a.M. 2016, S. 265–296.
- Hodel, Jan/ Waldis, Monika. «Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht. Die Ergebnisse der Videoanalyse.» In Peter Gautschi/ Daniel V. Moser/ Kurt Reusser/ Pit Wiher (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern 2007, S. 91–142.
- Hollstein, Oliver/ Meseth, Wolfgang/ Proske, Matthias. «Was ist (Schul)unterricht?». Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen.» In Thomas Geier/ Marion Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*, Wiesbaden 2016, S. 43–75.
- Jeismann, Karl-Ernst. «Geschichtsbewußtsein' als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts.» In Ders., *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung*, Paderborn 2000, 46–72.
- Köster, Manuel/ Spieß, Christian. «Sprache.» In Sebastian Bracke u. a., *Theorie des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt a.M. 2018, S. 193–223.
- Köster, Manuel/ Thünemann, Holger/ Zülsdorf-Kersting, Meik. «Geschichtsunterricht als soziales System zwischen Angebot und Nutzung.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16.2017, S. 210–226.
- Langer-Plän, Martina/ Beilner, Helmut. «Zum Problem historischer Begriffsbildung.» In Hilke Günther-Arndt/ Michael Sauer (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen (Zeitgeschichte – Zeitverständnis 14)*, Berlin 2006, S. 215–250.
- Lüders, Manfred. «Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation.» In Ewald Terhart/ Hedda Bennewitz/ Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster u. a. 2011, S. 644–666.
- Luhmann, Niklas. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 2002.
- Luhmann, Niklas. *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg 2008.
- Martínez, Matías/ Scheffel, Michael. *Einführung in die Erzähltheorie*. München 2007.
- Meseth, Wolfgang/ Proske, Matthias/ Radtke, Frank-Olaf. «Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie.» *Zeitschrift für Pädagogik* 58.2012, 2, S. 223–241.
- Meyer, Hilbert. *Was ist guter Unterricht?* Berlin 2008.
- Riebling, Linda. «Heuristik der Bildungssprache.» In Ingrid Gogolin u. a. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, Münster u. a. 2013, S. 106–153.
- Rigney, Ann. «History as Text: Narrative Theory and History.» In Nancy Partner/ Sarah Foot (Hrsg.), *The Sage Handbook of Historical Theory*, London u. a. 2013, S. 183–201.
- Schlutow, Martin. «Historisches Denken in der Fremdsprache. Bilingualer Unterricht aus funktional-linguistischer Perspektive.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14.2015, S. 121–135.
- Schrader, Viola. *Geschichte als narrative Konstruktion. Eine funktional-linguistische Analyse von Darstellungstexten in Geschichtsschulbüchern*. Berlin 2013.
- Seidel, Tina/ Prenzel, Manfred/ Rimmele, Rolf. «Unterrichtsmuster und ihre Wirkungen. Eine Videostudie im Physikunterricht.» In Manfred Prenzel/ Lars Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*, Münster u. a. 2006, S. 99–123.

- Spieß, Christian. *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Göttingen 2014.
- Spieß, Christian. «Das Unterrichtsgespräch als zeitgemäße Form der Geschichtserzählung? Asymmetrische Kommunikation im Geschichtsunterricht.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14.2015, S. 154–158.

Teil II

Historisch denken lernen durch Geschichtsunterricht



Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung

Einige Ergebnisse und theoretische Reflexionen zu Mixed Methods¹

Seit der Einführung des ersten kompetenzorientierten Lehrplanes für das Unterrichtsfach «Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung» in der Sekundarstufe I in Österreich sind zehn Jahre vergangen.² Der Paradigmenwechsel hin zur domänenspezifischen Kompetenzorientierung wurde zwar wissenschaftlich begleitet,³ allerdings ist bisher noch kaum erhoben worden, wie Lehrpersonen mit dem Thema der fachspezifischen Kompetenzorientierung umgehen, obwohl seit der berühmten Hattie-Studie davon ausgegangen wird, dass es «auf die Lehrkraft ankommt»: *«the person who gently closes the classroom door and performs the teaching act – the person who puts into place the end effects of so many policies, who interprets these policies, and who is alone with students during their 15,000 hours of schooling.»*⁴ Im vom österreichischen Wissenschaftsfond geförderten Projekt *Competence and Academic Orientation in History Textbooks* (CAOHT) wird derzeit unter anderem erforscht, ob und wie die fachspezifische Kompetenzorientierung (i.e. historisches Denken) zur gängigen Praxis des Geschichtsunterrichts geworden und insbesondere im Zusammenhang mit der Medien- und Schulbuchverwendung im Geschichtsunterricht angekommen ist.⁵

Um dies zu beantworten, schien es notwendig, auch die Frage danach zu stellen, in welcher Weise das Konzept «Kompetenzorientierung» in den Überzeugungen von Lehrpersonen präsent ist. So konnte an anderer Stelle bereits gezeigt werden, dass Lehrpersonen, wenn Sie von «Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht» sprechen, vorwiegend mit nicht fachspezifischen Kompetenzen argumentieren, ein domänenspezifisches Verständnis daher derzeit zumindest in Österreich trotz seiner Verankerung seit 2008 in der Sekundarstufe I noch schwach ausgeprägt ist.⁶ Eine andere in diesem Zusammenhang zu klärende Frage ist auch, inwieweit das Konzept «Kompetenzorientierung» von Lehrpersonen akzeptiert bzw. in emotionaler Hinsicht als etwas Hilfreiches und Positives empfunden wird. Erste Ergebnisse zu Österreich liegen aus einer quantitativen Studie von Christian Pichler vor, der Kärntner Geschichts-

1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projektes *Competence and Academic Orientation in History Textbooks* (P 27859-G22) des österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF).

2 Kühberger 2015.

3 Schreiber/ Schöner 2005, Körber/ Schreiber/ Schöner 2007, Barricelli/ Gautschi/ Körber 2012, Thünemann 2012, Kühberger 2011, 2013, 2015.

4 Hattie 2003, S. 2.

5 Bernhard 2017, 2017a, 2018, 2018a; Bernhard/ Kühberger 2017; Bramann/ Kühberger/ Bernhard 2018; Kipman/ Kühberger 2019; Bernhard/ Bramann/ Kühberger 2019 [in Vorb.].

6 Bernhard/ Bramann/ Kühberger 2019a.

Lehrpersonen an Gymnasien (n=89) befragte: 58,43% der analysierten Lehrpersonen stufen Kompetenzorientierung als zeitgemäß ein und 79,69% gaben an, sich mit dem neuen Konzept vertraut zu fühlen.⁷ Was bisher noch fehlt, ist jedoch eine umfassende Untersuchung zum Thema Einstellungen bzw. emotionale Nähe zum Konzept fachspezifische Kompetenzorientierung an einem größeren Sample, um davon ausgehend ein umfassendes Bild zum Stand der Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht zu erlangen.

In diesem Beitrag werden diesbezüglich erste Ergebnisse aus dem CAOHT-Projekt präsentiert und es wird die folgende Forschungsfrage adressiert: Welche Einstellungen im Sinne von emotionaler Zu- oder Abneigung existieren unter Lehrpersonen im Zusammenhang mit historischer Kompetenzorientierung? In einem ersten Punkt wird das Forschungsdesign des CAOHT-Projektes kurz vorgestellt, worauf erstens qualitative Ergebnisse (Interviews) und zweitens quantitative Ergebnisse (Fragebogenstudie mit Lehrerinnen und Lehrern) im Zusammenhang mit Einstellungen hinsichtlich fachspezifischer Kompetenzorientierung bzw. dem, was darunter verstanden wird, vorgestellt werden. In einem abschließenden Abschnitt werden im Zusammenhang mit Mixed Methods einige methodologische Fragen thematisiert.

1. Forschungsdesign

Das Forschungsdesign des CAOHT-Projektes besteht in einer sequenziellen qualitativ-quantitativen Triangulation⁸ oder, wie es in einem anderen jüngeren Diskursstrang der Methodendiskussion heißt, in einer klassischen Mixed Methods Studie QUAL → QUANT⁹. Die Ausarbeitung des Forschungsdesigns, wie es sich in Abbildung 1 darstellt, erfolgte in Anlehnung an Kelle¹⁰.

Dem Triangulationsansatz folgend wurde in der qualitativen Studie 1 durch teilnehmende Beobachtung im Geschichtsunterricht (n=50) und Experteninterviews¹¹ mit Geschichtslehrpersonen (n=50) jene Theorie über den Gegenstandsbereich Schulbuchnutzung im Kontext des historischen Denkens generiert, welche die Hypothesen für eine nachfolgende quantitative Fragebogenstudie 2 lieferte.¹² Die qualitative Studie ist in dieser Hinsicht aber nicht explorativ, sondern stellt eine eigenständige Erhebung mit eigenständigen Ergebnissen dar.¹³ Durch die quantitative Studie mit einer umfangreichen Stichprobe (Fragebogen Schülerinnen und Schüler n=1.085, Fragebogen Lehrpersonen n=277) wurde die Geltungreichweite der qualitativ generierten Hypothesen überprüft.¹⁴ Das Gesamtergebnis ergibt sich aus der Zusammenschau von qua-

7 Pichler 2016, S. 27.

8 Kelle 2008, S. 285–286.

9 Creswell 2015, S. 541; Johnson/ Onwuegbuzie/ Turner 2007; Johnson/ Onwuegbuzie 2004.

10 Kelle (wie Anm. 8).

11 Bogner/ Littig/ Menz 2014.

12 Vgl. Bernhard 2018 (wie Anm. 5).

13 Kelle/ Erzberger 1999, S. 212.

14 Lamnek 2010, S. 253.

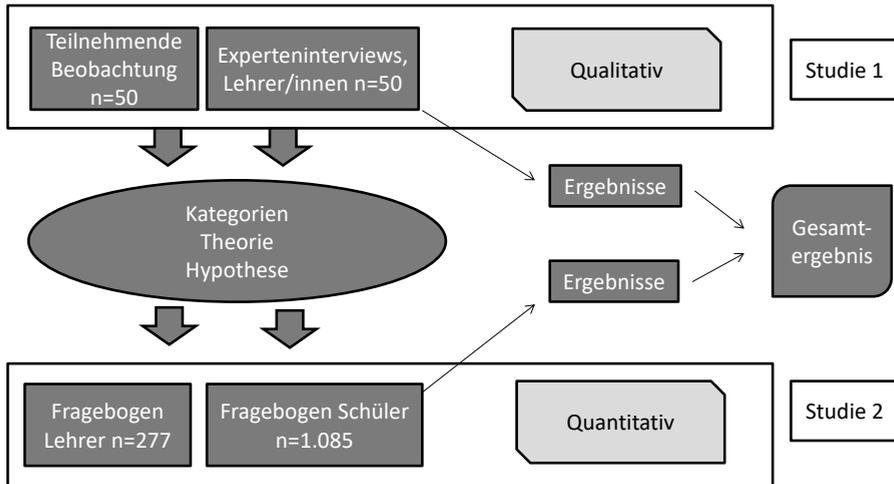


Abb. 1: Forschungsdesign des CAOHT-Projektes

litativen und quantitativen Ergebnissen.¹⁵ Es wird in der Methodendiskussion davon ausgegangen, dass durch die Kombination unterschiedlicher Methodologien zur Beantwortung einer Forschungsfrage einerseits breitere und tiefere Einsichten hinsichtlich eines Gegenstandsbereich und ein besseres Verständnis desselben möglich sind als lediglich mit Methoden aus einer der beiden Traditionen.¹⁶ Eine Ergänzung von Perspektiven durch unterschiedliche Methodologien könne «eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereiches ermöglichen»¹⁷, komplexen Gegenständen eher gerecht werden und dadurch die «Adäquanz»¹⁸ der Ergebnisse erhöhen. Auch wird angenommen, dass die Kombination von Methodologien durch wechselseitige Methodenkritik generell zu valideren Ergebnissen führen kann.¹⁹

2. Qualitative Einsichten

Datenerhebung durch Interviews und Datenauswertung. Die für diesen Beitrag ausgewerteten qualitativen Daten wurden durch 50 teilstrukturierte Experteninterviews²⁰ an 26 verschiedenen Schulen in Wien in der Zeit von Februar 2016 bis Juni 2017 (Gymnasium: n=26; Neue Mittelschulen/ NMS: n=24 Interviews) gewonnen. Die Rekrutierung der Lehrpersonen erfolgte über direkte Anfragen an Direktorinnen und Direktoren diverser Schulen bzw. mit Hilfe der Schulaufsicht, von der unser Ansinnen an zahlreiche Schulen geschickt wurde. Die Lehrpersonen meldeten sich freiwillig.

¹⁵ Kelle (wie Anm. 8), S. 232.

¹⁶ Riazi/ Candlin 2014, S. 138.

¹⁷ Kelle/ Erzberger (wie Anm. 13), S. 516.

¹⁸ Lamnek (wie Anm. 14), S. 251.

¹⁹ Denzin 1970, S. 310; Johnson/ Onwuegbuzie/ Turner (wie Anm. 9).

²⁰ Nach Bogner/ Littig/ Menz (wie Anm. 11).

lig für die Studie. Dabei wurde aber auf eine hohe Diversität der Stichprobe geachtet. Lehrpersonen wurden sowohl in sogenannten Brennpunktschulen in benachteiligten Stadtvierteln als auch in Schulen in Gegenden mit hohem bzw. mittlerem Pro-Kopf-Einkommen rekrutiert. Es wurden sowohl angehende als auch sehr erfahrene Lehrpersonen in die Stichprobe aufgenommen. Alle Interviews wurden von Roland Bernhard *face to face* in den Institutionen der Lehrpersonen durchgeführt und mit Tonband mitgeschnitten. Um sozial erwünschtes Antwortverhalten zu minimieren, wie dieses im Zusammenhang mit internationalen Studien zu Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen berichtet wurde²¹, wurden Lehrpersonen bewusst als Expertinnen bzw. Experten positioniert. Die Interviews, die durchschnittlich 40 Minuten dauerten, liegen vollständig transkribiert vor (gesamte Interviewzeit: 2.014 Minuten) und wurden mit MaxQDA analysiert und ausgewertet. Ein intensiv besprochener Aspekt in den Interviews war die Kompetenzorientierung im Zusammenhang mit Geschichtsunterricht. Analysiert man alle Interview-Transkripte, zeigt sich, dass es für den Begriff «Kompetenz» in verschiedenen Variationen insgesamt 1.175 Fundstellen gibt, für den Begriff «Kompetenzorientierung» 322 Fundstellen.

Für diesen Beitrag wurden alle Textstellen der Transkripte inhaltsanalytisch ausgewertet, in denen explizit über Kompetenzorientierung gesprochen wurde.

Interviewergebnisse. Ergebnis 1: Kompetenzorientierung bzw. das, was Lehrpersonen darunter verstehen, wird zwar von einer knappen Mehrheit in der vorliegenden Stichprobe als positiv gesehen, wird aber gleichzeitig auch von einem beträchtlichen Anteil, nämlich von 46% der Lehrpersonen abgelehnt bzw. stark abgelehnt.

Um die emotionale Nähe der interviewten Personen zu Kompetenzorientierung zu erheben, wurden all jene Interviewstellen kodiert, in denen sich Einstellungen in Bezug auf Kompetenzorientierung manifestieren. In der Folge wurden auf Fallebene alle Aussagen zu Kompetenzorientierung, welche die einzelnen Lehrpersonen tätigten, analysiert und die Lehrpersonen auf dieser Grundlage in die Kategorien 1) sehr positive; 2) eher positive; 3) eher negative; 4) sehr negative Einstellungen zu Kompetenzorientierung eingeordnet. Zehn zufällig ausgewählte Interviews wurden zudem von einer zweiten Person kodiert. Es ergab sich dabei bei 8 von 10 Fällen eine Übereinstimmung der Kodierenden. Dies entspricht einer prozentualen Übereinstimmung von 80% und einem zufallskorrigierten Kappa von 0,733²². Der Kappa-Wert ist als «gut» einzustufen.²³

21 Evans 1990, S. 124; VanSledright/ Reddy 2014, S. 55–56.

22 Nach Brennan/ Prediger 1981.

23 Nach Landis/ Koch 1977. Wie Rädiker/ Kuckartz (im Druck) betonen, ist das Entscheidende bei der Überprüfung der Intercoder-Übereinstimmung, der Nicht-Übereinstimmung auf den Grund zu gehen, um Fehlerquellen auszuschließen und die Qualität der Kodierarbeit zu erhöhen. Bei der Analyse der beiden Nicht-Übereinstimmungen zeigte sich sehr schnell, dass in einem Fall die Unerfahrenheit des zweiten Kodierers mit Redewendungen und kulturellen Eigenheiten in Österreich den Ausschlag für die unterschiedliche Einschätzung gegeben hatte, und eine Diskussion des Falls führte zu einer gemeinsamen Zuordnung. Für die Berechnung von Kappa spielte dies aber keine Rolle.

Lehrpersonen der Kategorie «sehr positiv» zeichnen sich durch eine eindeutige und explizite Zustimmung aus, die auch als solche formuliert wird. Kompetenzorientierung wird dabei ausschließlich positiv verhandelt. Es wird mit Begeisterung argumentiert:

I-A22: Die Leute zu befähigen, dass sie wirklich etwas kennen [sic!]. Das ist etwas sehr, sehr Wesentliches. Sehr, sehr Tolles.

I-N19: B: Na, ich finde den Zugang zu den Kompetenzen eigentlich sehr, sehr gut, ich finde das spannend, ja.

Lehrpersonen der Kategorie «sehr negativ» zeichnen sich durch eine eindeutige und explizite Abneigung aus, die auch als solche formuliert wird. Kompetenzorientierung wird dabei ausschließlich als negativ gesehen. Dabei kommt es in den Interviews zum Ausdruck von Ärger, Wut oder ähnlich negativen Emotionen oder es wird mit Sarkasmus argumentiert:

A13: B: Das ist doch alles Schwachsinn. Meiner Meinung nach ist diese ganze Kompetenzorientierung etwas, das sich im Übrigen auch [Name] damals im Ministerium aus den Fingern gesogen hat, um eine Daseinsberechtigung zu haben.

Lehrpersonen der Kategorie «eher positiv» und «eher negativ» argumentieren differenzierter, ohne dass sich in den Interviews starke emotionale Regungen wie Begeisterung oder Wut gezeigt hätten. Wenn sich in den Aussagen der Lehrpersonen eher Zustimmung manifestierte, wurde mit «eher positiv», wenn Ablehnung dominierte, mit «eher negativ» kategorisiert:

«Eher positiv»: *A2: Also ich finde, es muss beides geübt werden. Dass man jetzt gegenüber früher die Kompetenzen so hervorstreicht, ist sicher ganz gut, weil man das früher vielleicht vernachlässigt hat. Aber man darf aber nicht übertreiben.*

Es zeigte sich in der Stichprobe folgende Verteilung (vgl. Abb. 2).

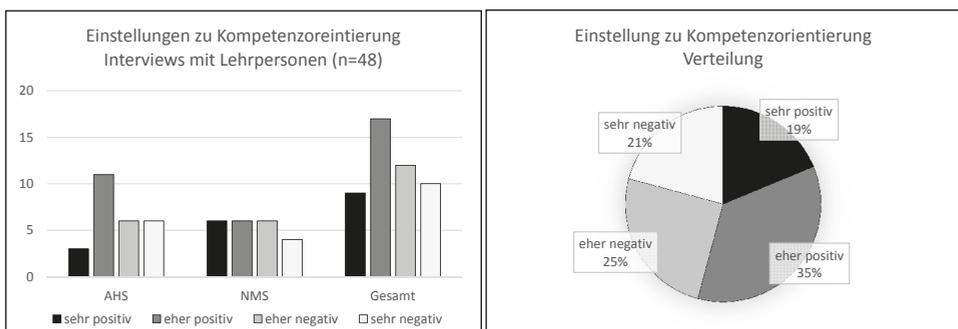


Abb. 2: Einstellungen zu Kompetenzorientierung von Lehrpersonen

Immerhin ein knappes Fünftel der Lehrerinnen und Lehrer der Stichprobe empfinden Kompetenzorientierung als sehr positiv bzw. manifestierten hinsichtlich dessen, was sie unter Kompetenzorientierung verstehen, Begeisterung (19%). Dabei fällt auf, dass in den Gymnasien weniger Lehrpersonen eine sehr positive Einstellung zeigten als Lehrpersonen an Neuen Mittelschulen. 35% der Lehrpersonen des Samples weisen eine «eher positive Einstellung» zu Kompetenzorientierung auf, während 25% der Lehrpersonen der Stichprobe Kompetenzorientierung eher und 21% stark ablehnen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage: Warum wird Kompetenzorientierung trotz einer offensichtlich positiven Grundeinstellung unter den Lehrpersonen²⁴ dennoch von einem beträchtlichen Teil abgelehnt? Die Gruppe jener, die Kompetenzorientierung ablehnen, soll in der Folge einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Ergebnis 2: Es gibt mehrere Gründe, die Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Ablehnung von Kompetenzorientierung ins Treffen führen.

Grundsätzlich zeigt sich, dass der Begriff «Kompetenz» als unklar, wenig definiert, nicht neu empfunden wird. In den Interviewdaten wird in diesem Sinne deutlich, dass das Verständnis einer fachspezifischen Kompetenzorientierung sehr schwach ausgeprägt ist, was mitunter zu einer Abwehrhaltung führen kann:

I-A14: Wie siehst du das mit den Kompetenzen?

B: Für mich wäre wichtig, was stellen sie sich denn vor unter Kompetenzen? Das ist für mich so ein Wort, das super schön, aber was genau stellen sie sich vor als Kompetenz.

I: Wer ist sie?

B: Die, die/ von irgendwoher kommt ja die Sache, ab jetzt ist kompetenzorientierter Geschichteunterricht. So. Die Personen, die gesagt haben, ab jetzt kompetenzorientierter Geschichteunterricht, von denen hätte ich gerne eine ganz klare Definition, was sie sich vorstellen, was Kompetenz ist.

I-A24: B: Ja, so habe ich den, so habe ich das Gefühl, dass der Kompetenzbegriff für jeden irgendwie ein bisschen was anderes bedeutet und die Definition davon jeder auch ein bisschen anders interpretiert. Also das ist irgendwie (lacht), ja, ganz interessant. Aber ich für mich, kann auch jetzt die Kompetenz weder ordentlich definieren, noch daraus meine Schlüsse ziehen.

Damit zusammenhängend wurde auch wiederholt das Argument ins Treffen geführt, dass die Kompetenzorientierung im Grunde nichts Neues sei, sondern vielmehr Zugänge fordere, die im Geschichtsunterricht ohnehin «schon immer» praktiziert worden seien:

I-A1: Da sitzen Kollegen, ja, so wie ich, die schon 20 Jahre oder was, Geschichte unterrichten, und jetzt auf einmal fangen sie an, das irgendwie neu zu erfinden. Ich habe dann gesagt, Leute, das haben wir ja eh schon immer

²⁴ Vgl. auch Bernhard 2017 (wie Anm. 5).

gemacht, jetzt nennen wir es halt Skizzieren und Beobachten, ja. Aber im Endeffekt, ich verstehe das nicht, warum die sich da so schwer tun.

I: Wer so schwer tut?

B: Die Kollegen. Sowohl die Alten, als auch die Jungen. [...] Aber da schimpfen die, bah bah, das ist ein Kompetenzending, und Operatoren, und da müssen wir/ eigene Listen sind da ja, welche Worte ich da jetzt verwende! Ja, um Gottes Willen! Dann habe ich gesagt, stellt halt nicht mehr die W-F/ wer, was, wann, wo, wie, und so, sondern nimmt man halt jetzt ein anderes Wort. Aber im Endeffekt, gemacht haben wir ja eh immer alle das schon so.

Es zeigte sich auch, dass die Befürchtung besteht, Kompetenzen könnten das Wissen verdrängen. Manche Lehrpersonen lehnen die Kompetenzorientierung ab, da ihrer Meinung nach durch das Konzept das deklarative inhaltliche Wissen über die Vergangenheit im Unterricht zu kurz kommt:

I-A3: B: Ich weiß nicht. Also Kompetenzorientierung, ich finde auch, es ist einfach schon so ein Schlagwort, das ganz negativ behaftet ist. Und man verdreht schon ein bisschen die Augen, wenn man es hört. Ich finde, das ist wirklich ein Thema, dass man sich einfach so sehr darauf fokussiert jetzt, ist, glaube ich, schon ein Problem. Weil, ich finde wirklich, diese Inhalte sollten nicht auf der Strecke bleiben, weil, was nutzen mir die Kompetenzen, wenn ich jetzt so die Inhalte nicht habe.

Kompetenzorientierung wird bisweilen auch als von oben verordnet und als generelle Kritik an Lehrpersonen interpretiert. Dies zeigt sich in mehreren Stellen in den Interviews:

I-N3: I: Haben Sie, wenn Sie so in die Lehrerschaft schauen, haben Sie das Gefühl, dass Kompetenzorientierung sehr stark akzeptiert ist?

B: Nein, habe ich ehrlich gesagt nicht. Ich glaube, das wird, so ist mein Eindruck, von oben als verordnet halt gesehen. Die Stimmung ist glaube ich eher so, das ist halt das Nächste, was einem halt mehr oder weniger eingefallen ist.

I-A11: Man hat eher so das Gefühl gehabt: Also bis jetzt habe ich doch eigentlich auch nicht so schlecht unterrichtet, und jetzt muss alles anders sein, weil das war nicht gut, was ich gemacht habe, so ungefähr.

Prinzipiell ergibt sich aus den qualitativen Daten ein Bild, nachdem negative Einstellungen zu historischer Kompetenzorientierung weniger einer Ablehnung des historischen Denkens an sich gleichkommt. Vielmehr scheint der Ruf der fachspezifischen Kompetenzorientierung bei manchen Lehrpersonen auch ausgehend von fachfremden Diskursen beschädigt ist. Dies kann hier nicht weiter ausgeführt werden, wird aber anderswo noch ausführlich thematisiert werden.

Aufbauend auf die eben dargestellten qualitativen Einsichten wurde ein quantitativer Fragebogen entwickelt, mit dem anhand eines größeren Samples in ganz Öster-

reich überprüft wurde, ob die Ergebnisse verallgemeinerbar sind bzw. welche der in den Interviews erhobenen Gründe für die Ablehnung der Kompetenzorientierung in einem großen Sample sich in welcher Verteilung zeigt.

3. Quantitative Einsichten²⁵

Nach der qualitativen wurde auch eine quantitative Befragung von 277 Lehrpersonen, die das Fach «Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung» in Wien, Salzburg oder Graz unterrichten, vorgenommen. Dabei wurden neben den fachgeprüften Lehrerinnen und Lehrern an Gymnasien (n = 115) und an Neuen Mittelschulen (n = 117) auch fachungeprüfte Lehrkräfte (n = 31), die an Neuen Mittelschulen unterrichten, berücksichtigt. Von 14 Lehrpersonen fehlten Angaben zur abgelegten Lehramtsprüfung und/oder zum Schultyp. Durchschnittlich waren die Lehrpersonen 44,88 (±11,99) Jahre alt und hatten 17,25 (±13,00) Jahre Dienst Erfahrung. Es nahmen 192 Lehrerinnen und 79 Lehrer teil. Die Items bezogen sich auf Haltungen, Einstellungen und Nutzungsgewohnheiten im Zusammenhang mit Geschichtsschulbüchern. Der Fragebogen sah als letzten Fragenblock auch einige explizite Items zu Haltungen gegenüber der «historischen Kompetenzorientierung» vor.

	weiß nicht	trifft nicht zu (1)	trifft kaum zu (2)	teils/teils (3)	trifft eher zu (4)	trifft zu (5)	M	SD
18.1. Ich habe mich noch nicht in die fachspezifische Kompetenzorientierung für das historische Lernen eingearbeitet.	0,4	7,6	12,4	36,7	32,0	10,9	3,26	1,06
18.2. Ich denke, dass fachspezifische Kompetenzorientierung wichtig ist.	1,5	2,2	5,8	28,7	42,5	19,3	3,72	0,92
18.3. Fachspezifische Kompetenzorientierung ist für mich das, was man auch bisher schon immer machte, nur nennt man es jetzt anders.	5,1	6,9	9,5	38,0	29,9	10,6	3,29	1,04
18.4. Ich habe den Eindruck, dass mit der Kompetenzorientierung das Wissen über die Vergangenheit auf der Strecke bleibt.	2,9	11,2	18,8	38,4	21,7	6,9	2,94	1,08
18.5. Ich habe ein Problem mit Kompetenzorientierung im historischen Lernen, weil sie von oben verordnet wurde.	1,5	37,8	20,4	23,6	12,4	4,4	2,24	1,21
18.6. Ich denke, Kompetenzorientierung kann Schüler/innen helfen, kritisch über Vergangenheit und Geschichte denken zu lernen.	2,9	3,2	6,9	31,0	38,6	17,3	3,62	0,97
18.7. Was die Kompetenzorientierung einfordert, ist zu kompliziert.	5,1	20,3	12,7	41,3	16,7	4,0	2,70	1,12
18.8. Ich denke, Schüler/innen mögen keine fachspezifische Kompetenzorientierung.	21,2	25,9	12,8	25,5	11,3	3,3	2,41	1,20

Abb. 3: Auswertungen zu Aufgabe 18 («Historische Kompetenzorientierung ist derzeit für den Geschichtsunterricht ein zentrales Thema, das auch unter Lehrer/innen diskutiert wird: Bitte teilen Sie uns mit, wie Sie in diesem Zusammenhang zu folgenden Aussagen stehen!»)

²⁵ Die Daten stammen aus der Auswertung Kipman/ Kühberger (wie Anm. 5).

Wie in den qualitativen Daten zeigt sich auch in den quantitativen, dass die fachspezifische Kompetenzorientierung (bzw. das, was Lehrpersonen darunter verstehen) von einer Mehrheit der befragten Lehrpersonen als „wichtig“ (42,4%) bzw. „sehr wichtig“ (19,3%) wahrgenommen wird (61,7%). Lehrpersonen klassifizieren es zudem als kaum zutreffend, dass die Schülerinnen und Schüler die fachspezifische Kompetenzorientierung ablehnen werden würden ($M = 2,41$; $SD = 1,20$). Die Kompetenzorientierung kann aus Sicht der Lehrpersonen zumindest zum Teil den Schülerinnen und Schülern helfen, ein kritisches Denken über Vergangenheit und Geschichte zu erwerben ($M = 3,62$; $SD = 0,97$). Betrachtet man das Item, dass danach fragt, inwiefern die Lehrpersonen sich schon in die fachspezifische Kompetenzorientierung eingearbeitet haben, zeigt sich, dass ein beträchtlicher Anteil sich eher noch nicht bzw. nur teilweise eingelesen haben ($M = 3,26$; $SD = 1,06$). Auch dieser Wert zeigt, dass die qualitativen Befunde diesbezüglich repräsentativ sind.

Was mögliche Gründe für die Ablehnung der Kompetenzorientierung anlangt, gehen die meisten Lehrpersonen nicht davon aus, dass die Forderungen der Kompetenzorientierung zu kompliziert sind ($M = 2,70$; $SD = 1,12$). Teilweise sind Lehrpersonen der Meinung, dass die fachspezifische Kompetenzorientierung ohnedies nur das sei, was man auch schon bisher im Geschichtsunterricht fokussiert habe, jedoch habe es einen neuen Namen erhalten ($M = 3,29$; $SD = 1,04$). Das geforderte Konzept «Kompetenzorientierung» wird allerdings nur zu einem geringen Anteil als Problem eingestuft, weil der Paradigmenwechsel «von oben» verordnet wurde ($M = 2,24$; $SD = 1,21$). Im Vergleich fällt es aber offenbar schwerer, Wissens- und Kompetenzerwerb als ausbalancierte Anteile des Denkens zu verstehen ($M = 2,94$; $SD = 1,08$).

Anhand der quantitativen Daten lässt sich auch eruieren, welche Art von Lehrpersonen tendenziell eher negative Einstellungen hinsichtlich Kompetenzorientierung aufweist. Es zeigen sich innerhalb der befragten Geschichtslehrerschaft durchaus signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung und Einschätzung der Situation. Betrachtet man die befragte Lehrerpoptation hinsichtlich der Behauptung «Ich habe mich bereits in die fachspezifische Kompetenzorientierung für das historische Lernen eingearbeitet», zeigen sich bei Lehrpersonen für «Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung» an Gymnasien signifikant höhere Zustimmungswerte ($p < .01$). Damit steht auch die hierzu beobachtbare Signifikanz von fachgeprüften Lehrpersonen ($p < .01$) gegenüber ungeprüften Lehrpersonen im engen Zusammenhang. Einen Einfluss hat auch die Anzahl an gehaltenen Wochenstunden im Fach Geschichte. Es ergeben sich signifikante und praktisch relevante²⁶ Zusammenhänge zwischen den gehaltenen Wochenstunden und dem Eingearbeitet-Sein ($r = .298$, $p = .000$) und auch hinsicht-

26 Als Effektstärke wird eine Standardberechnung in der Statistik bezeichnet. Die Effektstärke gibt einen Hinweis darauf, ob der Zusammenhang über die Signifikanz hinaus auch tatsächlich berichtenswert ist, weil die Signifikanz per se ja stichprobenabhängig ist und bei Large Scale, wie in dem vorgelegten Fall, sich fast alles als signifikant erweist, wenig aber nur als «praktisch relevant». Mit «praktisch relevant» wird also eine stichprobenunabhängige Effektstärke in den Berechnungen markiert. Laut Cohen gelten Effekte über .20 als «praktisch relevant». Bei Korrelationen ist die Effektstärke mit dem Korrelationskoeffizienten gleichgesetzt (weil der Koeffizient ja selbst schon normiert ist), d.h. Korrelation von .4 hat eine Effektstärke von .4. – vgl. Cohen 1988.

lich der Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen in Fachdidaktik und der Aussage ($r = .369$, $p = .000$). Damit kann für das Einarbeiten in die Thematik festgestellt werden, dass fachlich besser ausgebildete Lehrpersonen sowohl hinsichtlich der fachlichen (Universität und/ oder im Fach geprüft) als auch der fachdidaktischen Momente (Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen der Geschichtsdidaktik) sich eher mit der fachspezifischen Kompetenzorientierung beschäftigten. Lehrerinnen und Lehrer, die mehr Unterricht im Fach «Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung» erteilen, geben ebenfalls an, verstärkt eingearbeitet zu sein. Diese Stoßrichtung wird auch durch die Haltungen zur Aussage «Ich denke, fachspezifische Kompetenzorientierung kann Schüler/innen helfen, kritisch über Vergangenheit und Geschichte denken zu lernen», bei der sich seitens der Gymnasiallehrpersonen signifikant höhere Zustimmungswerte zeigen als bei Lehrpersonen an Neuen Mittelschulen ($p < .01$), unterstützt.

Positionen, die die fachspezifische Kompetenzorientierung tendenziell ablehnen, kommen hingegen aus einem anderen Umfeld innerhalb der Lehrerschaft. Eine Verdrossenheit zeigt sich dabei eher bei älteren, dienst erfahrenen²⁷ und gymnasialen Lehrkräften. So zeigt die Aussage «Ich habe ein Problem mit der Kompetenzorientierung im historischen Lernen, weil sie von oben verordnet wurde» hinsichtlich der drei hier angeführten Parameter signifikant positive Zusammenhänge ($p < .01$). Insbesondere ältere Gymnasiallehrpersonen zeigen sich hinsichtlich der oftmals rund um die Kompetenzorientierung geführte Wissensdebatte herausgefordert. Sie stimmen nämlich der Aussage «Ich habe den Eindruck, dass mit der Fokussierung auf die Kompetenzorientierung das Wissen über die Vergangenheit auf der Strecke bleibt» signifikant höher zu als Lehrpersonen der NMS. Praktisch relevant ($r > .20$) ist der Zusammenhang zwischen dem Alter und der Aussage. Ein ähnliches Konglomerat findet man auch hinsichtlich der Aussage «Fachspezifische Kompetenzorientierung ist für mich das, was man auch bisher schon immer machte, nur nennt man es jetzt anders» vor. Zwischen Gymnasialpersonen, insbesondere männlichen, älteren und dienst erfahrenen²⁸ Lehrkräften kann man hier einen signifikant positiven Zusammenhang ($p < .01$) zeigen. Die Kompetenzorientierung wird tendenziell von älteren Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Anforderungen als zu kompliziert eingestuft («Was die Kompetenzorientierung einfordert, ist zu kompliziert.») ($p < .01$).

Um festzustellen, ob die Personen ein konsistentes Antwortmuster zeigen, wurden die interessierenden Items korrelativ in Beziehung gesetzt. Um mögliche Faktorisierungen zu prüfen, wurde für die thematisch zusammengehörigen Items, also jene, die sich auf die fachspezifische Kompetenzorientierung beziehen (jene zur Quellenkritik, jene zu Aspekten der Geschichtsschulbuchgestaltung und jene zur historischen DeKonstruktion), mithilfe einer Reliabilitätsanalyse und einer Faktorenanalyse geprüft, ob eine Faktorisierung von ähnlichen Items möglich ist.

27 Hier kann man zudem für den Bereich Dienst erfahrung einen praktisch relevanten Effekt ausmachen.

28 Hier kann man zudem für den Bereich Dienst erfahrung einen praktisch relevanten Effekt ausmachen.

a) Items zur Quellenkritik («schriftliche Quellen»)

- Wir schauen uns gemeinsam an, welche Bewertungen bei den schriftlichen Quellen vorkommen (z. B. ob etwas positiv oder negativ dargestellt wird).
- Wir sprechen darüber, was der Autor der schriftlichen Quelle damit erreichen wollte.
- Wir reden darüber, wie die schriftliche Quelle in der Vergangenheit entstanden ist.
- Ich führe gemeinsam mit den Schüler/innen länger dauernde Analysen von schriftlichen Quellen durch

Die Reliabilitätsanalyse und die danach ausgeführte Faktorenanalyse ergaben zufriedenstellende Kennwerte ($\alpha = .827$, KMO = $.773$, Varianzaufklärung: 66.7%), weshalb die obenstehenden Items zur schriftlichen Quellenkritik zu einem Faktor («schriftliche Quellenkritik») zusammengefasst und mit der Aussage «Ich habe mich bereits in die fachspezifische Kompetenzorientierung für das historische Lernen eingearbeitet» korrelativ in Verbindung gebracht wurden. Es ergibt sich ein positiver, signifikanter und praktisch relevanter Zusammenhang von $r = .422$ ($p = .000$) zwischen dem Faktor Quellenkritik und der Frage zur Einarbeitung: Je höher die Werte auf den Items zur schriftlichen Quellenkritik desto höher auch der Wert bei der Aussage, die den Grad der Einarbeitung in die fachspezifische Kompetenzorientierung abfragt. Ein ebenfalls positiver, signifikanter und praktisch relevanter, aber deutlich kleinerer Zusammenhang ergibt sich zwischen dem Faktor «schriftliche Quellenkritik» und der Aussage «Ich denke, dass fachspezifische Kompetenzorientierung wichtig ist» ($r = .283$, $p = .000$). Mit der Aussage «Was die Kompetenzorientierung einfordert, ist zu kompliziert» ergibt sich erwartungsgemäß ein signifikant negativer und auch praktisch relevanter Zusammenhang von $r = -.224$ ($p = .000$).

b) Items zur historischen De-Konstruktion

- Wir schauen uns an, was zu einem bestimmten Thema im Geschichtsschulbuch steht. Dann überprüfen wir, ob in Quellen aus der Vergangenheit etwas anderes zu dem Thema steht.
- Im Geschichtsunterricht besprechen wir, ob sich manche Inhalte im Geschichtsschulbuch widersprechen oder ob sie anders sein müssten.

Die beiden Items zur De-Konstruktion können nicht zu einem Gesamtwert verdichtet werden ($\alpha = .590$). Daher wurden sie auf Einzelitemebene in Zusammenhang gebracht. Die Aussage «Im Geschichtsunterricht besprechen wir, ob sich manche Inhalte im Geschichtsschulbuch widersprechen oder ob sie anders sein müssten» korreliert positiv und signifikant mit den Aussagen «Ich denke, dass fachspezifische Kompetenzorientierung wichtig ist» und «Ich habe mich bereits in die fachspezifische Kompetenzorientierung für das historische Lernen eingearbeitet». Der Zusammenhang ist mit $r < .193$ ($p = .000$) aber praktisch nicht relevant. Die Aussage «Wir schauen uns an, was zu einem bestimmten Thema im Geschichtsschulbuch steht. Dann überprüfen wir, ob in Quellen aus der Vergangenheit etwas anderes zu dem Thema steht» korreliert positiv, signifikant und praktisch relevant mit den Aussagen «Ich denke, dass fachspezifische Kompetenzorientierung wichtig ist» und «Ich habe

mich bereits in die fachspezifische Kompetenzorientierung für das historische Lernen eingearbeitet» ($r = .236$ und $r = .299$, beide $p = .000$). Ein signifikanter Zusammenhang mit der Aussage «Was die Kompetenzorientierung einfordert, ist zu kompliziert» konnte mit den De-Konstruktions-Items nicht nachgewiesen werden ($p > .05$).

4. Diskussion der Ergebnisse: Triangulation – Konfrontation von qualitativen und quantitativen Daten

Im CAOHT-Projekt wird versucht, über eine Triangulation qualitativer und quantitativer Zugänge ein umfassendes Bild im Zusammenhang mit der Verwendung von Medien, insbesondere des Geschichtsschulbuchs, nach dem Paradigmenwechsel hin zum historischen Denken zu erreichen. Der Einblick, der hier am Beispiel von Einstellungen bzw. emotionale Nähe oder Ferne von Lehrpersonen im Zusammenhang mit fachspezifischer Kompetenzorientierung gewonnen wurde, deutet auf die Potentiale der Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Daten an. In beiden Datensätzen steht eine Mehrheit der Lehrpersonen des Unterrichtsfaches «Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung» der fachspezifischen Kompetenzorientierung tendenziell positiv gegenüber. Die Ergebnisse der beiden Methodenstränge «konvergieren»²⁹ daher. Anhand der qualitativen Daten konnten induktiv mögliche Gründe für eine Ablehnung des Konzeptes eruiert werden, was mit rein quantitativen Methoden nicht möglich gewesen wäre («komplementäre Ergebnisse»³⁰). Mit Hilfe von quantitativen Methoden konnte dann danach gefragt werden, wie stark diese qualitativen Befunde verallgemeinert werden können («Überprüfung der Geltungsreichweite»³¹). Aufgrund der Interviews war im Vorfeld klar, dass es eine große Unklarheit hinsichtlich des Konzeptes einer fachspezifischen Kompetenzorientierung unter den Lehrpersonen gibt. Diese wäre in den quantitativen Daten tendenziell vollständig eingeebnet worden. Aufgrund der qualitativen Daten muss daher hinterfragt werden, ob jene Lehrpersonen, die im Fragebogen sich selbst als «in die Kompetenzorientierung eingearbeitet» einstufen, auch von einer fachspezifischen Kompetenzorientierung sprechen («wechselseitige Methodenkritik» durch Identifizierung von möglichen Fehlerquellen³²). Anhand der quantitativen Daten lassen sich Zusammenhänge herausfinden, die durch Interviews nicht möglich gewesen wären. Durch quantitative Analysen konnte ein positiver Zusammenhang zwischen Einarbeitung in die fachspezifische Kompetenzorientierung und positiven Einstellungen hinsichtlich fachspezifischer Kompetenzorientierung gezeigt werden bzw. es konnte herausgefunden werden, in welcher Lehrerpoptulation eine besondere Verdrossenheit im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung besteht. Das Thema Mixed Methods und Triangulation in der geschichtsdidaktischen Forschung wird derzeit in einer *Special Edition* des *History Education Research Jour-*

29 Kelle (wie Anm. 8), S. 232.

30 Kelle (wie Anm. 8), S. 232, «wechselseitigen Ergänzung von Forschungsergebnissen», S. 54.

31 Kelle (wie Anm. 8), S. 246–247.

32 Kelle (wie Anm. 8), S. 54.

nal (HERJ) mit dem Titel «Mixed Methods/Triangulation in History Education Research» weiter vertieft, um die Potentiale für die Disziplin weiter auszuloten.³³

Literatur

- Barricelli, Michele/ Gautschi, Peter/ Körber, Andreas. «Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle.» In Michele Barricelli/ Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1*, Schwalbach/ Ts. 2012, S. 207–235.
- Bernhard, Roland. «Are Historical Thinking Skills important to history teachers? Some findings from a qualitative interview study in Austria.» *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 14.2017, Heft 2, S. 29–39.
- Bernhard, Roland. «Visual literacy – theoretische Überlegungen und empirische Befunde über Lernaufgaben zu Bildern im Geschichtsunterricht.» In Roland Bernhard/ Christoph Kühberger (Hrsg.), «Kompetenzorientierung in Schulbüchern – Aufgaben als Motoren». Themenheft *Erziehung und Unterricht* 9–10.2017a, S. 954–962.
- Bernhard, Roland. «Fragebogenentwicklung anhand qualitativer Daten in einem Mixed-Methods-Research-Design. Eine geschichtsdidaktische Perspektive zu historischem Denken und Schulbuchnutzung.» In Christoph Bramann/ Christoph Kühberger/ Roland Bernhard (Hrsg.), *Historisches Denken lernen mit Schulbüchern*, Schwalbach/ Ts. 2018, S. 37–62.
- Bernhard, Roland. «Teaching to think historically using textbooks. Insights for initial teacher education drawn from a qualitative empirical study in Austria.» *Educatio Siglo XXI* 36.2018a, Heft 1, S. 41–58, online unter <http://revistas.um.es/educatio/article/view-File/324161/227111> [besucht 16.4.2017].
- Bernhard, Roland/ Kühberger, Christoph (Hrsg.). «Kompetenzorientierung in Schulbüchern – Aufgaben als Motoren». Themenheft. *Erziehung und Unterricht* 9–10.2017.
- Bernhard, Roland/ Bramann, Christoph/ Kühberger, Christoph. *Verwendung des Geschichtsschulbuches durch Schüler/innen und Lehrer/innen. Empirische Hauptergebnisse des Mixed-Method-Projektes CAOHT 2019* (in Vorb.).
- Bernhard, Roland/ Bramann, Christoph/ Kühberger, Christoph (Hrsg.). «Mixed Methods/ Triangulation in History Education Research.» Special Edition. *History Education Research Journal* 16.2019a, Heft 1 (in Vorb.).
- Bernhard, Roland/ Kühberger, Christoph. «Domänen(un)spezifisch – Empirische Befunde zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen.» In Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 17»*. Bern (im Druck).
- Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang. *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden 2014.
- Bramann, Christoph/ Kühberger, Christoph/ Bernhard, Roland (Hrsg.). *Historisches Denken lernen mit Schulbüchern*. Schwalbach/ Ts. 2018.
- Brennan, Robert/ Prediger, Dale. «Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives.» *Educational and Psychological Measurement* 41.1981, S. 687–699.
- Cohen, Jacob. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hoboken ²1988.
- Creswell, John. *A concise introduction to mixed methods research*. Los Angeles 2015.
- Denzin, Norman. *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago 1970.
- Evans, Ronald. «Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief.» *Theory & Research in Social Education* 18.1990, Heft 2, S. 101–138.

33 Bernhard/ Bramann/ Kühberger 2019 in Vorb.

- Hattie, John. *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia 2003. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 [besucht am 28.03.2018].
- Johnson, Burke/ Onwuegbuzie, Anthony. «Mixed methods research: A research paradigm whose time has come.» *Educational Researcher* 33.2004, Heft 7, S. 14–26.
- Johnson, Burke/ Onwuegbuzie, Anthony/ Turner, Lisa. «Toward a Definition of Mixed Methods Research.» *Journal of Mixed Methods Research* 1.2007, Heft 2, S. 112–133.
- Kelle, Udo. *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden 2008.
- Kelle, Udo/ Erzberger, Christian. «Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis.» *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 51.1999, S. 509–531.
- Kipman, Ulrike/ Kühberger, Christoph. *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schüler/innen und Lehrer/innen in Österreich*. Wiesbaden 2019 (in Vorb.).
- Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdiagnostik*. Neuried 2007.
- Kühberger, Christoph. «Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht.» *Historische Sozialkunde* 1.2011, S. 3–13.
- Kühberger, Christoph (Hrsg.). *Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel Spielfilm. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise*. Innsbruck/ Wien 2013.
- Kühberger, Christoph. *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Innsbruck/ Wien (3. Aufl.) 2015.
- Lamnek, Siegfried. *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/ Basel (5. Aufl.) 2010.
- Landis, Richard/ Koch, Gary. «The measurement of observer agreement for categorical data.» *Biometrics* 33.1977, Heft 1, S. 159–174.
- Pichler, Christian. «Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht und fachspezifische Professionsverständnis, ein Dilemma.» *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2.2016, S. 13–31.
- Rädiker, Stefan/ Kuckartz, Udo. *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Wiesbaden (im Druck).
- Riazi, Mehdi/ Candlin, Christopher. «Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges.» *Language Teaching. Surveys and Studies* 47.2014, Heft 2, S. 135–173.
- Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander. «Überlegungen zur Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte durch Schulbücher.» In Silvia Mebus/ Waltraud Schreiber (Hrsg.), *Geschichte denken statt pauken: didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen*. Meißen 2005, S. 301–313.
- Thünemann, Holger. «Ganz, ganz historisch gedacht. Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive.» In Johannes Meyer-Hamme/ Holger Thünemann/ Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich*, Schwalbach/ Ts. 2012, S. 39–54.
- Van Sledright, Bruce/ Reddy, Kimberly. «Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teachers.» *Revista Tempo e Argumento* 6.2014, Heft 11, S. 28–68.

Reformstudie Belgien: eine Effektstudie zur Einführung von kompetenzorientiertem Rahmenplan und mBook

1. Zur Einordnung der Studie

1.1 Kompetenzorientierung – ein übernationales Paradigma

Das Ziel der Reformen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft (DG) Belgiens ist die erfolgreiche Implementation kompetenzorientierten Unterrichts, wobei für den Geschichtsunterricht mit der Einführung eines digitalen Schulgeschichtsbuchs im Vergleich zu den anderen Fächern eine zusätzliche Unterstützungs-Maßnahme ergriffen wurde. Zumindest implizit sollte mit der Förderung historischer Kompetenzen eng verbunden auch der Aufbau digitaler Kompetenzen unterstützt werden.¹

Der Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung wird zumindest europaweit verfolgt. Kompetenz wurde 2008 anlässlich der Vorarbeiten für den Europäischen Qualifikationsrahmen definiert als «die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/ oder persönliche Entwicklung zu nutzen».² Das Ziel des Qualifikationsrahmens ist nicht zuletzt die Unterstützung von Mobilität und Flexibilität in Ausbildung und Arbeitsmarkt. Es werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen unterschieden, wobei Kenntnisse für «Theorie- und/ oder Faktenwissen» stehen, Fertigkeiten «kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten)» umfassen und Kompetenz «im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben» wird.³ Für Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen werden je acht Niveaus ausgewiesen, die «die allgemeine und die Erwachsenenbildung, die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie die Hochschulbildung» umfassen und den Outcome beschreiben, also das, «was ein Mensch mit einer bestimmten Qualifikation tatsächlich weiß und in der Lage ist zu tun».⁴

1 Schreiber 2018.

2 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)#ntr6-C_2008111DE.01000101-E0006](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX:32008H0506(01)#ntr6-C_2008111DE.01000101-E0006) , Anhang 1; [besucht 16.08.2018].

3 https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf, S. 2; [besucht 16.08.2018].

4 https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf, S. 4; [besucht 16.08.2018].

In den Erläuterungen zum Qualifikationsrahmen wird darauf hingewiesen, dass es «viele verschiedene Möglichkeiten zur Strukturierung und Darstellung der Ergebnisse von Lernprozessen» gibt.⁵ Und es klingt auch an, dass es Begriffsverständnisse gibt, nach denen «Kompetenzen» «Fertigkeiten» mit umfassen. Die breit rezipierte Definition des Psychologen Franz E. Weinert z. B. definiert Kompetenzen als «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können».⁶

Eine Gemeinsamkeit aller Strukturierungsversuche weltweit ist die Orientierung am *Outcome* und damit verbunden, der Anspruch, das, ‚was ein Mensch tatsächlich in der Lage ist zu tun, auch empirisch nachzuweisen. – Dieses Ziel verfolgt auch die hier vorzustellende Reformstudie in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, wobei der Fokus darauf liegt, den Effekt der Reformen auf die historischen Kompetenzen in der gymnasialen Schülerschaft der Deutschsprachigen Gemeinschaft nachzuweisen, wobei digitale Kompetenzen mit im Blick bleiben sollten.

Nicht zuletzt wegen des Anspruchs einer empirischen Überprüfung von *Outcome* wird Kompetenzorientierung nicht selten mit Ökonomisierung in Verbindung gebracht. Ökonomisierung verweist nach Thomas Höhne «grundlegend auf ein sich wandelndes Verhältnis von Staat/ Politik, Ökonomie, (Zivil-)Gesellschaft und Bildung», wobei das Ziel der Ökonomisierungsprozesse «in der politischen Regulation und Vermittlung ökonomischer Elemente, Theoreme, Diskurse usw. in nicht-ökonomische Bereiche» liegt, «was zugleich mit (zivil-)gesellschaftlichen Veränderungen einhergeht», wodurch «vormals getrennte Logiken in hybriden Formen der Regulierung kombiniert werden».⁷

«Ökonomisierung ist eine Zeitdiagnose, an der sich die Geister scheiden»⁸, schreibt Höhne in der Einleitung seines Beitrags. Die nachfolgende Darstellung der Reformstudie Belgien versucht zu zeigen, dass Empirie mehr leisten kann, als in einer «ökonomischen Form der Bestimmung von Qualität»⁹ nach betriebswirtschaftlicher Steuerungslogik von Bildungsorganisationen vorzugehen. Dies liegt zum einen daran, dass es bei den in Rede stehenden historischen Kompetenzen nicht nur um pragmatische Kompetenzen zur Bewältigung lebenspraktischer Aufgaben und Probleme geht, sondern immer auch um «kulturelle[...] Orientierungen der gesellschaftlichen Praxis» und die «Individualisierung des Menschen» im Sinne einer Kompetenz für Ori-

5 https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf, S. 7; zuletzt gesehen am 16.08.2018.

6 Weinert 2001, S. 27.

7 Höhne 2015, S. 4.

8 Höhne (wie Anm. 8), S. 1.

9 Terhart 2000, S. 812.

entierung.¹⁰ Digitale Kompetenzen werden dabei in ihrer Funktion betrachtet, den Aufbau der Kompetenz für Orientierung zu unterstützen.¹¹

Im Bemühen, Effekte und Effektivität der Reform zu fassen, wird in der Reformstudie zudem large scale-Forschung, auf die die Ökonomisierungs-Kritik sich häufig bezieht, mit Forschung zu «Handlungs- und Interaktionsprozessen innerhalb der pädagogischen Wirklichkeit»¹² – Ewald Terhart spricht von small-scale-Forschung¹³ – zusammengeführt.

1.2 Kontexte der Reformbemühungen in der DG

Nach der Erfahrung, dass in der Primarstufe und der Sekundarstufe I ein intern mit Lehrkräften der DG entwickelter Rahmenplan, dessen Einführung mit Arbeitsblättern für kompetenzorientiertes Unterrichten unterstützt wurde, nur ansatzweise zu einem Paradigmenwechsel geführt hat, ist für die Oberstufe des Gymnasiums (Klasse 9 bis 12) versucht worden, mehr Erfolg zu erzielen. Dies, indem vorgeschrieben wurde,

- a) dass der Kompetenz-orientierte Rahmenplan durch ein Team aus Fachdidaktikern, Lehrkräften der DG, Vertretern des Ministeriums der DG zu erfolgen habe¹⁴ und
- b) dass die Lehrkräfte über 3 Jahre hinweg jährlich zwei verpflichtende Lehrfortbildungen zu besuchen haben.
- c) Zusätzlich wurde für den Geschichtsunterricht ein digital-multimediales Geschichtsbuch (mBook Belgien¹⁵) in Auftrag gegeben.

Beide, Rahmenplan und mBook, stützen sich auf das Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe¹⁶. Die DG sorgte für die technische Ausstattung der Schulen (Internetanschlüsse der Schulen und Hardware für den Betrieb des mBooks, wobei festgelegt wurde, dass die Tablet-Klassensätze in der Schule verbleiben sollen).

Für das mBook unternahm die DG also erhebliche Investitionen. Damit verbunden Bildungsverwaltung und Bildungspolitik die Hoffnung und Erwartung eines

10 Vgl. hierzu die Überlegungen Jörn Rüsens (2018) zum Zusammenhang von Bildung und Kompetenz: «*Bildung*: Bildung (self-cultivation) ist ein dynamischer Prozess der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit. Er schließt organisierte Erziehungsprozesse und deren Ziele (Erzeugung von Kompetenzen zur Bewältigung lebenspraktischer Aufgaben und Probleme) ein, geht aber darüber hinaus: Bildung umgreift und fundiert diese Kompetenzen mit einer umfassenderen, die die maßgebenden kulturellen Orientierungen der gesellschaftlichen Praxis und der Individualisierung des Menschen betrifft. Bildung ist Kompetenz für diese Orientierung. Es handelt sich um die Fähigkeit, die das menschliche Leben in den unterschiedlichsten Praxisbereichen nachhaltig bestimmenden Erfahrungen, normativen Einstellungen, Werte und Deutungsmuster wahrzunehmen, sie sich kritisch zu eigen zu machen, sie diskursiv zu verhandeln und bewusst im eigenen Handeln zur Geltung zu bringen.»

11 Schreiber (wie Anm. 1).

12 Terhart 2015.

13 Terhart (wie Anm. 12).

14 Ministerium 2015.

15 Ventzke/ Sochatzy/ Schreiber (Hrsg.) 2013. Das Konzept des mBooks wurde an der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte entwickelt; die Realisierung erfolgt am Institut für digitales Lernen (IDL), einem Spin-off der Professur.

16 Körper/ Schreiber/ Schöner 2007.

möglichst intensiven Einsatzes des digitalen Schulbuchs; zumal man dieses explizit am Rahmenplan ausgerichtete Lernmittel mit Werner Wiater als «legitimes Interpretament des Lehrplans»¹⁷ ansah. Ebenso optimistisch waren die Erwartungen der Verantwortlichen und Autoren des mBooks; man ging davon aus, dass gezielt eingesetzte digital-multimediale Möglichkeiten positive Auswirkungen auf die «doppelte Kompetenzentwicklung» der Schülerinnen und Schüler haben würden.¹⁸

Zugleich bestand der Anspruch, das, was die Schülerinnen und Schüler ‚tatsächlich in der Lage sind zu tun‘, nachdem sie nach dem neuen Rahmenplan und unterstützt durch das mBook unterrichtet worden waren, auch empirisch überprüfen zu lassen.¹⁹ In einem Forschungsvertrag zwischen dem Ministerium, dem Institut für digitales Lernen (IDL), den Universitäten Eichstätt-Ingolstadt und Tübingen sowie dem Deutschen Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) und durch Einverständniserklärungen der Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Erziehungsberechtigten wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen geschaffen. Über vier Jahre hinweg sollte die Umstellung des Geschichtsunterrichts auf Kompetenzorientierung wissenschaftlich begleitet werden. Es handelte sich dabei um Forschung im Feld mit teilweise innovativen Methoden.

2. Die Teilstudien

2.1 Längsschnittliche Untersuchungen

Finanziert durch das Hector-Institut für Bildungsforschung der Universität Tübingen wurden Daten für längsschnittliche Untersuchungen erhoben. Durchgeführt wurde

- die Erhebung des sozio-ökonomischen Status, der Motivation für Geschichte, der Mediennutzung (Fragebogen);
- ein Kompetenztest auf der Grundlage des als *large scale assessment* angelegten HiTCH-Tests²⁰ (Fragebogen, Powertest);
- ein Wissenstest zu den Jahrgangsthemen (Fragebogen, Powertest);
- die Erhebung des Interesses an den jahrgangsspezifischen Themen (Fragebogen);
- ein Test zur Erhebung der Lesegeschwindigkeit (Speedtest);
- ein Intelligenztest (KFT figural, Fragebogen, Speed- und Powertest).

Vor der Einführung des mBooks im Schuljahr 2013/14 wurde in allen Klassenstufen der Klassen 9 bis 12 an den insgesamt sieben Gymnasien der DG (pro Jahr ca. 2.000 Schülerinnen und Schüler)²¹ die erste Erhebung durchgeführt (Juni 2013). Auch die nächsten vier Erhebungen, die ebenfalls jeweils in allen Klassen der Oberstufe

17 Wiater 2005, S. 41–63.

18 Vgl. Sochatzy 2015; Schreiber/ Sochatzy/ Ventzke (wie Anm. 15).

19 Vgl. Schreiber/ Sochatzy/ Ventzke 2014.

20 Trautwein et al. 2017.

21 Es handelte sich also um eine Vollerhebung in der DG Belgiens, somit in einem der Kernländer der EU.

durchgeführt wurden, fanden am Ende des Schuljahres statt (t2: Juni 2014 bis t5: Juni 2017). Dafür wurde ein rollierendes Verfahren entwickelt: Es wurden Ankeraufgaben definiert, die bei allen Testungen eingesetzt wurden, diese wurden durch themenspezifische Kompetenzaufgaben ergänzt. Die Testhefte rollierten in den Klassen und zwischen den Testzeitpunkten, so dass die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit jedes Testheft bearbeiteten.

Die Daten der Testungen bilden die Grundlage für mehrere Forschungsprojekte, u. a. das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte QQM-Projekt («Erklärung der Kompetenzentwicklung im Fach Geschichte mithilfe von Indikatoren zur Quantität und Qualität der Nutzung eines elektronischen Schulbuchs»²²) sowie für Qualifikationsarbeiten in Eichstätt und Tübingen.

Das zentrale Ergebnis der Längsschnittuntersuchung ist, dass sich für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler über die vier Testzeitpunkte hinweg durchweg statistisch signifikante und praktisch bedeutsame positive Veränderungen ergaben.²³ «Von der Klassenstufe 9 zur Klassenstufe 10 betrug der Lernfortschritt 0.34 (jeweils sofern keine Klassenwiederholung stattfand), von Klassenstufe 10 zu 11 wurde ein Kompetenzzuwachs von 0.31 und von Klassenstufe 11 zu 12 von 0.18 beobachtet, was bezogen auf die Leistungsstreuung in Klassenstufe 9 (SD = 0.89) einem jährlichen Zuwachs von 0.20 bis 0.38 Standardabweichungen entspricht. Dies ist eine vergleichsweise deutlich ausgeprägte Kompetenzentwicklung über die Jahre hinweg, wenn in Betracht gezogen wird, dass innerhalb eines Schuljahres in höheren Klassenstufen im Allgemeinen mit tendenziell niedrigeren Lernzuwächsen zu rechnen ist – in der Sekundarstufe II etwa 0.20 Standardabweichungen – als in den ersten Schuljahren mit bis zu 1.0 Standardabweichungen in der Grundschule (Bloom, Hill, Black & Lipsey, 2008).»²⁴ Dieses Ergebnis kann als klarer Erfolg der Reform angesehen werden.

Die Anlage des QQM-Projekts verlangte, neben den Längsschnittdaten weitere Datenbestände einzubeziehen, nämlich die inhaltsanalytische Codierung des mBooks Belgien (eine qualitative Untersuchung), und eine Logfile Analyse zur konkreten Nutzung des mBooks durch Schülerinnen und Schüler. Letztere zählt zu den Big Data-Untersuchungen.

22 Verbundprojekt der Universitäten Eichstätt Ingolstadt (Prof. Dr. Waltraud Schreiber), Tübingen (Prof. Dr. Ulrich Trautwein), Lüneburg (Prof. Dr. Ulf Brefeld) und des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF; Prof. Dr. Frank Goldhammer); Laufzeit 2015–2017, Fördernummer 01LSA1503A/B/C.

23 Design, Instrumente, Auswertungsmethode und Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung werden im Detail in Bertram/ Wagner et al. 2019 (im Druck) vorgestellt, inklusive der weiterführenden Literatur.

24 Bertram/ Wagner et al. 2019 (im Druck).

2.2 Inhaltsanalytische Codierung des mBooks

Methodisch folgten die Codierungen Kuckartz (2010) und Mayring (2010): Alle Kapitel wurden a) mit deduktiv abgeleiteten Codes und b) mit induktiv aus der Anlage des mBooks gewonnenen Codes codiert. Die *deduktiven* Codes leiten sich einmal aus dem Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe ab und betreffen somit Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen,²⁵ zum anderen aus geschichtstheoretischen Grundlagen und beziehen sich z. B. auf die Fokussierung auf Vergangenes, Geschichte, Gegenwärtiges/ Zukünftiges²⁶ oder auf epistemologische Prinzipien²⁷.

Die *induktiven* Codes ergeben sich «materialgetrieben» aus den Elementen des mBooks, wobei mBook-spezifische Elemente (wie z. B. Transparenztexte, Header-Bilder, Bildergalerien, Autoreninterviews, Differenzierungsangebote oder Selbstlernangebote wie Glossare oder Infokästen) und allgemein schulbuchspezifischen Elemente (wie Quellen, Darstellungen, Lehrtexte, Arbeitsaufträge)²⁸ unterschieden werden.

Die Strukturen des mBooks stellen zugleich die Codiereinheiten dar. Mehrfachcodierungen sind erlaubt. Die Codierungen werden in Exceldateien eingetragen.

8.1 Merkmale des Imperialismus



1 _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____
6 _____
7 _____
8 _____
9 _____
10 _____
11 _____
12 _____
13 _____
14 _____
15 _____
16 _____
17 _____
18 _____
19 _____
20 _____
21 _____
22 _____
23 _____
24 _____

Den Zeitraum zwischen etwa 1880 und dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs 1914 bezeichnen wir als das Zeitalter des Imperialismus. In dieser Zeit wurde der afrikanische Kontinent endgültig zwischen ein paar wenigen europäischen Staaten aufgeteilt.

Das Vorgehen der europäischen Kolonialmächte veränderte sich dabei: Wo vorher nur Stützpunkte an der Küste bestanden, wurde nun auch das Hinterland erobert. Die Grundlage dafür schufen seit Anfang des 19. Jahrhunderts europäische Entdecker. Sie drangen ins Innere des Kontinents vor und kartographierten das Land.

id=101 | Kapitelkopf | c173
 Kompetenzbereiche:
 Fragekompetenz |
 Konzepte: Imperialismus,
 Nationalismus, Religion,
 Rassismus |
 Kategorien: Wirtschaft,
 Kultur

id=101 | Dialogtext | c174
 Kompetenzbereiche:
 Sachkompetenz
 (epistemologische
 Prinzipien: Selektivität),
 Fragekompetenz |
 Konzepte: Imperialismus,
 historischer Vergleich,
 Ideen|Kategorien: Raum

id=101 | Lehrtext,
 Bildergalerie| c175|
 Kompetenzbereiche:
 Sachkompetenz
 (Begriffskompetenz) |
 Konzepte: Imperialismus,
 Eroberung, Afrika |
 Kategorien: Raum



Die Aufteilung Afrikas
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colonial_Africa_1913_map.svg

Abb. 1: Codierbeispiel

25 Körber, Schreiber, Schöner (wie Anm. 16).

26 Schreiber et al. 2006.

27 Baumgartner 1997.

28 Vgl. Sochatzy 2015.

Die Codierungen fungieren als «Filter» für die Logfile-Analysen. Die konkrete Verwendung des mBooks bei der Erarbeitung einzelner Themen kann auf diese Weise kategorial erschlossen werden. Dabei werden *Oberflächenstrukturen* betrachtet und unterschiedliche *Tiefenstrukturen* erschlossen.

Ersteres erfolgt durch einfache Quantifizierungen aufgrund von Fragen wie: Welche der allgemeinen schulbuchspezifischen und welche der mBook spezifischen, multimedial-digitale Möglichkeiten nutzenden Elemente werden wie häufig verwendet? Welche der Möglichkeiten werden aufgegriffen, um sich z. B. explizit mit Gegenwartsbezügen oder der Perspektivität von Quellen oder Darstellungen auseinander zu setzen oder Kompetenzen in einzelnen Bereichen (Fragekompetenz, Methodenkompetenz) bzw. in spezifischen Ausprägungen weiterzuentwickeln (Fragestellungen unterscheiden; Methoden der Re- oder Dekonstruktion).

Die *Tiefenstrukturen*, die betrachtet wurden, können fachliches Lernen betreffen, also z. B. das Vorgehen bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen (Werden relevante Elemente aufgerufen, in welcher Reihenfolge? Werden die speziellen Methodenseiten oder die Methodenhinweise innerhalb der Kapitel aufgerufen? Werden Begriffsglossare verwendet, erfolgt ein Nachlesen in den Lehrtexten etc.). Tiefenstrukturen können auch den Grad der Freiheit betreffen, in der die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen betreiben können. Damit stehen zugleich Unterrichtsstile der Lehrkräfte im Fokus (Befassen sich alle Schüler einer Klasse zur selben Zeit mit demselben Material; welche Materialien stehen dabei wie häufig im Fokus? Lassen sich Schülergruppen unterscheiden, die zeitgleich dieselben Materialien nutzen oder im selben Unterkapitel arbeiten? Lassen sich individuelle Nutzungen einzelner Schüler unterscheiden; werden dabei Differenzierungsangebote des mBooks aufgegriffen?). Der Fokus kann auch auf digitalen Kompetenzen liegen, sowohl auf einfachen Fertigkeiten (z. B. Navigieren an bestimmte Stellen; Vor- und Rückwärtsbewegungen, etwa bei der Arbeit mit Animationen) als auch auf komplexen Fähigkeiten (z. B. gezieltes Scrollen, um sich zu orientieren).

2.3 Logfile-Analysen

An dieser Stelle werden nur kurz die Hintergründe von Logfile-Analysen dargestellt. Dabei wird auf die ausführlichere Darstellung in Schreiber/ Bertram (2018) Bezug genommen. Vertiefungen bieten die Fachbeiträge zur Bildungsinformatik von Ulf Brefeld und AHCÈNE Boubekki.²⁹

Wie jede Nutzung digital vorliegender Materialien generiert die mBook-Verwendung Logdateien, in denen die von Nutzenden ausgelösten Ereignisse – Click- und Fokus (Scroll)-Ereignisse – gespeichert werden, die Aufschluss über die Verwendung des mBooks durch die einzelnen Beteiligten geben und mithilfe geschichtsdidaktischer Codierungen eine Interpretation von Geschehnissen im Klassenzimmer ermög-

29 Boubekki/ Jain/ Brefeld 2018; Boubekki et al. 2015; Reubold et al. 2018.

lichen können.³⁰ Zu jedem Ereignis werden Stammdaten, wie zum Beispiel Nutzer-ID, Session-ID, Zeitstempel, Seiten-ID, usw., festgehalten. Wie oben bereits erwähnt, können die einzelnen Click- und Fokus-Ereignisse angereichert werden um die geschichtsdidaktisch relevanten Kontextinformationen aus der mBook-Codierung, um Test- und Befragungsergebnisse der Längsschnittstudien oder um Analysen qualitativer Daten.

Die mit weiteren Daten kombinierbaren Logfile-Analysen sind die interessanteste methodische Innovation bei der Begleitforschung zur Reform, ermöglichen sie doch Blicke in bislang weitgehend verschlossene black boxes, das konkrete Handeln von Schülerinnen und Schülern im Kontext des Schulbucheinsatzes.

Die Logfile-Daten brachten z. B. an den Tag, dass nur in etwa der Hälfte der Klassen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit den Tablets arbeiteten. Die meisten dieser Nutzungen sprachen zudem für eine deutliche Steuerung durch die Lehrkräfte. Daraus ergab sich die Schlussfolgerung, dass die Kompetenzentwicklung im Fach Geschichte nicht mithilfe von Indikatoren zur Quantität und Qualität der Nutzung des mBooks *durch die Schülerinnen und Schüler* erklärt werden kann. Lehrkräfte als Akteure des Unterrichts mussten verstärkt in den Blick genommen werden. Insbesondere war zu klären, ob es lehrerseitige Nutzungen des mBooks gibt, von denen Rückwirkungen auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler angenommen werden können. Deshalb wurde die Datenbasis erweitert um Lehrerinterviews und Unterrichtsvideographien und dafür zwei qualitativ angelegte Studien eingeleitet.

2.4 Lehrerinterviews

In der Interviewstudie waren Gespräche mit sämtliche 31 Lehrpersonen für Geschichte der gymnasialen Oberstufe DG angestrebt; 28 wurden interviewt; wegen technischer Probleme bei der Aufzeichnung konnten nur von 21 Interviews Transkripte angefertigt und analysiert werden.³¹

Die Interviews wurden inhaltsanalytisch, unter Nutzung des Analyse-Programms MAXQDA codiert, wiederum in Anlehnung an Kuckartz und Mayring. Antworten

30 «Ein *Click-Ereignis* wird durch einen Click auf eine Komponente ausgelöst. Ein Click-Ereignis enthält zusätzlich die ID der geklickten Komponente, die Position des Clicks innerhalb der Komponente sowie eine Kopie des vorherigen Focus-Ereignisses zur Kontextualisierung des Clicks.» Zudem umfasst ein Click-Ereignis «auch etwaige Einträge in die angeklickten Such- und Eingabefelder und deckt auch Copy-und-Paste Aktionen einer Nutzerin bzw. eines Nutzers ab».

«Ein *Focus-Ereignis* wird z. B. durch Scrollen und Lupenfunktionen erzeugt und speichert den Status der gerade sichtbaren und unsichtbaren Komponenten. Das Ereignis ‚Focus-In‘ wird immer dann ausgelöst, wenn eine neue Komponente sichtbar wird und ein ‚Focus-Out‘-Ereignis entsprechend immer dann, wenn eine Komponente aus dem sichtbaren Bereich des/der Nutzenden verschwindet.» (Schreiber/ Bertram 2018).

31 Die Ergebnisse der Interviewstudie sind zusammengefasst bei Langguth/ Schreiber/ Werner 2019 (im Druck) und in ausführlicher Form in der Masterarbeit von Tobias Langguth (2018) nachzulesen.

auf Leitfragen bzw. Nachfragen wurden als Codiereinheiten festgelegt; Mehrfachcodierungen waren möglich. Die Interrater-Reliabilität lag bei Krippendorffs $\alpha = 0,7$, was ein für komplexes Coding ein zufriedenstellender Wert ist.

Als Ergebnis gelang es, eine Lehrertypologie zu entwickeln, die einerseits eine an gedruckten Schulbüchern entwickelte Nutzertypologie³² formal replizierte, andererseits aber distinkte Merkmale ausweist, die sich aus der Spezifik des mBooks als kompetenzorientiertem, digital-multimedialem Lehr-Lernmittel ergeben. Unterschieden werden konnten Vollnutzer, selektive Nutzer und Nichtnutzer. «Bei der Herausarbeitung der distinkten Merkmale zeigte sich, dass weder das Alter/die Berufserfahrung der Lehrkräfte noch die auftretenden Probleme mit der Technik bestimmend für die Zugehörigkeit einer Lehrkraft zu den Gruppen waren. Maßgeblich sind vielmehr die Wertschätzung bzw. Geringschätzung von Digitalität, die Tiefe der Auseinandersetzung mit historischen Kompetenzen und in diesem Zusammenhang die Bedeutung, die der Schülerorientierung bei der Kompetenzentwicklung zugemessen wird.»³³ Die nähere Beschreibung der Ausprägungen können der anhängenden Grafik entnommen werden.

Vollnutzer	Selektiver Nutzer	Ablehnender Nutzer
Starke Befürwortung von Digitalität und Multimedialität zur Unterstützung von Lehren und Lernen	Selektive Nutzung von Digitalität und Multimedialität zur Unterstützung von Lehren und Lernen	Generelle Distanz zu Digitalität
mBook-Nutzung durch die Schüler_innen	Kaum Nutzung der Tablets durch Schüler_innen	Ablehnung des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht
Nutzung der Tablets auch als Träger anderer Software		
Vertiefte Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung; Förderung auch von historischer Frage- und Orientierungskompetenz und Kommunikationskompetenzen	Basale Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung; Vorrangige Förderung historischer Sach- und Methodenkompetenzen	Betonung von Wissensvermittlung als Unterrichtsziel; Förderung von Sachkompetenz (Konzepte) und Methodenkompetenz in Ansätzen
Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden verbunden	Vergangenheit ist Hauptfokus	Vergangenheitsbezug dominiert

Abb. 2: Lehrertypologie – Nutzertypen

Der Voraussagewert der Typologie für die Realisierung von Geschichtsunterricht konnte durch die Analysen videographierter Unterrichtsstunden bestätigt werden. – Dieses Ergebnis der Reformstudie ist besonders handlungsrelevant, z. B. für die Planung von Lehrerfortbildungen.

32 Gautschi 2010.

33 Langguth/ Schreiber/ Werner (wie Anm. 31).

2.5 Videoanalysen von Geschichtsstunden

Aufgezeichnet wurden 23 Unterrichtsstunden, jeweils gehalten in der zweiten Maiwoche der Jahre 2016 und 2017.

Methodisch basiert die Auswertung der videographierten Stunden ebenfalls auf der Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Mayring, ausgewertet wurde mit der für Videoanalysen erweiterten Version MAXQDA 12. Als Codiereinheit wurden abgrenzbare Unterrichtsphasen, die von Lehrkräften oder Lernenden initiiert sein können, definiert.

«Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Bearbeiterin Stefanie Hölzlwimmer die von Langguth erarbeiteten distinkten Merkmale zur Lehrertypologie durch die Analyse der videographierten Unterrichtsstunden der befragten Lehrkräfte bestätigen konnte. Damit kann der Typologie bescheinigt werden, Voraussagewert für die Realisierung von Geschichtsunterricht zu haben.»³⁴

Mit Hilfe der Videoanalysen war es zudem möglich, die Gruppe der selektiven Nutzer zu differenzieren, in ‚selektive Nutzer mit Nähe zu den ablehnenden Nutzern‘ und ‚selektive Nutzer mit Nähe zu den Vollnutzern‘. «Die Ausrichtung des Unterrichts als schüler- vs. lehrerorientiert (mit den Merkmalen Mitarbeit, Differenzierung, leitende Fragestellung, Zielsetzung der Erarbeitungsphasen, Sozialformen), die Förderung historischer Kompetenzen, die Förderung digitaler Kompetenzen und die Nutzungsvarianten des mBooks konnten als distinkte Merkmale ausgewiesen werden.»³⁵

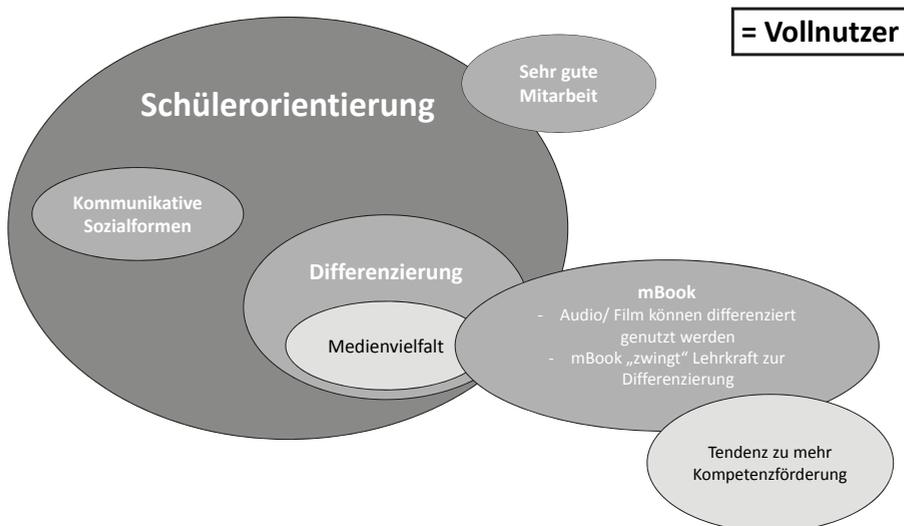


Abb. 3: Merkmale des Geschichtsunterrichts der «Vollnutzer»

34 Schreiber/ Bertram 2018; Vertiefend hierzu Hölzlwimmer 2018.

35 Schreiber/ Bertram (wie Anm. 34).

Die Reformstudie hat sich zum Ziel gesetzt, Aussagen zu den Effekten der Reformbemühungen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens zu machen. Jede der Teilstudien für sich genommen tut das. In weiten Teilen sind die Ergebnisse sehr grundlegend. Nie vorher konnte ein statistisch signifikanter und praktisch bedeutsamer Kompetenzzuwachs von Klassenstufe zu Klassenstufe nachgewiesen werden. Nie zuvor konnte die Black Box der Nutzung eines Schulbuchs im Unterricht «geöffnet» werden und nie zuvor wurde an einer Nutzertypologie von Lehrkräften für ein digitales Schulbuch gearbeitet.

3. Die Zukunftsperspektive: Sekundärnutzung der Daten

Aus den bisherigen Ansätzen ergeben sich spannende Fragen für die Zukunft. Zum einen laden die vorliegenden Daten geradezu ein, unter weiteren Perspektiven untersucht zu werden. Die außerordentliche Datenlage ermöglicht sowohl Replikationen, vertiefende Analysen als auch die Verfolgung neuer Fragestellungen, insbesondere in Mixed-Methods-Ansätzen.³⁶ Deshalb werden die Daten derzeit, in Kooperation mit dem DIPF und dem Verbund Forschungsdaten Bildung, für eine Archivierung vorbereitet.

Die inhaltsanalytischen Codierungen des mBooks könnten zu einer Analyse des mBooks genutzt werden, evt. im Vergleich mit späteren Generationen des Lehrmittels, wie z. B. dem 2018 erschienenen *mBook Gemeinsames Lernen NRW*³⁷ oder dem länderübergreifend angelegten *mBook Geschichte*³⁸.

Die an der kleinen Stichprobe der Lehrkräfte der DG entwickelte und durch Analysen von Geschichtsstunden dieser Lehrkräfte bestätigte und ausdifferenzierte Nutzertypologie sollten in einer Replikation überprüft werden.

Ein besonders spannendes Feld ist die Weiterarbeit mit den Logfile-Daten. Bislang wurden im Schwerpunkt erste Ansätze für Verbindungen mit geschichtsdidaktischen Codierungen und quantitativen bzw. qualitativen Ergebnissen erprobt, die Aussagen zur fachlichen Kompetenzorientierung erlauben. Darüber hinaus wurden Möglichkeiten, digitale (Nutzungs-)Kompetenzen und historische Kompetenz- oder Wissensausprägungen zu korrelieren am Beispiel des Scrollverhaltens aufgezeigt, ebenso Ansätze, Nutzungspattern und Lehrertypen zu verknüpfen. Dafür wurde vorrangig unter Bezug auf die videographierten Stunden gearbeitet.

Wegen der deutlichen Abhängigkeit der mBook-Nutzung von den Lehrkräften, die in der DG sichtbar geworden ist, wäre es geboten, Logfile-Daten aus Nutzungen zu erheben, die mit hohen Freiheitsgraden für die Schülerinnen und Schüler verbunden sind. Dazu werden aktuell Module für projektorientiertes Arbeiten in inklusiven

36 Schreiber et al. 2019.

37 <http://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/Medienberatung/Lernmittel/Digitale-Schulb%C3%BCher/mBook/> [besucht 12.11.2018].

38 <https://www.cornelsen.de/empfehlungen/mbook> [besucht 12.11.2018].

Klassen entwickelt³⁹, an denen Schülerinnen und Schüler in mindestens zweistündigen Arbeitsphasen selbständig arbeiten.

Die Abhängigkeit der Schulbuchnutzung von Kompetenzausprägungen der Lehrkräfte (in Bezug auf historisches Denken und in Bezug auf Digitalität) verweist auf die Notwendigkeit von Fortbildungen und deren Beforschung. Dabei kann, wie im aktuell anlaufenden KLUG-Projekt,⁴⁰ z. B. die digitale Unterstützung der fachlichen Kompetenzentwicklung näher untersucht werden.

Das österreichische CAOHT-Projekt,⁴¹ das untersucht hat, welche Rolle die in den letzten Jahren von weiten Teilen der Geschichtsdidaktik geforderte fachspezifische Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I in Österreich spielt, und das sich auch mit Schulbüchern befasst hat, lädt zu vielfachen Vergleichen ein.

Als weiteres Feld bietet sich die Auseinandersetzung mit Verkürzungen in der innerwissenschaftlichen Kommunikation an (von denen Terhart zurecht sagt, sie haben „Außenwirkung“). Die von Terhart diagnostizierte „Polemik“ sollte durch wissenschaftliche Sachlichkeit ersetzt werden (Terhart 2015). Solche disziplinären Verkürzungen gibt es z. B. im Umfeld der Diskussion um «historische Sachkompetenzen», der Gleichsetzung von Outcome-Orientierung und Ökonomisierung oder des Vorwurfs der grundsätzlichen kognitiven Verkürzung des Paradigmas Kompetenzorientierung.

Die im Umfeld der Belgienstudie entstanden Daten und Forschungsansätze könnten wegen ihrer Vielfalt und der Möglichkeit *large* und *small scale* auf einander zu beziehen eine gute Ausgangsbasis für die Versachlichung bieten. Zudem sollte, gerade auch durch Sekundärnutzungen, das gesetzte Ziel erreichbar sein, nämlich zu zeigen, dass Empirie umso viel mehr leisten kann, als in einer «ökonomischen Form der Bestimmung von Qualität» nach betriebswirtschaftlicher Steuerungslogik von Bildungsorganisationen vorzugehen.

Literatur

- Baumgartner, Hans-Michael. «Narrativität.» In Klaus Bergmann et al. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber (5. Aufl.) 1997, S. 157–160.
- Bertram, Christiane et al. «Vier Jahre Unterricht mit dem mBook Belgien: Zu den Kompetenz- und Interessensverläufen der Lernenden von der neunten bis zwölften Klasse.» In Monika Waldis/ Béatrice Ziegler, *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 17»*, Bern 2019 (im Druck).

39 <http://www.dimil.de/> [besucht 12.11.2018]. Siehe dazu Schreiber/ Trautmannsberger 2018.

40 InKLUSiv Geschichte lehren: Ein blended learning-Konzept für die Lehrkräftefortbildung (KLUG), Verbundprojekt der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (Waltraud Schreiber), der Universität Oldenburg (Clemens Hillenbrand) und der Hector-Institut der Universität Tübingen (Ulrich Trautwein) im Rahmen der BMBF Förderlinie *Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung*, Laufzeit 2018–2021, Kennziffer 100333002.

41 <https://www.uni-salzburg.at/index.php?id=208544> [besucht 12.11.2018]; Kühberger/ Bernhard/ Bramann 2019; Kipman/ Kühberger 2019; Bramann/ Kühberger/ Bernhard 2018.

- Boubekki, Ahcène et al. «Toward data-driven analyses of electronic text books.» In Cicero dos Santos et al. (Hrsg.), *Proceedings of the International Conference on Educational Data Mining (EMD 2015) 26–29 June*, Madrid 2015, S. 592–593.
- Boubekki, Ahcène/ Jain, Shailee/ Brefeld, Ulf. *Mining User Trajectories in Electronic Text Books, International Conference on Educational Data Mining*. Buffalo 2018.
- Bramann, Christoph/ Kühberger, Christoph/ Bernhard, Roland (Hrsg.). *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Frankfurt a. M. 2018.
- Gautschi, Peter. «Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 28.2010, H. 1, S. 125–137.
- Höhne, Thomas. *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden 2015.
- Höhlzwitter, Stefanie. *Welchen Einfluss hat das eBook auf den Geschichtsunterricht? Inhaltsanalytische Auswertung von 20 videografierten Unterrichtsstunden*. Bachelor-Arbeit Eichstätt 2018.
- Kipman, Ulrike/ Kühberger, Christoph. *Zur Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schüler_innen und LehrerInnen in Österreich*. Wiesbaden 2019 (in Vorb.).
- Körper, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdiagnostik*. Neuried 2007.
- Kuckartz, Udo. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden (3. Aufl.) 2010.
- Kühberger, Christoph/ Bernhard, Roland/ Bramann, Christoph. *Das Geschichtsschulbuch. Lernen – Lehren – Forschen*. Münster 2019 (in Vorb.).
- Langguth, Tobias. *Die Lehrkraft als Faktor der Schulbuchnutzung: Die Erarbeitung einer Lehrertypologie am Beispiel des eBooks-Belgien*. Master-Arbeit Eichstätt 2018.
- Langguth, Tobias/ Schreiber, Waltraud/ Werner, Michael. «Die Lehrkraft als Faktor der Schulbuchnutzung: Nutzertypen eines kompetenzorientierten und digitalen Schulbuchs am Beispiel des ‚eBooks Belgien‘» In Monika Waldis/ Béatrice Ziegler, *Forschungswerkstatt Geschichtsdiagnostik 17. Beiträge zur Tagung «geschichtsdiagnostik empirisch 17»*. Bern 2019 (im Druck).
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim (11. Aufl.) 2010.
- Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (Hrsg.). *Rahmenplan Geschichte. Rahmenplan für die zweite und dritte Stufe des allgemeinbildenden und technischen Übergangunterrichts in der Regelsekundarschule*. Eupen 2015. Online verfügbar unter: http://www.ostbelgienbildung.be/PortalData/21/Resources/downloads/schule_ausbildung/schulische_ausbildung/rahmenplaene_neu/RP_Geschichte_SEK_AU_T_2und_3_Stufe.pdf; [besucht 16.08.2018].
- Reubold, Jan et al. «Infinite Mixtures of Markov Chains.» In Annalisa Appice et al. (Hrsg.), *New Frontiers in Mining Complex Patterns*, Wiesbaden 2017. S. 167–181. <https://www.springer.com/us/book/9783319614601> [besucht 25.08.2018].
- Rüsen, Jörn. *Einige Schlüsselbegriffe*. Manuskript 2018.
- Schreiber, Waltraud. «Doppelte Kompetenzförderung durch digitale Lehr- und Lernmittel?» *ZLB.KU*, Online Zeitschrift 2.2018.
- Schreiber, Waltraud/ Bertram, Christiane. «Ein multimediales Schulgeschichtsbuch in der Anwendung. Wie empirische Studien helfen können, Geschichtsunterricht besser zu verstehen.» In Thomas Sandkühler et al. (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdiagnostische Standortbestimmung*, Göttingen 2018, S. 437–460.
- Schreiber, Waltraud et al. *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried 2006.

- Schreiber, Waltraud et al. «Zur empirischen Beforschung des mBooks Belgien. Die Chancen eines Methodenmix.» In Christoph Kühberger/ Roland Bernhard/ Christoph Bramann, *Das Geschichtsschulbuch. Lernen – Lehren – Forschen*, Münster 2019 (eingereicht).
- Schreiber, Waltraud/ Sochatzy, Florian/ Ventzke, Marcus. «Das multimediale Schulbuch – kompetenzorientiert, individualisierbar und konstruktionstransparent.» In Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner/ Florian Sochatzy (Hrsg.), *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*, Stuttgart 2013, S. 212–232.
- Schreiber, Waltraud/ Sochatzy, Florian/ Ventzke, Marcus. «Zwischen Behauptung, Intention und Evidenz. Zur Notwendigkeit die Entwicklung von und die Arbeit mit elektronischen Schulbüchern empirisch zu begleiten.» In Michael Schuhen/ Manuel Froitzheim (Hrsg.), *Das elektronische Schulbuch, Fachdidaktische Anforderungen und Ideen treffen auf Lösungsvorschläge der Informatik*, Münster 2014, S. 71–98.
- Schreiber, Waltraud/ Trautmannsberger, Robert. «Empowerment und Partizipation als Ziele inklusiven Fachunterrichts. Digitale Module zur Unterstützung von Lehrkräften und SchülerInnen.» In Ulrich Bartosch/ Waltraud Schreiber/ Joachim Thomas (Hrsg.), *Inklusives Leben und Lernen in der Schule: Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt*. Bad Heilbrunn 2018, S. 207–244.
- Sochatzy, Florian. *Das multimediale Schulbuch (mBook) – von der Theorie in die Praxis. Konzeption, Produktion und empirische Überprüfung eines multimedialen Geschichtsschulbuches*. Eichstätt 2015.
- Terhart, Ewald. «Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme.» *Zeitschrift für Pädagogik* 46.2000, S. 809–829.
- Terhart, Ewald. «Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA? – Essay.» *Aus Politik und Zeitgeschehen* 52.2015. <http://www.bpb.de/apuz/205206/wie-geht-es-weiter-mit-der-qualitaetssicherung-im-bildungssystem-15-jahre-nach-pisa?p=all> [besucht 16.08.2018]
- Trautwein, Ulrich et al. *Kompetenzen historischen Denkens erfassen – Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts «Historical Thinking – Competencies in History» (HiTCH)*. Münster 2017.
- Ventzke, Marcus/ Sochatzy, Florian/ Schreiber, Waltraud (Hrsg.). *mBook Geschichte Bd. 1 bis 5 für die Oberstufe des Gymnasiums in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*. Eichstätt 2013.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel 2001.
- Wiater, Werner. «Lehrplan und Schulbuch. Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens.» In Eva Matthes/ Carsten Heinze (Hrsg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*, Bad Heilbrunn 2005, S. 41–63.

Metakognition im Geschichtsunterricht

Ein Beitrag zur Diskussion von Unterrichtsqualität

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag versteht sich als erneutes Plädoyer für geschichtsdidaktische Unterrichtsforschung im Allgemeinen und für ein stärkeres Bemühen um die Erforschung von Unterrichtsqualität im Besonderen.¹ Die geschichtsdidaktische Forschung hat sich zuletzt eher auf die Entwicklung von Kompetenzmodellen konzentriert.² Allerdings können Kompetenzmodelle³ feststellbare Kompetenzunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern nicht erklären – das ist auch nicht ihr Anspruch. Um unterschiedliche Kompetenzentwicklungen zu verstehen, ist Unterrichtsforschung und hier der Blick auf die Qualität des Unterrichts erforderlich.⁴ Empirische Forschung zur Qualität des Geschichtsunterrichts gibt es allerdings kaum.⁵ Trotz einiger Studien auf dem Feld der Phänomen-, Ergebnis- und auch der Interventionsforschung,⁶ wissen wir immer noch zu wenig über das Phänomen Geschichtsunterricht. Es wäre an der Zeit, angesichts der in der Summe alarmierenden empirischen Befunde zu den Effekten des Geschichtsunterrichts endlich Kräfte zu bündeln. Von Borries' resignatives Fazit von 1995, sich entweder *«mit dem Erreichten zufrieden zu geben und die normative und intellektuelle Überfrachtung des Faches abzubauen»* oder *«im Geschichtslernen die erkenntnistheoretische Einsicht viel ernster zu nehmen, daß ‚Geschichte‘ immer Deutungsgeschäft und immer Zeitebenenverknüpfung ist»*, hat nicht an Aktualität verloren. Mit der Kompetenzorientierung, dem Konstruktivismuspostulat und dem Narrativitätsideal hat sich die *«normative Fracht»* eher noch vergrößert;⁷ die erhobenen Effekte von Geschichtsunterricht stimmen im Hinblick auf *«Deutungsgeschäft und Zeitebenenverknüpfung»* nicht besonders hoffnungsvoll.⁸ Die HiTCH-Gruppe arbeitet an einem *large scale*-Instrument zur Messung his-

1 Zülsdorf-Kersting 2012, S. 7–19.

2 Bracke u. a. 2018, S. 91–93; Barricelli/ Gautschi/ Körber 2012, S. 207–235.

3 Eine empirische Erprobung der Kompetenzmodelle steht noch aus. Vgl. Thünemann 2016, S. 37–52, bes. S. 38.

4 Hattie 2009.

5 Gautschi 2015; Bernhardt/ Gautschi/ Mayer 2013, S. 62f.

6 Bertram 2017; Mathis 2015; Spieß 2014; Schönemann/ Thünemann/ Zülsdorf-Kersting 2011.

7 Beispielhaft ist hier das Kerncurriculum Geschichte für die Sek. I in Niedersachsen genannt, wo auf den Seiten 6 und 7 nacheinander von *«konstruktivistischer Grundlage»* und *«narrativer Kompetenz»* als *«übergeordnetem Ziel»* die Rede ist. Niedersächsisches Kultusministerium 2015.

8 Hier seien stellvertretend die komplementären Studien von Matthias Martens und Christian Spieß zum Umgang mit darstellenden Texten und Textquellen im Unterricht genannt. Beide Studien fördern hinsichtlich basaler Ansprüche an den Umgang mit zwei zentralen Textgattungen erschreckende Befunde zu Tage. Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und auch die Lerngruppen insgesamt waren von einem konstruktivistisch inspirierten, auf Multiperspekti-

torischer Kompetenzen.⁹ Wollen wir – zugespitzt gefragt – wirklich wissen, was ein solcher Test zu Tage fördern würde? Die Frage muss selbstverständlich bejaht werden. Etwaige Kompetenztests würden den Blick unweigerlich auf die Qualität des Geschichtsunterrichts lenken als den Ort, wo Kompetenzen angebahnt und entwickelt werden sollen. Der vorliegende Beitrag möchte an die weiterhin verschüttete Debatte um guten Geschichtsunterricht anknüpfen. Hier geht es weniger um grundsätzliche Fragen als um einen konkreten Vorschlag zur Erfassung von Unterrichtsqualität.¹⁰ Der vorliegende Text stellt ein empirisch validiertes Instrument zur zuverlässigen Erfassung von Unterrichtsqualität vor, das im Rahmen des DFG-Projekts «Entwicklung eines schulfachübergreifenden Instruments zur videobasierten Klassifikation metakognitiv-diskursiver Unterrichtsqualität am Beispiel der Fächer Geschichte, Mathematik, Religion» (MeDUQua) entwickelt wurde. Das DFG-Projekt zielte nicht generell auf Unterrichtsqualität, sondern mit «metakognitiv-diskursiver Qualität» auf eine Facette von Unterrichtsqualität. Zahlreiche Studien unterstreichen die Relevanz von Metakognition, so dass diesbezügliche Studien zum Geschichtsunterricht naheliegen.¹¹ Im Folgenden wird zuerst die Bedeutung von *Metakognition* und *Diskursivität* für die Geschichtsunterrichtsqualität begründet (Abschnitt 2). Im Anschluss daran werden das Kategoriensystem und das Ratinginstrument zur Erfassung und Bewertung metakognitiv-diskursiver Unterrichtsqualität an einem Unterrichtsbeispiel vorgestellt (Abschnitt 3). Abschließend (Abschnitt 4) werden die Relevanz der Befunde sowie weitere Herausforderungen für die Forschung skizziert.

2. Metakognition, Diskursivität und historisches Lernen

An anderer Stelle ist bereits ausgeführt worden, welches begriffliche Verständnis von Metakognition und Diskursivität dem MeDUQua-Projekt zugrunde liegt.¹² Dort ist auch dargelegt worden, dass die mit dem Begriff Metakognition gemeinten Zusammenhänge in der geschichtsdidaktischen Diskussion lange bekannt sind. Resultat jüngerer Forschung ist hingegen die empirisch gestützte Hypothese vom Zusammenhang metakognitiv-diskursiver Qualität und fachspezifischen Qualitäten und Effekten des Geschichtsunterrichts. Die Hypothese besagt Folgendes: Das eher fachunspezifische Konstrukt metakognitiv-diskursiver Unterrichtsqualität und die im engeren Sinne fachspezifische Qualität von Geschichtsunterricht korrelieren. Immer wenn Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte über die im Fach Geschichte geforderte Art zu

vität setzenden, den Unterschied von historischem Sachverhalt und Quelle/ Darstellung gewichtenden Umgang mit Geschichte entfernt (vgl. Martens 2010, Spieß (wie Anm. 6)).

9 Trautwein et al. 2017.

10 Vgl. zu den grundsätzlichen Fragen die Beiträge in *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62.2011, 5/6 sowie den Sammelband «Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich» (Meyer-Hamme/ Thünemann/ Zülsdorf-Kersting 2016).

11 Vgl. dazu den Beitrag von Zülsdorf-Kersting und Praetorius, wo mit Verweis auf zahlreiche empirische Studien die Relevanz von Metakognition für Lernprozesse belegt ist (Zülsdorf-Kersting/ Praetorius 2017).

12 Zülsdorf-Kersting/ Praetorius (wie Anm. 11), S. 251–255; Cohors-Fresenborg u. a. 2014, S. 12–36.

denken nachdenken (*Planung, Monitoring* und *Reflexion*) und dieses Rasonieren im Unterrichtsgespräch kommunikativ kohärent in Erscheinung tritt, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sich historisches Lernen ereignet.¹³ Diese Hypothese ist geschichtsunterrichtstheoretisch gut zu erklären. Wenn Geschichtsunterricht als soziales System angesehen werden darf, das sich ausschließlich durch Kommunikation konstituiert, und wenn historisches Lernen als ein Vorgang des Geschichtsbewusstseins verstanden werden kann, der sich ausschließlich kognitiv-emotional ereignet, dann resultiert aus der Abgeschlossenheit beider Systeme eine der wichtigsten Herausforderungen gelingenden Geschichtsunterrichts.¹⁴ Da Kognition nicht beobachtbar ist, müssen Denkprozesse in Kommunikation transferiert werden; damit Kommunikation wiederum Geschichtsbewusstsein beeinflussen kann, muss Unterrichtskommunikation in Denkprozesse übersetzt werden.¹⁵ Im Unterschied zu Denkprozessen handelt es sich bei unterrichtlicher Kommunikation um ein kollaboratives soziales Geschehen aller Beteiligten. Kohärente Unterrichtskommunikation ist schon durch die Tatsache, dass mehrere Personen mit unterschiedlichen Dispositionen (Wissen, Interesse, Motivation etc.) re-/agieren, keine Selbstverständlichkeit. Wenn aber der unterrichtlichen Kommunikation die Rolle zufällt, fachspezifisches Denken möglichst präzise und für alle verständlich zu spiegeln, dann sind an die Kohärenz des Unterrichtsgesprächs höchste Ansprüche zu stellen. Genau diesen neuralgischen Punkt des Geschichtsunterrichts, wo die Möglichkeiten und Zulässigkeiten historischen Denkens kommunikativ verhandelt und ausgehandelt werden, fassen wir mit dem Konstrukt metakognitiv-diskursiver Unterrichtsqualität. Mithilfe eines Kategoriensystems sind wir in der Lage, Metakognition (*Planung, Monitoring* und *Reflexion*) und Diskursivität (*Diskursivität* und *Negative Diskursivität*) lokal zu identifizieren und differenziert zu beschreiben, um dann mittels eines Ratinginstruments (hier werden sieben «Leitfragen» unterschieden) die Qualität einer Stunde global zu *raten*.¹⁶ Klassifikation und Rating sollen nun am Beispiel einer Geschichtsstunde vorgeführt werden.

3. Beispielhafte Veranschaulichung der Befunde

Die Befunde der MeDUQua-Studie ermöglichen Aussagen zu gut und weniger gut *gerateten* Stunden. «Güte» ist allerdings kein absoluter, sondern ein relativer Begriff.¹⁷ Es ist daher wichtig zu betonen, dass die Klassifikation als «gut» oder «weniger gut» immer in Bezug auf das in der MeDUQua-Studie modellierte Konstrukt metakognitiv-diskursiver Unterrichtsqualität zu verstehen ist. Darüber hinaus ist es wichtig zu unterstreichen, dass in der Studie aus jeder Geschichtsstunde nur zehn Minuten Unterrichtsgespräch kodiert und geratet wurden. Im strengen Sinne beziehen sich die

13 Cohors-Fresenborg u. a. (wie Anm. 12), S. 90–128.

14 Bracke u. a. (wie Anm. 2), S. 13–69.

15 Bracke u. a. (wie Anm. 2), S. 36–38.

16 Kategoriensystem und Ratinginstrument sind mittlerweile in mehreren Publikationen beschrieben (und auch geschichtsdidaktisch profiliert) worden. Vgl. Cohors-Fresenborg u. a. (wie Anm. 12); Zülzdorf-Kersting/ Praetorius (wie Anm. 11); Nowińska 2016.

17 Gautschi (wie Anm. 5), S. 78; Zülzdorf-Kersting 2011, S. 262f.

Qualitätsaussagen also auf Stundenausschnitte und nicht auf die ganzen Stunden. Die Reliabilitätsberechnungen sowie die Generalisierbarkeitsstudien erfordern noch zwei weitere Vorbemerkungen. Zum einen sind die Klassifikationen der Ratenden und damit deren Qualitätsaussagen reliabel. Das Ratinginstrument wurde also zuverlässig eingesetzt. Die D-Analysen der Generalisierbarkeitsstudien zeigen zum andern, dass im vorliegenden Sample des Faches Geschichte die vier analysierten Stunden für keine der Leitfragen ausreichten, um verallgemeinerbare Aussagen zum Unterrichtsstil einer teilnehmenden Lehrperson zu tätigen. Die D-Analysen ergaben, dass sieben (LF 1, 2 und 3), neun (LF 4) bzw. mehr als zehn (LF 6 und 7) Stunden hätten *geratet* werden müssen, um den Unterrichtsstil einer Lehrkraft zu erfassen. Somit handelt es sich bei den Befunden des Ratings nicht um generalisierbare Aussagen über einzelne Lehrpersonen, sondern um reliable Aussagen zur Qualität einzelner Stunden. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden eine gut *geratete* Stunde vorgestellt werden.¹⁸ Zum einen soll auf diese Weise veranschaulicht werden, wie sich die einzelnen Ratingergebnisse auf der Ebene konkreter unterrichtlicher Interaktionen darstellen. Wie sehen gute bzw. weniger gute *Ratings* in den Stunden aus? Wie wurde auf der Basis welcher Quellen oder Darstellungen über welche historische Sachverhalte gesprochen? Zum andern sollen in vergleichender Perspektive die Unterschiede zwischen den Stunden beschrieben werden. Wie unterscheidet sich die gute von der weniger gut *gerateten* Stunde? Was machte die Lehrkraft in der als gut klassifizierten Stunde besser?

Im Fokus der folgenden Ausführungen steht eine Unterrichtssequenz aus einer gymnasialen Lerngruppe der sechsten Jahrgangsstufe. Es handelte sich um eine Stunde zur Ermordung Caesars an den Iden des März 44 v. Chr. Die Stunde war Teil einer lehrplanmäßig obligatorischen Unterrichtsreihe zur Krise der römischen Republik und dem Übergang zum Kaiserreich.¹⁹ Die hier getroffene Auswahl erfolgte vor dem Hintergrund der Ratingergebnisse. Die Sequenz «War Caesar objektiv ein Tyrann?» (1606_02) ist sehr positiv *geratet* worden; sie eignet sich daher zur Demonstration des Konstrukts «metakognitiv-diskursiver Unterrichtsqualität» besonders gut. Um einen Eindruck von Thema und Ablauf der Stunde zu ermöglichen, soll die Stunde geschichtsmethodisch zuerst kurz profiliert werden; da die Ratings (die Qualitätsaussagen) auf der Klassifikation metakognitiv-diskursiver Aktivitäten fußen, soll deren Vorkommen dann in einem zweiten Schritt deskriptiv vorgestellt werden. Im Anschluss daran werden in einem dritten Schritt die Ratings begründet. Am Ende erfolgt ein kurzes Fazit.

Die Sequenz «War Caesar objektiv ein Tyrann?» stammt aus einer Doppelstunde, in deren erstem Teil die Selbstdarstellungen Caesars und Brutus' auf der Basis zweier Münzen (Avers und Revers) erarbeitet wurden.²⁰ Die hier analysierte Unterrichts-

18 Der begrenzte Raum hier macht die Arbeit mit Transkriptbelegen unmöglich; deshalb sei darauf verwiesen, dass in einer anderen Publikation das vollständige Transkript der Sequenz «War Caesar objektiv ein Tyrann?» abgedruckt ist. Dort finden sich auch eine ausführlichere Analyse sowie der Vergleich mit einer weniger gut *gerateten* Stunde (Nowińska/ Zülsdorf-Kersting im Druck).

19 Niedersächsisches Kultusministerium 2015 (wie Anm. 7), S. 20.

20 Silberdenar des Caesar, geprägt 44 v. Chr. (Crawford 1974, Nr. 480/10 und Nr. 508/3).

sequenz kommt aus dem zweiten Teil der Doppelstunde, in der das Attentat einer Beurteilung unterzogen werden sollte. Das zehnmütige Unterrichtsgespräch lässt sich in zwei Abschnitte unterteilen – Teil 1: Debatte zur Frage, ob Caesar «objektiv» als Tyrann bezeichnet werden könne. Hier handelte es sich um die Analyse/ De-Konstruktion eines historischen Sachurteils mit eingeschlossener Wertung. Vorgegangen war die Erschließung eines historischen Sachverhalts (Caesar und dessen Stellung zur Republik) auf der Basis eines divergenten Quellensettings. Nun sollten die Schüler und Schülerinnen die Zulässigkeit der Bezeichnung «Tyrann» diskutieren; Teil 2: Debatte zur Legitimität gegenwärtiger Tyrannenmorde. Im weiteren Sinne handelte es sich hier um eine historische Werturteilsbildung, da sich die Schülerinnen und Schüler über die Auseinandersetzung mit der Ermordung Caesars eine Meinung hinsichtlich gegenwärtiger Tyrannenmorde bilden sollten.

Die quantitativ-deskriptive Erfassung metakognitiver-diskursiver Aktivitäten der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler zeigt eine ausgewogene quantitative Verteilung der metakognitiven Beiträge. Die Beiträge der Schülerinnen und Schüler waren in den meisten Fällen mit Begründungen ausgestattet, obwohl die Lehrkraft nicht explizit dazu aufgefordert hatte. Die Unterrichtssequenz war kaum durch negative Diskursivität, sondern eher durch positive Formen der Diskursivität gekennzeichnet. In der Unterrichtssequenz dominierten bestimmte metakognitive Aktivitäten (vor allem «Auseinandersetzung mit einer Argumentation»). Bemerkenswert war zudem die Passung zwischen den Aufforderungen der Lehrkraft sowie den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler. Planungsaktivitäten waren nicht zu beobachten (was im zweiten Teil einer Doppelstunde nicht überrascht). Monitoringaktivitäten waren zwar auf beiden Seiten zu sehen; die Schülerinnen und Schüler blieben allerdings zurückhaltend bei der Kontrolle einzelner Beiträge. Das ist für eine Lerngruppe der sechsten Jahrgangsstufe wohl erwartbar, zudem die Monitoringaktivitäten traditionell eher der Lehrerrolle zufallen.²¹

Die Gesamtübersicht der Ratings weist für jede Geschichtsstunde in Anlehnung an die sieben Leitfragen sieben Ratings auf. Die Übersicht zeigt, dass diese sieben Ratings pro Stunde in der Regel ziemlich konsistent sind. Es kommt also nicht vor, dass Stunden sehr gute Ratings für Metakognition (LF 1–3) und sehr schlechte für Diskursivität (LF 4–5) bekommen. Die Ratings zeigen vielmehr, dass die Konstruktfacetten miteinander zusammenhängen. Wenn Stunden gute Ratings für metakognitive Aktivitäten bekommen, dann sind sie auch in diskursiver Hinsicht eher gut (vice versa).²² Die Sequenz «War Caesar objektiv ein Tyrann?» hat ausgesprochen positive Ratings bekommen. In allen sieben Dimensionen wurden die höchsten Skalenwerte «gezogen», so dass sich im Hinblick auf das Konstrukt «metakognitiv-diskursive Unterrichtsqualität» von einer sehr guten Stunde sprechen lässt. Im Folgenden sollen die einzelnen Ratings kurz vorgestellt und begründet werden.

Das erste Rating (**Leitfrage 1**) zielt auf das Vorkommen metakognitiver Aktivitäten. Die Sequenz wurde mit dem höchsten Wert 4 (Skala 1–4) *geratet*, was bedeu-

21 Vgl. Lüders 2011, hier bes. S. 179; Bracke u. a. (wie Anm. 2), S. 153–174.

22 Hier ist zu bedenken, dass «Metakognition» nicht als kognitiver Akt, sondern als kommunikativer Akt untersucht wurde. Möglicherweise erklärt das den Zusammenhang.

tet, dass die Schülerinnen und Schüler über weite Strecken des Unterrichtsgesprächs metakognitiv aktiv waren. Die Werte 1–3 greifen, wenn die Schülerinnen und Schüler gar nicht oder nur nach direkter Ansprache der Lehrkraft aktiv sind. Das Unterrichtsgespräch wurde durch einen zentralen Auftaktimpuls der Lehrkraft initiiert. Die Vorarbeiten ermöglichten eine abwägende Auseinandersetzung mit der Rolle Caesars und in der Folge mit der Legitimität seiner Ermordung. Obwohl sich die Schülerinnen und Schüler in beachtlicher Weise als argumentativ eigenständig erwiesen, war es die zugespitzte Frage der Lehrkraft, von der die Debatte ausging. Ihre Frage danach, ob man Caesar unabhängig von unterschiedlichen und in den Quellen sichtbaren Perspektiven als Tyrann bezeichnen könne, wirkte so aktivierend, dass die Schülerinnen und Schüler mehrere Antwortoptionen nannten und gegeneinander abwogen. Im Kern handelte es sich um die Aufforderung zur Überprüfung eines sachbezogenen Arguments (Code fR5), der die Schülerinnen und Schüler mit zahlreichen begründeten Prüfungen dieses Arguments nachkamen. Die Selbstverständlichkeit, mit der sich die Schülerinnen und Schüler argumentativ bewährten, lässt darauf schließen, dass es sich bereits um erste Ansätze einer metakognitiv-diskursiven Unterrichtskultur handelte.

Das zweite Rating (**Leitfrage 2**) schaut darauf, ob die metakognitiven Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler begründet sind. Die Sequenz wurde mit ebenfalls dem höchsten Wert 4 (Skala 1–4) *geratet*. Eigeninitiativ begründete metakognitive Aktivitäten gehörten somit offenkundig zur etablierten Unterrichtskultur, was angesichts des Alters der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Sekundarstufe I eine bemerkenswerte Feststellung ist. Vermutlich kam dem Auftaktimpuls der Lehrkraft hier eine größere Bedeutung zu. Die Lehrkraft forderte die Schülerinnen und Schüler dazu auf, bei der Beantwortung ihrer Frage von der Perspektivität abzusehen. Das war in zweifacher Hinsicht eine überraschende Entscheidung. Zum einen spricht es gegen die geschichtstheoretische Einsicht, Multiperspektivität als notwendiges epistemologisches Axiom historischen Denkens berücksichtigen zu müssen; zum anderen war ja genau diese multiperspektivische Herangehensweise Inhalt der vorangegangenen Stunde. Für die Schülerinnen und Schüler muss es irritierend gewesen sein, zuerst multiperspektivisch argumentieren zu sollen, um dann im Zusammenhang der eigenen Urteilsbildung genau diese Perspektiven unberücksichtigt zu lassen. Das wohlüberlegte Quellenarrangement und die intendierte Profilierung zweier unterschiedlicher Perspektiven sprechen dafür, dass die Lehrkraft mit ihrem Auftaktimpuls eine begründungsintensive Debatte provozieren wollte. Die Schülerinnen und Schüler folgten diesem Impuls.

Das dritte Rating (**Leitfrage 3**) zielt auf den funktionalen Wert metakognitiver Aktivitäten für den gemeinsamen Erkenntnisfortschritt. Die Sequenz wurde mit dem höchsten Wert 3 (Skala 1–3) *geratet*. Damit waren sie ein wichtiger Faktor des Erkenntnisfortschritts. Die Schülerinnen und Schüler mussten sich mit guten Argumenten gegen die vorgebliche Position der Lehrkraft positionieren. Die Erkenntnis, dass unterschiedliche und z. T. auch gegensätzliche Perspektiven gewissermaßen «zum Geschäft» historischen Denkens gehören, war so durchschlagend, dass sie auch in der späteren Debatte um die Legitimität des Tyrannenmordes im Allgemeinen maßgeb-

lich war. Nachdem die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert hatte, die Legitimität eines gegenwärtigen Tyrannenmords zu diskutieren, betonten diese erneut, dass auch in diesem fiktiven Setting mehrere Perspektiven zu berücksichtigen seien. Man kann also davon sprechen, dass sich in dieser Geschichtsstunde ein wichtiger Erkenntnisfortschritt ereignet hat, den sich die Schülerinnen und Schüler gewissermaßen gegen die vorgebliche Position der Lehrkraft abgerungen hatten. Wenn diese selbstständige Erkenntnisgewinnung seitens der Lehrkraft intendiert gewesen sein sollte, wofür viele Anzeichen sprechen (Quellenarrangement und Auftaktimpuls), dann handelt es sich um eine vorbildliche Dramaturgie, die man in der frühen Sekundarstufe I wohl nicht oft sehen kann.

Das vierte Rating (**Leitfrage 4**) zielt auf diskursfördernde Aktivitäten. Hier blickten die Ratenden auf das Bemühen der Akteurinnen und Akteure, ihre Beiträge explizit auf andere Beiträge oder Positionen zu beziehen. Die Sequenz wurde mit dem höchsten Wert 5 (Skala 1–5) *geratet*. In der analysierten Unterrichtssequenz fallen vor allem die Schülerinnen und Schüler durch ihre konsequenten Bemühungen auf, jeden ihrer Beiträge diskursiv zu verankern. Sie bezogen sich unmittelbar auf die Vorgaben der Lehrkraft oder zitierten kurze Passagen der vorangegangenen Beiträge anderer Schülerinnen und Schüler, um diese zu verstärken oder sich von diesen abzusetzen. Der Diskurs bekam auf diese Weise eine große Klarheit. Auch hier agierten die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbstständig. Die Lehrkraft musste nicht explizit dazu auffordern.

Das fünfte Rating (**Leitfrage 5**) zielt auf das Vorkommen und die Relevanz negativer Diskursivität. Die Sequenz wurde mit dem höchsten Wert 5 (Skala 1–5) *geratet*. In der Folge des guten Ratings zur Leitfrage 4 ist es wenig überraschend, dass die vorliegende Unterrichtssequenz abgesehen von einer Ausnahme keine Formen negativer Diskursivität aufweist.

Das sechste Rating (**Leitfrage 6**) zielt auf das Vorkommen von Debatten, womit längere Passagen mit kohärent aufeinander bezogenen Beiträgen gemeint sind.²³ Die Sequenz wurde mit dem höchsten Wert 5 (Skala 1–5) *geratet*, was auf das Vorhandensein einer durchgehenden und durch die Schülerinnen und Schüler getragenen Debatte hindeutet. Obwohl die Lehrkraft mit ihren beiden Initialimpulsen («Caesar ein Tyrann?» und «Tyrannenmorde heute?») eine zentrale Rolle einnahm, ist nicht zu übersehen, dass die Schülerinnen und Schüler mit ihren präzise verorteten Beiträgen dafür sorgten, dass sich eine durchgehende Debatte bei weitgehender Zurückhaltung der Lehrkraft entwickeln konnte.

Das siebte Rating (**Leitfrage 7**) zielt ab auf den intellektuellen Anspruch des Diskurses. Mit dem hohen Rating wird zum Ausdruck gebracht, dass es sich um einen anspruchsvollen Diskurs gehandelt hat. Der Skalenwert 4 (Skala von 1–4) meint, dass die Sequenz nicht nur das Potential für eine anspruchsvolle, intellektuelle Auseinandersetzung hatte (= Skalenwert 2) und dass dieses Potential nicht nur in Ansätzen genutzt worden wäre (= Skalenwert 3), sondern dass das Potential einer anspruchsvollen Frage- bzw. Themenstellung weitgehend genutzt wurde. Der Anspruch der vor-

23 Nowińska (wie Anm. 16), S. 149–157.

liegenden Unterrichtssequenz liegt auf der epistemologischen Ebene und resultierte aus der gelungenen vorangegangenen Auseinandersetzung mit einer divergenten Quellenbasis und der dann erfolgenden Debatte zur Beurteilung Caesars, die eine Positionierung erforderlich machte. Hoch ist der Anspruch vor allem für Schülerinnen und Schüler der frühen Sekundarstufe I deshalb, weil die Berücksichtigung von Perspektivität alleine schon eine schwierige, nicht selten kontraintuitive Herausforderung darstellt. Hier waren die Schülerinnen und Schüler nun aber herausgefordert, zuerst auf der Ebene der Quellen Multiperspektivität festzustellen, um dann ein eigenes Urteil zu fällen. Noch anspruchsvoller wurde das Setting durch den provozierenden Auftaktimpuls der Lehrkraft mit der Aufforderung, die gerade erarbeiteten Perspektiven zu ignorieren. Dass dieses Arrangement offenkundig intendiert war (s. o.), ist ein Indikator für den hohen Anspruch der Stunde. Es wäre für die Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle leicht gewesen, dem vordergründigen Impuls zu folgen und von den Perspektiven abzusehen. Dass sie das nicht taten, ist ein Beleg dafür, dass die Schülerinnen und Schüler dem hohen Anspruch gerecht wurden und ihre epistemologischen Vorbehalte gegen eine vorschnelle historische Werturteilsbildung insistierend zum Ausdruck brachten.

Die Sequenz «War Caesar objektiv ein Tyrann?» fällt durch ihre hervorragenden Ratings auf. In allen sieben Dimensionen wurde mit den jeweils höchsten Skalenwerten *geratet*. Da es sich a) um eine zuverlässige (reliable) Handhabung des Instruments und b) um bewertende Einschätzungen handelt, lässt sich feststellen, dass die vorliegende Unterrichtssequenz im Hinblick auf das Merkmal der metakognitiven-diskursiven Unterrichtsqualität übereinstimmend als sehr gut eingestuft wurde. Es handelt sich um eine Sequenz, in der begründete metakognitive Aktivitäten zum Erkenntnisfortschritt im Verlaufe des Diskurses beitragen. Insgesamt macht die Sequenz den Eindruck, als wenn begründete metakognitive Aktivitäten bereits zur etablierten Unterrichtskultur gehören. Die Lehrkraft musste nicht darum bitten, dass die Schülerinnen und Schüler metakognitiv aktiv wurden und ihre Beiträge hinreichend begründeten; sie taten dies weitgehend eigeninitiativ (Leitfragen 1, 2 und 3). Gleichwohl ist festzuhalten, dass dem Auftaktimpuls der Lehrkraft eine wichtige initiierende Funktion zukam. Die Widerspruch und epistemologisches Denken provozierende Qualität des Impulses ist oben ausführlich erläutert worden. Die Ratings zu den Leitfragen 6 und 7 zeigen an, dass die Unterrichtssequenz insgesamt als intellektuell anspruchsvoll eingestuft wurde. Die Aufforderung zur historischen Sach- und Werturteilsbildung (Beurteilung und Bewertung Caesars) barg großes metakognitives Potential, das sowohl von der Lehrkraft, aber vor allem auch von den Schülerinnen und Schüler auch genutzt wurde (Leitfrage 7). Die Nutzung gestaltete sich über längere Abschnitte der Sequenz als eine im Wesentlichen von den Schülerinnen und Schüler getragene Debatte, in der die Lehrkraft sich eher in die Rolle der Moderation begab und den Schülerinnen und Schülern auch im Hinblick auf die Dimensionen Monitoring und Reflexion Steuerungshoheit zubilligte (Leitfrage 6). Auch in den Dimensionen der Diskursivität weist die Sequenz viele Vorzüge auf. Die Beiträge der Schülerinnen und Schüler (auch die der Lehrkraft) waren in der Regel klar verankert und explizit auf andere Beiträge bezogen oder inhaltlich so klar und folgerichtig, dass

explizite Markierungen nicht erforderlich waren. Negative Diskursivität, also das Verständnis beeinträchtigende Verstöße gegen einen geordneten Diskursverlauf, tauchten nur selten auf und wurden dann von der Lehrkraft umgehend korrigiert.

4. Schluss

Bei der Sequenz «*War Caesar objektiv ein Tyrann?*» handelt es sich um ein Beispiel guten Geschichtsunterrichts. Die Lehrkraft sah ihre Aufgabe darin, den gemeinsamen Erkenntnisfortschritt im Unterrichtsgespräch zu fördern, ohne den Schülerinnen und Schülern die Arbeit des eigenständigen Denkens abzunehmen. Die Schülerinnen und Schüler wiederum nahmen diese Herausforderung selbstbewusst an und waren in der Lage, eine sachbezogene Debatte ohne permanente Hilfestellung der Lehrkraft zu führen. Die Lerngruppe erkannte die epistemologische Bedeutsamkeit von Multiperspektivität im Zusammenhang historischen Denkens und nutzte diese Erkenntnis bei der Analyse/ Rekonstruktion eines historischen Sach- und Werturteils souverän. *Ratings* und Klassifizierungen müssen allerdings interpretiert und eingeordnet werden. Relevant sind in diesem Zusammenhang sowohl lernpsychologisch begründete Standards als auch die methodische Entscheidung für eine bestimmte Untersuchungseinheit. Mittlere Ratings zu den Leitfragen 1, 2 und 3 könnten in einer Lerngruppe der frühen Sekundarstufe I beispielsweise völlig unproblematisch sein, weil die jüngeren Schülerinnen und Schüler die Performanz metakognitiv-diskursiver Aktivitäten erst noch lernen müssen. Eine ggf. stärkere Präsenz der Lehrkraft bei der Planung, Überwachung (*Monitoring*) und Bilanzierung (*Reflexion*) historischer Lernprozesse könnte hier sogar wichtig sein. Wenn begründete und dem gemeinsamen Erkenntnisfortschritt zuträgliche metakognitive Aktivitäten am Ende der Sekundarstufe I hingegen immer noch nicht Teil der Unterrichtskultur sind, könnte das sehr wohl ein Monitum sein. Die Frage der Standards ist in der geschichtsdidaktischen Forschung allerdings ein «blinder Fleck»²⁴. Die Frage der Untersuchungseinheit (Sequenz, Stunde, Unterrichtsreihe) ist relevant, weil selbstverständlich nicht in jeder Sequenz oder Stunde alle Facetten metakognitiven Denkens angesprochen werden können. Vielmehr zeigt die Analyse, dass Gründlichkeit und transparente Schwerpunktsetzungen mit der Güte von Geschichtsunterricht zusammenhängen.

Mit dem hier vorgestellten Ratinginstrument lässt sich die metakognitiv-diskursive Qualität von Geschichtsstunden reliabel einschätzen. Auch wenn Unterrichtsqualität mehr als metakognitiv-diskursive Merkmale umfasst, ist dies ein wichtiges Ergebnis, weil es die empirisch begründete Vermutung eines Zusammenhangs mit fachspezifischen Qualitätsmerkmalen gibt.²⁵ Metakognitiv-diskursive Qualität kann als koinzidierendes Merkmal eines intellektuell anspruchsvollen problemlösenden Geschichtsunterrichts ausgemacht werden. Maggioni hat auf die Verschränkung elaborierten historischen Denkens und Metakognition aufmerksam gemacht.²⁶ Diese

24 Zülsdorf-Kersting 2014, hier S. 217.

25 Cohors-Fresenborg u. a. (wie Anm. 12), S. 88f.

26 Maggioni 2010, S. 328.

Hypothese kann mit den vorliegenden Befunden bestätigt werden. Es spricht empirisch viel dafür, die metakognitiv-diskursive Qualität von Geschichtsunterricht auch in Zukunft aufmerksam in den Blick zu nehmen und nach förderlichen Lehr-Lern-Arrangements für diese zu suchen.

Literatur

- Barricelli, Michele/ Gautschi, Peter/ Körber, Andreas. «Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle.» In Michele Barricelli/ Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch. Praxis des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/ Ts. 2012, S. 207–235.
- Bernhardt, Markus/ Gautschi, Peter/ Mayer, Ulrich. «Ein Schaubild und neun Prinzipien zum guten Unterricht. Ein Leitfaden für Planung, Praxis und Reflexion des Historischen Lernens.» *Geschichte lernen* 156.2013, S. 62–63.
- Bertram, Christiane. *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie*. Schwalbach/ Ts. 2017 (Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 6).
- Bracke, Sebastian, u. a. *Theorie des Geschichtsunterrichts* (Geschichtsunterricht erforschen 9). Frankfurt a. M. 2018.
- Cohors-Fresenborg, Elmar, u. a. *Klassifikation von metakognitiven und diskursiven Aktivitäten im Mathematik- und Geschichtsunterricht. mit einem gemeinsamen Kategoriensystem* (Schriftenreihe des Forschungsinstituts für Mathematikdidaktik 63). Osnabrück 2014.
- Crawford, Michael. *Roman Republic Coinage*. Cambridge 1974.
- Gautschi, Peter. *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (Geschichtsunterricht erforschen 1). Schwalbach/ Ts. 2015.
- Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62.2011, 5/6 (Thema des Hefts «Guter Geschichtsunterricht»).
- Hattie, John. *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York 2009.
- Lüders, Manfred. «Die Sprachspieltheorie des Unterrichts.» In Wolfgang Meseth/ Matthias Proske/ Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn 2011, S. 175–188.
- Maggioni, Liliana. *Studying epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to think historically. Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy* 2010.
- Martens, Matthias. *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1). Göttingen 2010.
- Mathis, Christian. «Die Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution – Typische Erklärungsmuster von Schweizer Schülerinnen und Schülern.» In Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 13»*. Bern 2015, S. 52–62.
- Meyer-Hamme, Johannes/ Thünemann, Holger/ Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.). *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich* (Geschichtsunterricht erforschen 2). Schwalbach/ Ts. 2016.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Kerncurriculum für das Gymnasium. Jahrgänge 5–10. Geschichte*. Hannover 2015.

- Nowińska, Edyta. *Leitfragen zur Analyse und Beurteilung metakognitiv-diskursiver Unterrichtsqualität* (Schriftenreihe des Forschungsinstituts für Mathematikdidaktik 64). Osnabrück 2016.
- Nowińska, Edyta/ Zülsdorf-Kersting, Meik. *Transkriptsammlung [Arbeitstitel]*. Frankfurt a. M. (im Druck).
- Schönemann, Bernd/ Thünemann, Holger/ Zülsdorf-Kersting, Meik. *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte* (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 4). (2. Aufl.) Berlin 2011.
- Spieß, Christian. *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 8). Göttingen 2014.
- Thünemann, Holger. «Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte.» In Saskia Handro/ Bernd Schönemann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. Münster 2016, S. 37–52.
- Trautwein, Ulrich et al. *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts ‚Historical Thinking – Competencies in History‘ (HiTCH)*. Münster 2017.
- Zülsdorf-Kersting, Meik. Was ist guter Geschichtsunterricht? Qualitätsmerkmale in der Kontroverse – eine Einführung.» *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62.2011, 5/6, S. 262–263.
- Zülsdorf-Kersting, Meik. «Was ist guter Geschichtsunterricht? Annäherung an eine verschütete und wieder aktuelle Frage.» In Johannes Meyer-Hamme/ Holger Thünemann/ Ders. (Hrsg.), *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich* (Geschichtsunterricht erforschen 2). Schwalbach/ Ts. 2012, S. 7–19.
- Zülsdorf-Kersting, Meik. «Historische Kompetenzen – Diagnose und Bewertung.» In Hilke Günter-Arndt/ Ders. (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (6., überarb. Aufl.). Berlin 2014, S. 214–226.
- Zülsdorf-Kersting, Meik/ Praetorius, Anna-Katharina. «Geschichtsunterricht zuverlässig beurteilen. Vorstellung eines Beobachtungsinstruments zur Bestimmung von metakognitiv-diskursiver Unterrichtsqualität.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16.2017, S. 250–265.

Vom Umgang mit der Zeit im historischen Erzählen Auf dem Weg zu Übungsaufgaben

Inwiefern hängen Leben und Werk der Anne Frank (1929–1945) «historisch gesehen» mit Entwicklungen während der deutschen Besetzung der Niederlande (1940–1945) zusammen? Eine mögliche Antwort auf diese Frage könnte zum Beispiel so beginnen:

«Am 10. Mai, einen Monat bevor Anne Frank in Amsterdam ihren elften Geburtstag feierte, überfiel Nazi-Deutschland das kleine, neutrale Königreich der Niederlande. [...] [Die niederländische Armee kapitulierte] nach fünf Tagen. »
(Hirschfeld, 2017, S. 345)

Abb. 1: Historiographische Kontextualisierung durch Verknüpfung des konkreten Falls Anne Frank mit dem Beginn der Geschichte der Niederlande unter deutscher Besetzung (10.5.1940)

Als Folge der Entwicklungen zwischen dem 10. und dem 15. Mai 1940 etablierten die Nationalsozialisten in den Niederlanden ein ziviles Besatzungsregime, das innerhalb zweier Jahre antijüdische Maßnahmen einführte und diese auch umsetzte. Anfang Juli 1942 konnten die Besatzer daher mit den zwei Jahre währenden Aufrufen, Razzien und Verhaftungen der Jüdinnen und Juden in den Niederlanden beginnen, deren Ziel ihre Verbringung vor allem in das Sammellager Westerbork und die von dort ausgehende anschließende Deportation in die Vernichtungslager im Osten war.¹

Was der renommierte Niederlande-Experte, der deutsche Historiker Gerhard Hirschfeld (*1946) in einem Anhang der populären Fischer-Ausgabe des *Anne Frank Tagebuches*² unternimmt, lässt sich als Fallbeispiel einer historischen Kontextualisierung beschreiben (Abb. 1). Die damit verbundene kognitive Handlung beinhaltet die raum-zeitliche Verbindung eines konkreten Falles (Anne Frank) mit einer verallgemeinernden Darstellung eines größeren historischen Entwicklungszusammenhanges in Raum und Zeit («Nazi-Deutschland», «Niederlande»). Die Art des historischen Zusammenhanges zwischen dem konkreten Fall und verallgemeinernder Meta-Geschichte ist im vorliegenden Beispiel temporal organisiert. Kausalitäten oder kausale Inferenzen werden hier zunächst nicht explizit thematisiert. Wohl aber ist durch den Zusammenhang zu Anne Frank implizit eine Theorie bezüglich des kausalen Zusammenhanges zwischen dem Beginn des deutschen Besatzungsregimes in den Niederlanden und dem weiteren Handeln, Leben und Sterben der Anne Frank enthalten. Die temporale Kontextualisierung zwischen zwei Zeitpunkten enthält somit durch die bewusste Wahl der beiden Zeitpunkte bereits die Vorentscheidung für die Art des

1 Vgl. Happe 2017. Siehe auch Brauch 2016.

2 Hirschfeld 2017, hier S. 345 (Abb. 1).

darauf Bezug nehmenden kausalen Erzählens.³ Um die in Abbildung 1 dargestellte Kontextualisierungsleistung zu erbringen, bedarf es einer spezifischen Darstellung des Zeitverlaufes in der Vergangenheit und der Verknüpfung eines Fallbeispiels mit einem größeren, Entwicklungslinien verallgemeinernden und damit sprachlich abstrakter dargestellten historischen Zusammenhang. Beide Erfordernisse scheinen für Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung zu sein: Aus empirischen Studien ist bekannt, dass Lernende dazu neigen, über Geschichte eher statisch und weniger in Zeitverläufen zu denken, und ihnen Kontextualisierung, d.h. die Verbindung empirischer Fallbeispiele mit größeren zeitlichen Zusammenhängen schwerfällt.⁴ In diesem Forschungskontext sieht sich auch der vorliegende Beitrag verortet.

Ich gehe im Anschluss kurz auf den größeren Zusammenhang des vorliegenden Beitrages ein («Entwicklungsprojekt»). Daran anschließend fokussiere ich mich auf die theoretischen Voraussetzungen der De-Konstruktion raum-zeitlichen Erzählens vorgegebener kontextualisierender Darstellungen und der daraus resultierenden Konsequenzen für das Anbahnen entsprechender Fähigkeiten der Re-Konstruktion bei Schülerinnen und Schülern. Abschließend stelle ich im Zusammenhang mit früheren Überlegungen von Hilke Günther-Arndt⁵ eine Übungs-Aufgabe als Vorbereitungs-Aktivität für eine Schreibaufgabe zur Wiedergabe einer vorgegebenen Kontextualisierung vor.

1. Das Entwicklungsprojekt

Das Entwicklungsprojekt besteht aus drei Phasen. In der ersten Phase wurde das populäre *Anne Frank Tagebuch* geschichtsdidaktisch analysiert, 12 Text-Auszüge identifiziert und gemeinsam mit einer Auswahl von Kontext-Materialien zur Einübung von Kontextualisierung publiziert.⁶ In der aktuellen zweiten Phase geht es darum, zur didaktischen Nutzung dieses Materials Lernaufgaben und Übungsaufgaben zu konzipieren. Diese Aufgaben sollen in der dritten Phase des Projekts in Lehr-/ Lernsettings implementiert und evaluiert werden. Im vorliegenden Beitrag stelle ich erste theoretische und pragmatische Überlegungen aus dem Beginn der zweiten Phase des Projekts vor.

3 Jörn Rüsen spricht in diesem Zusammenhang vom «Typ einer narrativen Erklärung», die er so beschreibt: «In ihr geht es darum, zeitliche Veränderungen dadurch zu erklären, dass man den Veränderungsvorgang erzählt.» Rüsen 2013, hier S. 165. Narrative Erklärungen sind fachspezifisch, weil sie zeitliche Veränderungsvorgänge kausal erzählen. Als fachspezifische Methode des Erklärens lässt sich die Kontextualisierung beschreiben (vgl. Trautwein u. a. 2017, S. 33).

4 Vgl. zum Beispiel Carretero/ Lee 2014.

5 Zuerst in Günther-Arndt 2003, S. 23–48.

6 Brauch (wie Anm. 1).

2. Beschreibung eines raum-zeitlichen Zusammenhanges

Die mit der De-Konstruktion kontextualisierender Darstellungen verbundenen Erfordernisse zur Identifizierung des Umgangs des Autors mit der Zeit lassen sich mit den drei Schlüsselbegriffen Chronik(-erstellung), Zäsur und Periodisierung zusammenfassen.⁷

In Chroniken geht es darum, einen Überblick über den konkreten zeitlichen Ablauf zusammenhängend gedachter Zeitpunkte und Zeitverläufe zu erhalten. Zur Beschreibung des raum-zeitlichen Ablaufes des zwischen Anne Frank und der Besetzung der Niederlande angenommenen Zusammenhanges ergibt sich aus der De-Konstruktion des kurzen Texts von Hirschfeld (Abb. 1) eine Chronik mit drei Einträgen (Abb. 2).

1940 Mai 10 Überfall der deutschen Armee auf das Königreich der Niederlande,
 1940 Mai 15 Kapitulation der Niederlande
 1940 Juni 12 Geburtstag der Anne Frank (Amsterdam)

Abb. 2: Eine Chronik als Ergebnis der De-Konstruktion der Darstellung von Gerhard Hirschfeld (Hirschfeld, 2017, S. 345)

In dem der Chronik (Abb. 2) zugrunde gelegten Text-Beispiel (Abb. 1) werden drei Ereignisse zueinander in Beziehung gesetzt, die für die intendierte Kontextualisierung von Hirschfeld als relevant angesehen werden: Der deutsche Überfall auf die Niederlande am 10. Mai 1940, die Kapitulation der niederländischen Armee am 15. Mai 1940 und Anne Franks elfter Geburtstag am 12. Juni 1940 in Amsterdam. Anne Franks Leben, Schreiben und Sterben hängt maßgeblich mit diesem Ereignis des Beginns der Besetzungszeit zusammen, das ist die Theorie des raum-zeitlichen Zusammenhanges, die Hirschfeld durch die Auswahl und die Darstellung der Zeitpunkte zum Ausdruck bringt.

Der zweite methodische Schlüsselbegriff ist die Zäsurbildung. Im Beispiel (Abb. 1) hat Hirschfeld den Zeitraum vom 10. bis 15. Mai 1940 als eine solche Zäsur bewertet, deren Folgen auf das weitere Leben Anne Franks entscheidenden Einfluss nehmen sollten. Als explizites Beispiel dieses implizit unterlegten Kausalzusammenhanges kontextualisiert Hirschfeld Anne Franks ersten Geburtstag unter deutscher Besetzung am 12. Juni 1940 vor dem Hintergrund des Geschehens vom 10. bis 15. Mai 1940.

Der dritte methodische Schlüsselbegriff ist die Periodisierung⁸. Die Wahl der Zäsur (10./15. Mai 1940) indiziert die Periode der deutschen Besetzung der Niederlande (1940 bis 1945) als bedeutsamen Einflussfaktor auf das weitere Leben der Anne Frank, symbolisiert durch den Hinweis auf ihre erste Geburtstagsfeier unter deutscher Besetzung am 12. Juni 1940.

⁷ Vgl. zum Beispiel Seixas/ Morton 2013, Kapitel 3 «Continuity and Change», S. 74–101. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Pandel in seiner Operationalisierung des Temporalbewusstseins. Vgl. Pandel 2013, S. 138–140.

⁸ Vgl. dazu auch Brauch 2015, S. 44f.

Die Erstellung einer Chronik aus einer vorgegebenen Darstellung sowie die Identifizierung der darin enthaltenen Entscheidungen in Bezug auf Zäsuren und tangierte Periodisierungen bringen den Umgang des Autors einer vorgegebenen Darstellung mit der Zeit und den darin enthaltenen Annahmen über die Art historischer Zusammenhänge zum Vorschein.

3. Chronikalische und narrativierte Zeit

Im Vergleich zwischen Abbildung 2 und Abbildung 1 fällt in Bezug auf die Darstellung der Zeit ein Umstand ins Auge, den Hans-Jürgen Pandel in seinen Überlegungen zur *Narrativierung von Zeit* thematisiert.⁹ Darin geht es um die Unterscheidung zwischen chronikalischer und narrativierter Zeit, womit mögliche Differenzen in der Reihenfolge genannter Zeitpunkte, Zeitverläufe oder Zeiteinteilungen in der Chronik von deren Reihenfolge in der Darstellung gemeint sind (Abb. 2 im Unterschied zu Abb. 1).¹⁰ An dieser Unterscheidung zwischen chronikalischer und narrativierter Zeit setzen die didaktischen und lernpsychologischen Überlegungen in Bezug auf die Konzeption von Übungsaufgaben im Entwicklungsprojekt derzeit an. Dabei wird Pandels Annahme zu prüfen sein, der davon ausgeht, dass «Kinder es erst lernen [müssen], chronologische und narrative Zeitgliederung zu trennen».¹¹

Eine Herausforderung dieser Art enthält auch der Beispieltext von Hirschfeld (Abb. 1), der hier mit eingefügter Durchzählung der enthaltenen Zeitangaben noch einmal abgebildet wird (Abb. 3). Darin wird die für die Narrativierung von Zeit typische Vorgehensweise des Vor- oder Rückverweisens auf vorangegangene und künftige Ereignisse oder Entwicklungen deutlich, wodurch die chronikalische temporale Reihenfolge durchbrochen wird und die so miteinander verknüpften Zeiten in einen inhaltlichen Zusammenhang gebracht werden.

„(1) Am 10. Mai, (2) einen Monat bevor Anne Frank in Amsterdam ihren elften Geburtstag feierte, überfiel Nazi-Deutschland das kleine, neutrale Königreich der Niederlande. [...] (3) [Die niederländische Armee kapitulierte] nach fünf Tagen.“
(Hirschfeld, 2017, S. 345)

Abb. 3: Reihenfolge von Zeitangaben innerhalb in einer Darstellung

Pandel nennt die zur Narrativierung von Zeit verwendeten sprachlichen Formen «zeitdeiktische Ausdrücke». Es handelt sich dabei um Ausdrücke, die zur Anzeige

⁹ Pandel (wie Anm. 7), S. 140.

¹⁰ Zur Differenzierung von Zeitpunkten, Zeitverläufen und Zeiteinteilungen vgl. Kühberger 2015, S. 103.

¹¹ Ich spreche von chronikalischer Zeitdarstellung, da Chronologien auf allgemeinere Zusammenhänge zielen und eher Überblicks- als Zusammenhabsabsichten repräsentieren. Pandel (wie Anm. 7), S. 140.

(Deixis) bringen, in welchem zeitlichen Abstand zwei narrativ in einen Zusammenhang gebrachte Zeitangaben zueinanderstehen (Abb. 4).

Reihenfolge der zeitlichen Angaben	Zeitdeiktischer Ausdruck	Historisches Basiskonzept „Zeit“
(1)* 10. Mai explizit	Am	Beginn der Zäsur
(2)* 12. Juni implizit	Einen Monat bevor	Zeitverlauf zur Verbindung von Fall und Kontext
(3)* 15. Mai implizit	Nach fünf Tagen	Zeitverlauf der Zäsur

Abb. 4: Chronikalische Reihenfolge von Zeitangaben

Während in der Chronik zu Hirschfelds Kontextualisierung von Anne Frank im Rahmen der deutschen Besetzung der Niederlande (Abb. 2) Anne Franks Geburtstag am 12. Juni 1940 als letztes Datum gelistet ist, findet derselbe Zeitpunkt im narrativierten Zeitverlauf an zweiter Stelle Erwähnung. Die Anwendung zeitdeiktischer Ausdrücke lässt sich damit als fachspezifische Sprachhandlung der kontextualisierenden Narrativierung von Zeit bestimmen.

4. Mapping Time – Auf dem Weg zu Übungsaufgaben

Zur Entwicklung von Übungsaufgaben lässt sich die Übung der De-Konstruktion narrativierter Zeit in vorgegebenen kontextualisierenden Darstellungen durch die Erstellung von Zeitleisten als fachspezifische Methode des Mappings denken. Maps oder auch «*representational tools*» zur Konzeption von «pre-writing activities» werden bislang beispielsweise in der anglophonen geschichtsdidaktischen Forschung eingesetzt.¹² Die Kartierung der Zeit mithilfe von Zeitleisten haben allerdings einen Nachteil, den Hilke Günther-Arndt auf den Punkt bringt: «Die *Beziehungen* von Ereignissen können auf Zeitleisten nicht dargestellt werden.»¹³ Ich möchte vorschlagen, dieses Problem durch eine Differenzierung anzugehen, wonach zwischen der Analyse raumzeitlicher und kausaler Beziehungen didaktisch unterschieden wird. Im vorliegenden Beitrag beschränke ich mich auf den ersten Typ der Analyse, die chronikalische «Kartierung» raum-zeitlicher Zusammenhänge.

Abbildung 5 zeigt eine erste Übungsaufgabe zur Einübung der De-Konstruktion einer vorgegebenen kontextualisierenden Darstellung in Hinblick auf die darin enthaltenen raum-zeitlichen Zusammenhänge (Abb. 1). Um noch expliziter zu machen, dass es um die chronologische Abfolge raum-zeitlicher Zusammenhänge zwischen dem Kontext Niederlande mit dem Fall Anne Frank geht, nenne ich die Zeitleiste „Zeitverlaufs-Strahl“, die Ortsangaben finden notwendig bei der Beschreibung der ausgewählten Zeitangaben Berücksichtigung.

12 Z. B. De La Paz 2005, De La Paz/ Felton 2010, Van Drie/ van Boxtel/ Braaksma 2014.

13 Günther-Arndt (wie Anm. 5), S. 47, Dies. 2016, S. 45 (Kursivsetzung NB).

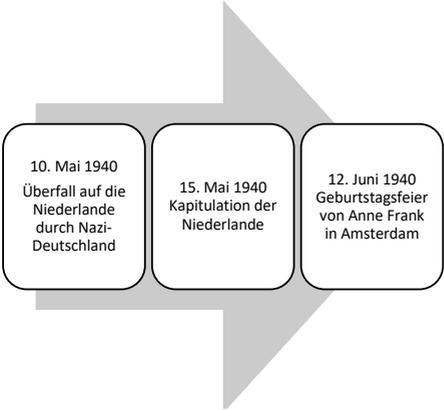
<p>Übungs-Aufgabe „Anne Frank“: Übertrage die Zeitangaben aus D1 in einen Zeitverlaufs-Strahl!</p>	<p>Hilfen:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Markiere im Text alle Stellen, die Zeitangaben enthalten, inklusive der damit verbundenen Verben. Berücksichtige auch indirekte Angaben. (2) Schreibe die zeitlich richtige Reihenfolge der im Zitat von D1 enthaltenen Daten auf ein Notizblatt. Schreibe die exakten Daten auf, auch wenn sie nicht direkt im Text stehen. (3) Markiere alle räumlichen Angaben im Text mit einer anderen Farbe. (4) Übertrage die zeitlichen und räumlichen Angaben in den Zeitverlaufs-Strahl Z1. (5) Vermeide Verben bei der Zusammenfassung der im Text genannten Ereignisse. Übertrage dazu die Verben in Nomen (z. B. „überfiel“ – „Überfall“).
<p>D1 Auszug aus einer Darstellung</p> <p>Thema des Auszugs aus der Darstellung: „Anne Frank (12.6.1929 – März 1945) und die Besetzung der Niederlande“</p> <p>„Am 10. Mai, einen Monat bevor Anne Frank in Amsterdam ihren elften Geburtstag feierte, überfiel Nazi-Deutschland das kleine, neutrale Königreich der Niederlande. [...] [Die niederländische Armee kapitulierte] nach fünf Tagen.“</p> <p>(Hirschfeld, 2017, S. 345)</p>	<p>Z1 Zeitverlaufs-Strahl „Anne Frank und die Besetzung der Niederlande 1940“</p> 

Abb. 5: Übungs-Aufgabe «Anne Frank»

Die Übungs-Aufgabe «Anne Frank» lautet «Übertrage die Zeitangaben aus D1 in einen Zeitverlaufs-Strahl!» (Abb. 5). Sie enthält kleinschrittige «Hilfen» (rechte Spalte oben), womit der kognitive Prozess von der De-Konstruktion des Zitates in D1 bis hin zum Eintrag der konkreten Daten mit Ereignissen in den Zeitverlaufs-Strahl didaktisch organisiert wird. Hilfe 1 fordert zur gezielten Wahrnehmung der zeitlichen Angaben im Text und der damit verbundenen Verben auf, so dass die Zeitangabe mit dem damit verbundenen Ereignis im Text durch die Schülerinnen und Schüler hervorgehoben wird. Hilfe 2 fordert zur Übertragung dieser Stellen auf ein Notizblatt auf, um die Angaben in die richtige zeitliche Reihenfolge zu bringen. An dieser Stelle wird der Transfer der narrativierten Zeit in die chronikalische Zeit vorbereitet. In Hilfe 3 werden die mit den Zeitangaben verbundenen räumlichen Angaben aus dem Text hervorgehoben und damit mit dem Zeitverlauf in einen Zusammenhang gebracht. In Hilfe vier wird nun die Übungsaufgabe aufgegriffen und zum Eintrag der

Ergebnisse in den Zeitstrahl Z1 aufgefordert. Hilfe 5 unterstützt die Abstrahierungsleistung vom konkreten Verb zum verallgemeinernden Nomen.¹⁴

Der fachspezifische Umgang mit Zeit im historischen Erzählen stellt für Schülerinnen und Schüler vermutlich eine große Herausforderung dar. Um sie bei der Bewältigung dieser Herausforderung zu unterstützen, könnten explizite Lehr-/Lernsettings mit Übungsaufgaben zur Förderung des Umgangs mit der Zeit im historischen Erzählen, mit der Chronik, der Zäsur und der Periodisierung entwickelt werden. Im vorliegenden Beitrag wurde in Bezug auf die Chronik eine Übungsaufgabe zur Kartierung einer vorgegebenen kontextualisierenden Darstellung durch einen Zeitverlaufs-Strahl für die Förderung der Kernkompetenz der De-Konstruktion vorgeschlagen, deren Implementierung und Evaluation derzeit allerdings noch aussteht.

Ausblick

Das Entwicklungsprojekt steht zum jetzigen Zeitpunkt vor der Aufgabe, Übungsaufgaben wie die in Abbildung 5 gezeigte zur «Kartierung» raum-zeitlicher und – künftig – kausaler Zusammenhänge weiter zu entwickeln, zu implementieren und zu evaluieren. Dabei wird u. a. in Zusammenhang mit der hier vorgestellten Übungsaufgabe die Hypothese Pandels empirisch zu überprüfen sein, inwiefern Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten bei der Erschließung narrativer Zeit haben. Das mittelfristige Ziel besteht in der Entwicklung, Implementation und Evaluation von Übungsaufgaben zur Förderung beider Kernkompetenzen der Methodenkompetenzen¹⁵ zu den Schlüsselbegriffen im Umgang mit der Zeit im historischen Erzählen, der Chronik, der Zäsur und der Periodisierung.

Literatur

- Brauch, Nicola. *Geschichtsdidaktik*. Berlin 2015.
- Brauch, Nicola. *Das Anne Frank Tagebuch. Eine Quelle historischen Lernens im Unterricht und Studium*. Stuttgart 2016.
- Carretero, Mario/ Lee, Peter. «Learning historical concepts.» In Keith Sawyer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (Cambridge Handbooks in Psychology), Cambridge 2014, S. 587–604.
- Coffin, Caroline. «Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum.» *Journal of Curriculum Studies* 38.2006, Heft 4, S. 413–429.

14 Auf die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler beim Abstrahieren durch Nominalisierung verweist Coffin 2006.

15 Im Kontext des HITCH-Projekts wird zwischen den vier Kompetenzbereichen (Frage-, Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenzen) und den diesen untergeordneten «Kernkompetenzen» unterschieden. Als Kernkompetenzen der Methodenkompetenzen werden die Re- und die De-Konstruktion beschrieben (Trautwein u. a. (wie Anm. 3), S. 33).

- De La Paz, Susan. «Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms.» *Journal of Educational Psychology* 97.2005, S. 139–156. <http://doi.org/101037/0022-0663.97.2.139>.
- De La Paz, Susan/ Felton, Mark. «Reading and writing from multiple source documents in history Effects of strategy instruction with low to average high school writers.» *Contemporary Educational Psychology* 35.2010, S. 174–192. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.001>.
- Günther-Arndt, Hilke. «Historisches Lernen und Wissenserwerb.» In Dies. (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2003, S. 23–48.
- Günther-Arndt, Hilke. «Historisches Lernen und Wissenserwerb.» In Dies./ Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2016, S. 24–50.
- Happe, Katja. *Viele falsche Hoffnungen. Judenverfolgung in den Niederlanden 1940–1945*. Paderborn 2017.
- Hirschfeld, Gerhard. «Der zeitgeschichtliche Kontext.» In Mirjam Pressler (Hrsg.), *Anne Frank Tagebuch*, Frankfurt a. M. 2017, S. 345–359.
- Kühberger, Christoph. *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (3. erw. und überarb. Aufl.) (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 2). Innsbruck 2015.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis* (Forum historisches Lernen) Frankfurt a. M. 2013.
- Rüsen, Jörn. *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln u. a. 2013.
- Seixas, Peter/ Morton, Tom. *The six big historical thinking concepts*. Toronto 2013.
- Trautwein, Ulrich, u. a. (Hrsg.). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts «Historical Thinking Competencies in History» (HiTCH)*. Münster 2017.
- Van Drie, Jannet/ van Boxtel, Carla/ Braaksma, Martine. «Writing to engage students in Historical Reasoning.» In Perry Klein u. a. (Hrsg.), *Writing as a Learning Activity*, Leiden 2014, S. 94–119. http://doi.org/10.1163/9789004265011_006.

Historische Orientierung durch Spielfilmanalyse: praxisnahe Aufgabenformate und Überlegungen für die weitere Arbeit

1. Problemstellung

Geschichtskulturelle Produkte wie Historienfilme, Romane, Comics oder Computerspiele verstehen Geschichte zu nutzen. Sie gewinnen ihr Publikum für sich, indem sie die universellen Dynamiken menschlicher Existenz in ein historisches Gewand kleiden. Dabei machen sie Orientierungsangebote auf mehreren Ebenen: Sie erzeugen (vielfach problematische) Geschichtsbilder und wirken damit sinnbildend, sie bewerten (vielfach problematisch) historische Akteurinnen und Akteure, Verläufe sowie Sachverhalte und wirken dadurch identitätsbildend, sie erzählen personale Entwicklungsgeschichten und wirken dadurch sinnstiftend. Bei ihrer Dekonstruktion muss daher den drei Dimensionen, die Jörn Rüsen als konstituierend für die Wirksamkeit einer Erzählung in der Geschichtskultur modelliert hat, Aufmerksamkeit zugewandt werden: Wahrheit (Triftigkeit), Macht (Bewertung) und Schönheit (Eingängigkeit).¹

Das gilt besonders für das Medium Film. Fernsehen, Serienstreaming und Kino spielen in der medialen Freizeitgestaltung von Jugendlichen nach wie vor eine dominante Rolle,² und die filmischen Narrationen wirken auch stark auf ihr Geschichtsbild ein – vielleicht sogar stärker, als dies der vergleichsweise unanschauliche Geschichtsunterricht selbst bewerkstelligen kann. Geschichtsanimationsreihen wie «Yakari» oder «Wickie und die starken Männer» waren 2014 die beliebtesten TV-Serien bei 3- bis 13-jährigen Kindern,³ Geschichtsserien wie «Mad Men» oder «Babylon Berlin» finden ein großes erwachsenes Publikum und die historisierende Fantasy-Reihe «Game of Thrones» hält seit Jahren verlässlich den Rekord im Bereich der illegalen Downloads.⁴ Es muss daher ein Anliegen eines auf die Förderung von reflektiertem und selbstreflexivem Geschichtsbewusstsein abzielenden Geschichtsunterrichts sein, Schülerinnen und Schülern Werkzeuge in die Hand zu geben, mit denen sie den Strategien und Absichten des Mediums Film kritisch begegnen können.

Diese Forderung wird auch von der Bildungspolitik zunehmend erhoben. In Österreich wurde 2016 im neuen Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung⁵ Lehrerinnen und Lehrern erstmals die Verpflichtung auferlegt, bereits von der sechsten Schulstufe an komplexe geschichtskulturelle Produkte wie Geschichtsfilme zum Analyseobjekt im Unterricht zu machen. Dies traf viele Lehrkräfte unvor-

1 Vgl. Rüsen 1995.

2 Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2017.

3 Vgl. Schröder 2015.

4 Vgl. Krei 2017, O'Connell 2015, Van der Sar 2016.

5 Vgl. Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung für die Neuen Mittelschulen sowie allgemein bildende höhere Schulen 2016.

bereitet, bestand doch bislang curricular wenig Veranlassung, Geschichtsfilme über den Zweck der Veranschaulichung historischer Sachverhalte und der Problematisierung erinnerungskulturell relevanter Vergangenheitsaspekte⁶ hinaus in den Unterricht einzubinden. Eine systematische De-Konstruktion von Geschichtsfilmen und Geschichts-Dokumentarfilmen wurde ohnehin vielfach als so anspruchsvoll angesehen, dass sie bestenfalls am Ende der Sekundarstufe II versucht wurde.

Die Geschichtsdidaktik leistete hierbei bislang auch nur begrenzte Hilfestellung. Zwar hatte sie sich bereits frühzeitig des Films als Unterrichtsmedium angenommen⁷ und in Publikationen eine erhebliche Bandbreite⁸ von theoretischen, pragmatischen und empirischen⁹ Aspekten beleuchtet, auch kommt kein didaktisches Handbuch heute ohne eine methodische Skizzierung von Filmarbeit aus.¹⁰ Von der Theorie zur Praxis ist der Weg indes auch in diesem thematischen Bezirk weit. Konstatiert wird von vielen Lehrkräften ein Mangel an anschaulichen Praxisbeispielen, die einerseits normativ gut angebunden (d. h. am Erwerb domänenspezifischer Kompetenzen orientiert) sind, andererseits praxisnah und für vom Unterrichtsalltag beanspruchte Praktikerinnen und Praktiker leicht anwendbar. Sammlungen von praxisbewährten Unterrichtsbeispielen zu populären Streifen, durch deren Einsatz Lehrkräfte das film-analytische Handwerkzeug sowohl bei ihren Schülerinnen und Schülern als auch sich selbst schulen könnten, ohne sich zuvor die (disperse) bereichsspezifische didaktische Literatur erschließen zu müssen, wären hierbei von Nutzen, zumal die einschlägigen schulpraktischen Themenhefte der letzten Jahrzehnte gegenwärtig vergriffen sind.¹¹

2. Entwicklung und Anwendung von Aufgabenformaten

Um diesen Desiderat ein Stück weit entgegenzukommen, erstellte der Autor eine Beispielsammlung in Form von praxiserprobten Kopiervorlagen, die 17 Geschichtsfilme und Geschichts-Dokumentarfilme für die Analyse in unterschiedlichen Lernaltern

6 Dass der Filmeinsatz auch der Förderung von Empathie gegenüber historischen Opfergruppen dienen soll, wird insbesondere im angelsächsischen Raum, etwa bei Marcus et al. 2010, eingefordert. Hierzulande dient insbesondere der Einsatz von Shoa-Filmen der historischen Problematisierung und Empathieförderung.

7 Vgl. für die frühe Nachkriegszeit etwa Hubatsch 1953 und Muth 1955, danach beispielhaft Moltmann 1970, Protzner/ Hoppert 1986, Kröll 1989 und Meyers 1998, zuletzt kompetenzorientiert insbesondere Schreiber/ Wenzl 2006; im angelsächsischen Raum etwa Rebhorn 1998 und Hughes-Warrington 2009.

8 Beispielhaft zu Unterrichtsfilm als Analyseobjekt vgl. die Literaturdarstellung bei Crivellari 2010, Zwölfer 1986 sowie Kneile-Klenk 2000; Zum Quellenwert von Filmen vgl. etwa Szöllösi-Janze 1993 und Meyers 1998; Zum Umgang mit Propagandafilmen etwa Grüner 1994 und Trümner 2008; Zum Einsatz im Rahmen des Shoa-Unterrichts etwa Gieth 1995 und Werner 2004; Zur eigenen Filmproduktion als Unterrichtsmethode etwa Kinter 1994 und Bollmann 2009. Zunehmend widmen sich auch studentische Abschlussarbeiten dem Filmeinsatz im Unterricht.

9 Vgl. zu empirischen Ansätzen beispielhaft Kühberger 2013.

10 Beispielhaft Schneider 2011, Zwölfer 2011.

11 Hier insbesondere Praxis Geschichte 1992, GWU 2001, Praxis Geschichte 2006, GWU 2008.

aufbereiten.¹² Um von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden angenommen zu werden, sollten die Unterrichtsbeispiele möglichst nahe an der schulischen Praxis konstruiert werden, d. h. möglichst voraussetzungsfrei sein und allfällige Schwierigkeiten in der Umsetzung antizipieren. Hierfür sollten sie jedenfalls vier pragmatischen Kriterien genügen:

- a) Niederschwelligkeit: Die Arbeitsaufgaben sollten soweit vorstrukturiert und formuliert sein, dass das Beispiel auch von Lehrkräften ohne filmanalytische Vorbildung und ohne vertiefte Kenntnis des jeweiligen historischen Hintergrundes angewandt werden kann.
- b) Umsetzbarkeit im Rahmen einzelner Unterrichtsstunden (aus pragmatischen und filmdidaktischen Gründen)
- c) Transferfähigkeit der Aufgabenformate (auf ähnlich problematisierbare Filme)
- d) Vollständigkeit: Alle Arbeitsblätter sollten das notwendige Arbeitswissen zu Film und historischem Setting, die Angabe der Filmszenen, die Arbeitsaufgaben und alle für die Analyse notwendigen Materialien (z. B. schriftliche Quellen, Rezensionen etc.) enthalten.

Die an Krammer¹³ angelehnte Filmarbeit will mehrere Kompetenzen ansprechen, die je nach Blickwinkel variieren. Da Historienfilme Aussagen über die Vergangenheit machen, müssen sie einer analytischen De-Konstruktion zugeführt werden. Als Quellen über ihre Entstehungszeit werden Filme synthetisierend für Re-Konstruktionszwecke genutzt. Insofern sie erkennbar Teil spezifischer historischer Narrative (z. B. bei Western das Frontier- oder das Ökowesternnarrativ) sind, können sie rekonstruktiv über kollektiv akzeptierte historische Deutungspfade Aufschluss geben. Soweit sie historisch-politische Bewertungen abgeben, politische Orientierungsangebote für die Gegenwart machen und damit als politische Manifestationen identifizierbar sind, werden sie mit dem Werkzeugkasten der politikbezogenen Methodenkompetenz¹⁴ analysiert. Und da sie schließlich als Narrationen universalen Erzählmustern folgen, sind narrative Teilkompetenzen und Aspekte der Sachkompetenz angesprochen.

Die Herausforderungen bei der Erstellung einer Film-Beispielsammlung liegen u. a. in folgenden Bereichen:

- a) Verbreitete Geschichtsfilm zu finden sowie Ausschnitte daraus zu wählen, welche didaktisch relevante Fragestellungen *anschaulich* bearbeiten lassen. Alle Filme lassen sich grundsätzlich mit jeder Art von Aufgabenformat bearbeiten, aber regelmäßig sind Filme nur in 1–2 Hinsichten besonders ausdrucksstark und für eine pointierte Analyse geeignet.

12 Vgl. Ammerer 2016. Die Beispiele wurden aus etwa 220 kompetenzorientierten Unterrichtsentwürfen ausgewählt, die im Zuge einer Reihe von Seminaren zur kompetenzorientierten Filmanalyse an der Universität Salzburg bzw. an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz in den vergangenen Jahren mit Studierenden und etwa 100 Lehrkräften in der Fortbildung zustande kamen.

13 Vgl. u. a. Krammer 2006a, 2006b, 2008a.

14 Dem österreichischen Kompetenzmodell zur politischen Bildung folgend, vgl. Krammer 2008b.

b) Aufgabenformate zur Anwendung zu bringen, die dem Lernalter *angemessen* sind. Grundsätzlich können in jedem Lernalter Geschichtsfilme dekonstruiert werden, es können jedoch nicht alle Denkopoperationen gleichermaßen in jedem Lernalter hinreichend vollzogen werden, da sie in ihren Anforderungen einer Taxonomie folgen – so setzt beispielsweise die Fähigkeit zur Triftigkeitsprüfung Denkleistungen im Bereich des Vergleichens, der Analyse, der Synthese und des Bewertens ebenso voraus wie hinlängliches historisches Kontextwissen und Methodenwissen (Quellenkritik etc.) und kann in jungen Lernaltern nur in reduzierter Form angebahnt werden. Werden Aufgabenformate analog zu den eingangs erwähnten Rösen'schen drei Dimensionen den Bereichen «Triftigkeit», «Bewertung» und «Erzähl schönheit» zugeordnet, lässt sich eine Abstufung nach Anspruchsniveaus etwa in folgender Form vollziehen:

- In jedem schulischen Lernalter (inklusive der Primarstufe) lassen sich Aufgaben formulieren, die auf die Sichtbarmachung des Konstruktionscharakters von Geschichte abzielen, welche die Sympathieträgerinnen bzw. -träger und die Antipathieträgerinnen bzw. -träger in einer Erzählung identifizieren und welche auf die Analyse der Wirkung des Filmes fokussieren.
- Auf einem mittleren Anspruchsniveau sind Aufgaben angesiedelt, welche auf die historische Kontextualisierung des Filmes sowie auf das Herausarbeiten des Handlungsverlaufs (*plot/story*) abzielen, welche die Perspektivität im Film offenlegen und welche auf die Analyse der filmästhetischen und technischen Mittel hinarbeiten.
- Als vergleichsweise anspruchsvoll (und vielfach erst in der Sekundarstufe II vollumfänglich lösbar) gestalten sich Aufgaben, welche auf die Überprüfung der empirischen Triftigkeit abzielen, welche die Orientierungsangebote im Film thematisieren (historische Bewertungen, politische Botschaften, Intentionen der Filmemacher) und welche die Erzählmuster und Erzählarchetypen innerhalb des Filmes einer Analyse unterziehen. Werden Aufgabenstellungen dieser Art in jungen Lernaltern angewandt, bleibt es in der Regel bei einer bloßen Anbahnung.

In vielen Fällen lässt sich der Anspruch steigern oder verringern, indem zwischen analytischen Formaten (Zergliedern, Vergleichen, Identifizieren etc.) und synthetischen Formaten (Kontrafaktisch fortführen, Imaginieren, Umkehren etc.) changiert wird. Beispielsweise kann statt der eher anspruchsvollen analytischen Aufgabe «*Beurteile die empirische Triftigkeit der Szene, indem Du sie mit den Materialien Mn vergleichst*» das einfacher zu erfüllende Format «*Welche Quellen müsste man gefunden haben, damit diese Szene empirisch triftig wäre?*» angewandt werden, und statt analytisch die Frage «*Aus wessen Perspektive wird die Szene gezeigt?*» aufzuwerfen, kann der Anspruch gesteigert werden, indem gefragt wird: «*Wie würde diese Szene aussehen, wenn sie aus der Perspektive der anderen Partei gezeigt worden wäre?*»

c) Eine anregende Mischung aus rein filmbezogenen, reflexiven und kontrastierenden Aufgabenformaten zu generieren. Kontrastierende Aufgaben vergleichen den Filminhalt mit anderen Materialien, etwa mit Quellen (zur Triftigkeitsprüfung),

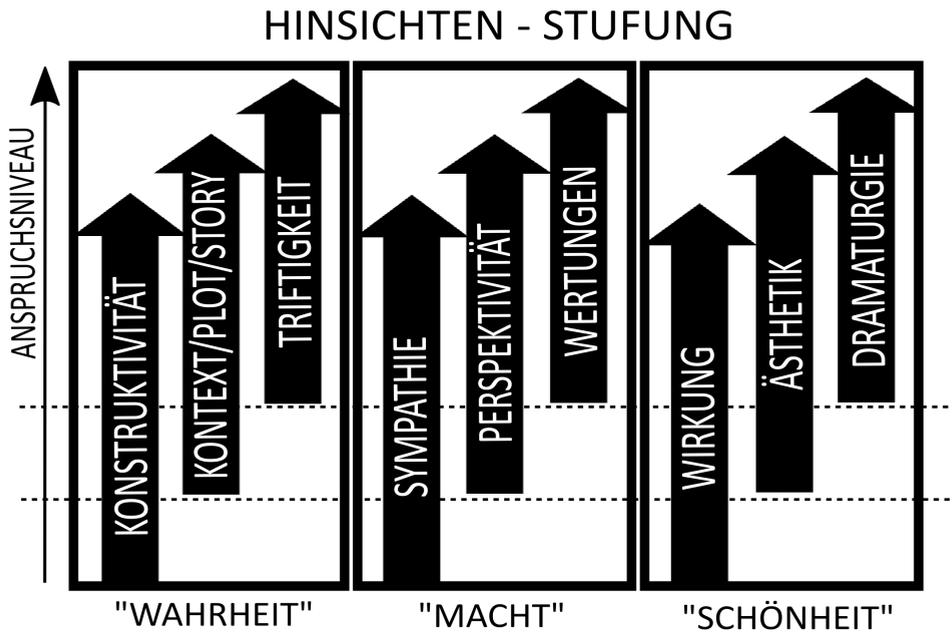


Abb. 1: Filmanalytische Hinsichten auf progressiv gestuften Anspruchsniveaus

mit anderen Filmen (z. B. diachron, um anhand mehrerer Verfilmungen desselben Stoffes auf die Entstehungszeiten rückschließen zu können; genrebezogen, um Eigenarten eines Genres wie z. B. Shoa-Filme herauszuarbeiten; systemübergreifend, um unterschiedliche nationale Sichtweisen auf denselben Stoff zu erkennen etc.).

3. Perspektiven

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung erscheinen dem Autor ein quantitativer und ein qualitativer Ansatz verfolgenswert. In quantitativer Hinsicht drängt sich der weitere Ausbau der anwendungsorientierten Beispielsammlung in Form von leicht verfügbaren anwendungsfertigen Kopiervorlagen, in denen ein umfassender Kanon an populären Geschichtsfilmen der letzten beiden Jahrzehnte für den Unterricht erschließbar gemacht wird, auf.

In qualitativer Hinsicht wäre der Fokus stärker auf die Entwicklung von Aufgabenstellungen zu legen, welche auf die psychologischen Momente von Geschichtserzählungen abzielen. Um die Dekonstruktion von Geschichtsfilmen vollumfänglich durchführen zu können, muss der Frage stärkere Beachtung geschenkt werden, aufgrund welcher Bedingungen erfolgreiche Geschichtsfilme eigentlich «funktionieren», d. h. vom Publikum angenommen werden. Die kognitive «Wahrheits»-Dimension sowie die normative «Macht»-Dimension dürften hier eine untergeordnete Rolle spielen, wie zu vermuten ist. So war beispielsweise der erfolgreichste deutsche Fernsehfilm des Jahres 2012 («Die Rache der Wanderhure») ein Geschichtsfilm, dessen

mangelhafte Triftigkeit und deplorable gesellschaftliche Orientierungsgebote zu vernichtenden Kritiken geführt haben. Indes ließen diese Mängel das Publikum offenbar unbeeindruckt, was auf eine überwiegende Bedeutung der dritten Dimension («Schönheit») schließen lässt, deren Funktionen und Gesetzmäßigkeiten allerdings noch wenig ausgelotet sind. In dieser psychologischen Dimension wird kein epistemischer Sinn gebildet, werden keine konkludenten Vorstellungen über die Welt gezimmert. Vielmehr wird hier pragmatischer Sinn gestiftet, werden Hinweise auf die fundamentalen Dynamiken menschlicher Existenz gegeben und Rat auf die ewige Frage gesucht, wie man sich in der Welt verhalten soll. Dies ist nicht zuletzt deshalb von Bedeutung, weil Geschichtsfilm dem Publikum in mehrerlei Hinsicht als «wahr» bzw. plausibel erscheinen können: In faktischer, moralischer und psychosozialer Hinsicht. Wenn es gelingt, diese Ebenen in der Dekonstruktion zu trennen, können Schülerinnen und Schüler leichter die problematischen Aspekte von Geschichtsfilm definieren und die inhärenten Sinnstiftungsmechanismen rationalisieren.

Dies setzt freilich eine tiefere Erkundung der sinnpsychologischen Momente von filmischen Erzählungen voraus, bei der u. a. narrative und analytische Psychologie, Existenzphilosophie und komparative Mythenforschung nützliche Impulse geben können. Mythologische Erzählmuster, archetypische Denkfiguren und Konzepte der Heldenreise bilden die Grundlage für erfolgreiche personale Erzählungen auch in der Geschichtskultur. Ein am reflektierten Umgang mit Geschichtserzählungen orientierter Unterricht sollte sie für die Schülerinnen und Schüler erschließbar machen.

Literatur

- Ammerer, Heinrich. *Filmanalyse. Arbeitsblätter für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Taunus 2016.
- Bollmann, Matthias. *Videoproduktion als Unterrichtsmethode im Geschichtsunterricht in der kooperativen Mittelschule*. Wien 2009.
- Crivellari, Fabio. «Zeitgeschichte und Unterrichtsfilm. Desiderate und Perspektiven.» In Susanne Popp et al. (Hrsg.), *Zeitgeschichte – Medien – Historische Bildung*, Göttingen 2010, S. 171–189.
- Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 4.2001: Geschichte im Film.
- Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 59.2008: Filme und ihre Rezeption.
- Gieth, Hans-Jürgen van der. *Lernzirkel Schindlers Liste: 14 Lernstationen für Klasse 5 bis 13*. Lichtenau 1995.
- Grüner, Christiane. «Panzerkreuzer Potemkin.» *Geschichte lernen* Heft 42 (1994), S. 53–57.
- Hubatsch, Walter. «Probleme des geschichtswissenschaftlichen Films.» *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 4.1953, S. 476–479.
- Hughes-Warrington, Marnie. *History goes to the movies*. London 2009.
- Kinter, Jürgen. «Meine Geschichte als Video. Möglichkeiten aktiver Geschichtsmedienarbeit.» *Geschichte lernen* 42.1994, S. 39–43.
- Kneile-Klenk, Karin. *Unterrichtsfilm und Sendungen des Schulfernsehens der DDR über das Ende der Weimarer Republik und die NS-Zeit*. Weinheim 2000.
- Krammer, Reinhard. «De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht.» In Waltraud Schreiber/ Anna Wenzl (Hrsg.), *Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz*, Neuried 2006a, S. 28–41.

- Krammer, Reinhard. «Filme im Geschichtsunterricht. Analysieren – Interpretieren – Dekonstruieren.» *Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung, Lichtspiele des Krieges* 36.2006b, Heft 3, S. 25–33.
- Krammer, Reinhard. «Der politische Film im Unterricht: Analyse, Interpretation, Diskussion.» *Informationen zur Politischen Bildung* 29.2008a, S. 51–57.
- Krammer, Reinhard. «Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell.» *Informationen zur Politischen Bildung* 29.2008b, S. 5–14.
- Krei, Alexander: *Quoten-Fazit: So viele Zuschauer sahen «Babylon Berlin»*. O. O. 11.12.2017. URL: https://www.dwdl.de/zahlezentrale/64695/quotenfazit_so_viele_zuschauer_sahen_babylon_berlin/ [besucht 11.4.2018].
- Kröll, Ulrich (Hrsg.). *Geschichtsbewußtsein aus der Glotze. Presse, Rundfunk und Fernsehen als Geschichtsvermittler* (Forum Geschichtsdidaktik 6). Münster/ Regensburg 1989.
- Kühberger, Christoph (Hrsg.). *Geschichte denken. Medien- und fachdidaktische Diagnostik in der Sekundarstufe I als Ausgangspunkt für die Entwicklung von methodischen Kompetenzen im Unterricht im Fach ‚Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung‘*. Innsbruck 2013.
- Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung für die Neuen Mittelschulen sowie allgemein bildende höhere Schulen, *Bundesgesetzblatt Nr. 88/1985*, zuletzt geändert durch die Verordnung Bundesgesetzblatt II Nr. 113/2016, Wien 2016.
- Marcus, Alan et al. *Teaching history with film. Strategies for secondary social studies*. New York 2010.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. *JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media*. Stuttgart 2017. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf [besucht 11.4.2018].
- Meyers, Peter. *Film im Geschichtsunterricht. Realitätsprojektionen in deutschen Dokumentar- und Spielfilmen von der NS-Zeit bis zur Bundesrepublik. Geschichtsdidaktische und unterrichtspraktische Überlegungen* (Geschichte lehren und lernen. Schriftenreihe für Forschung und Unterricht). Frankfurt a. Main 1998.
- Moltmann, Günther (Hrsg.). *Zeitgeschichte im Film- und Tondokument. 17 historische, pädagogische und sozialwissenschaftliche Beiträge*. Göttingen u. a. 1970.
- Muth, Heinrich. «Der historische Film. Historische und filmische Grundprobleme.» *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 6.1955, S. 670–682.
- O’Connell, Michael: «*Mad Men*» *Finale Earns Series-High Ratings*. O. O. 19.5.2015. URL: <https://www.hollywoodreporter.com/live-feed/mad-men-finale-earns-series-796769> [besucht 11.4.2018].
- Praxis Geschichte: Film – Geschichte – Unterricht* 6.1992.
- Praxis Geschichte: Spielfilme im Geschichtsunterricht* 5.2006.
- Protzner, Wolfgang/ Hoppert, Brigitte (Hrsg.). *Geschichtsbewußtsein aus der Glotze? Eine Bestandsaufnahme aus der fachdidaktischen Diskussion zum Thema Geschichte und Fernsehen*. München 1986.
- Rebhorn, Marlette. *Screening America: Using Hollywood films to teach history*. New York 1998.
- Rüsen, Jörn. «Geschichtskultur.» *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 46.1995, S. 509–521.
- Schneider, Gerhard. «Filme.» In Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/ Ts. 2011, S. 375–396.
- Schreiber, Waltraud/ Wenzl, Anna (Hrsg.). *Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz*. Neuried 2006.
- Schröder, Jens. *Die TV-Hits der Kinder: «Wickie», «Yakari» und der «Sandmann»*. O. O. 29.1.2015. URL: <http://meedia.de/2015/01/29/die-tv-hits-der-kinder-wickie-yakari-und-der-sandmann/> [besucht 19.1.2018].

- Szöllösi-Janze, Margit. «Aussuchen und abschießen – der Heimatfilm der fünfziger Jahre als historische Quelle.» *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 44.1993, S. 308–321.
- Trümner, Hartmut et al. «Jud Süß» – *Propagandafilm im NS-Staat: Handreichung für Schulen; Sekundarstufe I und II*. Stuttgart 2008.
- Van der Sar, Ernesto. «*Game of Thrones*» *Most Torrented TV-Show of 2016*. O. O. 26.12.2016. URL: <https://torrentfreak.com/game-of-thrones-most-torrented-tv-show-of-2016-161226/> [besucht 11.4.2018].
- Werner, Tilo. *Holocaust-Spielfilme im Geschichtsunterricht: Schindlers Liste – Der Pianist – Drei Tage im April – Das Leben ist schön – Zug des Lebens*. Norderstedt 2004.
- Zwölfer, Norbert. «Vom Umgang mit Filmen im Geschichtsunterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Auswertung von Filmen am Beispiel der Schulfernsehserie ‚Jugend unter Hitler‘.» In Eberhard Wilms (Hrsg.), *Geschichte. Denk- und Arbeitsfach*. Frankfurt a. Main 1986, S. 132–153.
- Zwölfer, Norbert. «Filmische Quellen und Darstellungen.» In Hilke Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2011, S. 125–136.

Risikokompetenz oder historische Orientierung?

Zur Verortung der Gedenkstättenarbeit zur NS-Gewaltherrschaft heute

Gedenkstätten zur NS-Herrschaft in Deutschland, insbesondere die großen KZ-Gedenkstätten mit Bundesförderung, zählen mit Volkhard Knigge mittlerweile zur «kulturellen Grundausstattung der Bundesrepublik, wie Volkshochschulen, Theater und Museen».¹

Gleichzeitig gelten Gedenkstätten als Allzweckwaffen demokratischer Geschichtspolitik, wenn nicht gar als eierlegende Wollmilchsau in der deutschen Erinnerungslandschaft: Schmierereien von demokratiefremden Jugendlichen, die Freisprechung der Wehrmachtsangehörigen durch den AfD-Mann Gauland, das antiisraelische Gebaren unter muslimischen Flüchtlingen – die Gedenkstätten sollen es immer läutern und richten. Schülerinnen und Schüler für den Umgang mit Gegenwartsp Problemen kompetent zu machen, wird als unverzichtbare Aufgabe angesehen. Wie erfüllt die Gedenkstättenpädagogik diese Prämisse konkreter geschichtspolitischer Handlungsorientierung?

In ihrem Selbstverständnis betrachten die Gedenkstättenpädagogen ihren Ort per se als pädagogisch – quasi bereits dadurch, dass er mit seiner spezifischen Geschichte existiert. «KZ-Gedenkstätten [sind] ... Orte historischer Aufklärung und gesellschaftlicher Selbstreflexion», heißt es in der aktuellen Ausgabe des Gedenkstättenrundbriefs. Und weiter: «Der historische Lernort wird mit eigens vor Ort entwickelten Programmen erschlossen, die das an den authentischen Orten vorhandene Aufklärungspotential herausarbeiten. An den Orten nationalsozialistischer Verbrechen ist eine solche Wissensvermittlung kein Selbstzweck. Sie dient der Selbstvergewisserung mitmenschlicher und demokratischer Grundlagen, die sich jede Generation neu erarbeiten muss.»²

Wie fällt das pädagogische Design aus? Macht es seine Adressaten «kompetent ... für ein Leben in, mit und durch Geschichte»? Haben die Kompetenzmodelle der geschichtsdidaktischen Disziplin Einfluss auf die pädagogischen Angebote an den Gedenkstätten vor Ort? Werden die Adressaten vor Ort zum Prozess historischen Denkens hingeführt?

Die Zahl der empirischen Studien zum Feld der pädagogischen Gedenkstättenarbeit fällt eher ernüchternd aus. Wenn, dann konzentrieren sich die Studien auf den Besucher selbst, wie Martina Christmeiers Studie aus dem Jahre 2009 zum «Besucher am authentischen Ort. Eine empirische Studie im Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände», bzw. auf die auf Führungen und Rundgängen durch die Gedenkstätten artikulierten Narrationen – wie es Christian Gudehus in seiner Untersuchung

1 Knigge 2001, S. 142.

2 Lutz/ Schulze 2017, S. 5f.

«Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten»³ vornahm.

Zwar gibt es mittlerweile auch empirische Forschung zur Gedenkstättenpädagogik unter kompetenzorientierten Fragestellungen aus unserer Disziplin. Doch stießen erste Impulse, wie z. B. Waltraud Schreibers frühe Veröffentlichung (2006) in der Publikation von Andreas Körber und Oliver Baeck «Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion»⁴ – vorsichtig ausgedrückt – nur auf kargen Widerhall. Ebenso Bert Pampels Studie «Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher», die schon früh immanent Kompetenzzugriffe ansprach.⁵

Wirft man einen konzisen Blick in die Programme der Seminarangebote im kompetenzorientierten Gewande, entpuppen sich diese häufig als von Landeslehrerfortbildungsinstituten organisierte Veranstaltungen für die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung – wie ein Projekt aus dem Jahre 2011/2012 an der KZ-Gedenkstätte Neuengamme unterstreicht, das im Zusammenhang der Diskussion um die Ausrichtung der Lehrpläne auf Kompetenzvermittlung zu verorten ist.⁶ Gleichzeitig sind sie oft initiiert durch vor Ort bekannte Verfechter des FUER-Projekts. Auch kommt die an der TU Aachen erstellte Skizze «Basisstudie zur Erschließung nordrhein-westfälischer Bildungsangebote zu historischen Orten ‚belastender Inhalte‘» ohne die Thematisierung der kategorialen Zugriffe geschichtsdidaktischer Kompetenzen aus.⁷ Zu den Gründen für die abstinente Haltung der Gedenkstättenpädagoginnen und -pädagogen mag es mehrere Vermutungen geben:

- Zum einen könnte die Geschichte der Gedenkstätten selbst ein Grund sein. Sie verdanken ihre Existenz vor allem dem Engagement so genannter «Initiativen von unten», in denen sich Laienhistoriker und Angehörige ehemaliger Opferverbände mit bürgerschaftlich Engagierten und Alltagshistorikern verbunden hatten, um die Gedenkstätten gegen starke Widerstände innerhalb der Stadtgesellschaft durchzusetzen. Dermaßen gestählt und mit einer gehörigen Portion an Selbstbewusstsein ausgestattet, gingen und gehen die Gedenkstättenpädagogen eher eigene autarke Wege.
- Eine zweite Überlegung speist sich aus der Unübersichtlichkeit der nach Hans-Jürgen Pandel mittlerweile in Fülle vorhandenen Kompetenzmodelle sowie aus der Abnutzung und der mittlerweile zum Teil eingetretenen Beliebigkeit des Kompetenzzugriffs in der Alltagswelt.⁸ Dazu zwei Anschauungsbeispiele:

3 Gudehus 2006.

4 Schreiber 2006. Siehe auch die Aufsätze derselben zur Entwicklung historischer Kompetenzen in Gedenkstätten in Brovelli u. a. (Hrsg.) 2012; sowie Brovelli 2011.

5 Pampel 2007.

6 <https://gegenwartdervergangenheit.wordpress.com/teil-ii/materialien-und-hinweise-zum-thema-kompetenzen-im-historischen-lernen/kompetenzen-und-historisches-lernen-eine-kurze-einfuehrung/> [besucht 05.04.2018]. Siehe auch die Dissertation von Werker 2016.

7 Pollmann/ Kuchler 2017.

8 Vgl. Pandel 2017, S. 211–221.



Abb. 1: Entwertung des Kompetenzbegriffs (Stand 2017, Zusammenstellung: Alfons Kenkmann/ Friederike Seever)

Eine dritte Lesart könnte zur Hypothese führen, dass geschichtsdidaktischen Kompetenzmodellen zu sehr die Aura von universitären theoretisch-didaktischen Großmodellen anhaftet, dass sie von daher als zu komplex für eine Anwendung in der pädagogischen Praxis an Gedenkstätten angesehen und deshalb nicht rezipiert werden. Ein Blick auf aktuelle Selbstreflexionen über pädagogische Module bringt zum Vorschein, dass in diesen Artikeln nicht ein einziges Mal das Ankerwort «Kompetenz» aufblitzt.⁹

Ebenso kommt z. B. die 2016 erschienene und erst im letzten Monat großflächig verschickte Werbebroschüre «Bildung und Begegnung»¹⁰ zur Bildungsarbeit in der KZ-Gedenkstätte Bergen-Belsen ohne dieses Ankerwort aus, gleichwohl in der Titel-Cloud endlich einmal einige Kompetenzannäherungen immanent aufblitzen: «kritisch befähigen», «deuten», entdecken» etc.¹¹

Dabei böten die NS-Gedenkstätten bundes- und europaweit hunderttausende, wenn nicht Millionen potentieller Adressatinnen und Adressaten, die es sich lohnte historisch kompetenter zu machen. In der KZ-Gedenkstätte Auschwitz stieg in den letzten Jahren die Zahl der Besucher von 989 000 auf über zwei Millionen im Jahr 2016, in Dachau von 800 000 auf eine Million Besucher im Jahr. In Nordrheinwest-

9 Vgl. etwa Farber/ Hecker 2017 und Robers/ Rensch 2016.

10 Stiftung niedersächsische Gedenkstätten (Hrsg.) 2016.

11 Implizit (aber ohne explizit den Kompetenzbegriff zu verwenden) nehmen auch schon früh Volkhard Knigge (wie Anm. 1) und Thomas Kranz (2000) eine Kompetenzorientierung in der pädagogischen Arbeit an Gedenkstätten in den Blick.



Abb. 2: Werbebroschüre KZ-Gedenkstätte Bergen-Belsen 2016 (Jesco Denzel)

falen besuchten 2016 rund 330 000 Menschen mit einem wie auch immer angeeigneten Geschichtsbewusstsein die nordrhein-westfälischen Einrichtungen und überboten damit den bisherigen Besucherrekord aus dem Jahr 2015 mit rund 278 000 Personen deutlich. Eine nicht geringe Zahl, da die Erinnerungslandschaft Nordrhein-Westfalens mit 25 Orten anders als diejenige Thüringens oder Brandenburgs dezentral aufgestellt ist.

Was zeigt ein quantitativer Blick auf die bundesweite Landschaft der mehr als 300 NS-Gedenkstätten und -Erinnerungsorte¹² im Herbst 2017?

Sie treten uns nicht nur als «Gedenkstätten» und «Mahnstätten» für die Opfer gegenüber, sondern auch als «Erinnerungsorte» und «Dokumentationsstellen/ Dokumentationsstätten» bis hin zu «Geschichts-», «Denk-» und «Lernorten». Gerade ohne letzteren Begriff meint man heute nicht mehr auskommen zu können. Umso überraschender ist deshalb die kollektive Amnesie gegenüber den universitären geschichtsdidaktischen Kommunikationsangeboten. Außenzuschreibungen wie «böse Orte» bzw. «verunsichernde Orte» und «schwierige Orte» und jüngst «historische Orte ‚belastender Inhalte‘» können außen vorbleiben, da sie eher von trivialer Zuschreibungskraft sind oder den Zugang zum Thema noch zusätzlich komplizieren.¹³

In ihren pädagogischen Angeboten folgten und folgen die Gedenkstättenpädagoginnen und -pädagogen außerhalb des traditionell starken Anteils an Führungen über

12 Vgl. Lutz/ Schulze (wie Anm. 2), S. 8.

13 Vgl. Thimm/ Kößler/ Ulrich 2010, S. 9-12.



Abb. 3: Eine Schülergruppe der Owvering-Hauptschule Stadtlohn aus der deutsch-niederländischen Grenzregion auf dem Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers Dachau, 13. Juni 1986 (Christoph Spieker)

das Gelände bzw. durch das Gebäude und durch die Ausstellungen in ihren thematischen und methodischen «Moden» oft den geschichtspolitischen und geschichtskulturellen Konjunkturen:

Projekte zur Zwangsarbeit um die Jahrtausendwende mit der Stiftung Erinnerung – Verantwortung – Zukunft (EVZ), zu Jahrestagen wie 2009 zur «Friedlichen Revolution», 2014 zum Beginn des Ersten Weltkriegs oder 2015 zum Ende des Zweiten Weltkriegs.

Wenn der Eindruck nicht täuscht, setzten zunächst in den 80er und 90er Jahren – nicht zuletzt bestärkt durch die Ausschreibungen des Schülerwettbewerbs Deutsche Geschichte – ganz allgemein viele erinnerungskulturelle Projekte einen lokalen oder regionalen Fokus. Ziel war es, die NS-Vergangenheit «vor Ort» zu erkunden und zu erforschen, wovon die «rote» oder «schwarze» Großmutter bzw. der Großvater erzählt hatte.

So wie in anderen politischen und gesellschaftlichen Kontexten in den 2000er Jahren Migration und Integration breit diskutiert wurden, wurde die Frage nach der Erinnerung an den Nationalsozialismus in der Migrationsgesellschaft in der historisch-politischen Bildung oft gestellt.

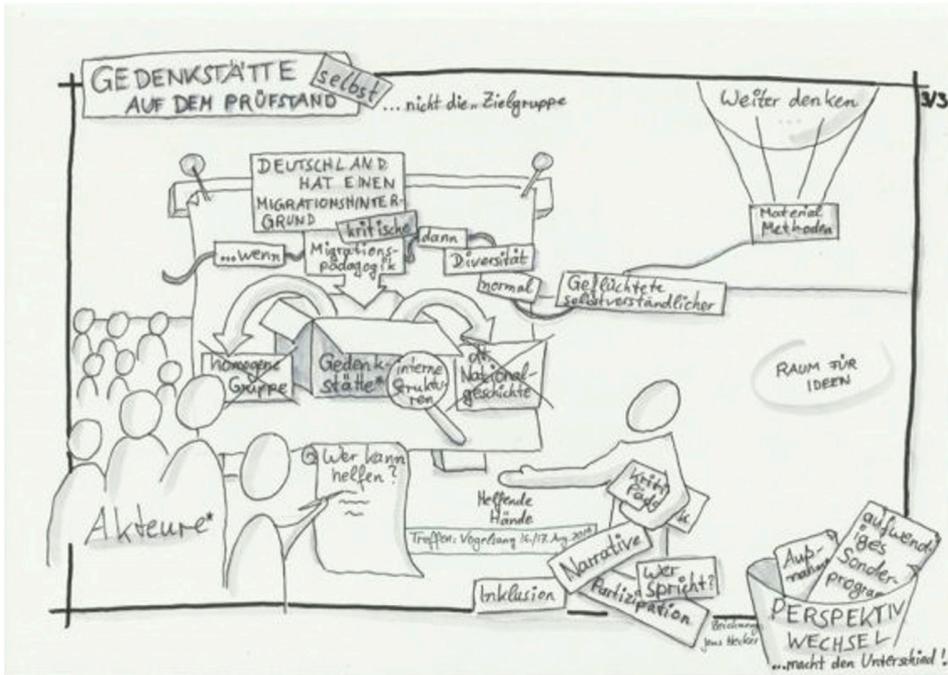


Abb. 4: Jens Hecker: Graphisches Protokoll „Gedenkstätte auf dem Prüfstand“, 2017 (Jens Hecker)

Aktuell fördern die Landeszentralen für politische Bildung vor allem Projekte, die Konzepte zur Bildungsarbeit für junge Menschen mit Flucht-, Vertreibungs-, und/oder Gewalterfahrung gerade an jenen Orten entwickeln, die direkt an Verfolgung und Terror erinnern. Die Hoffnung dabei ist, «die ‚divided memories‘ der verschiedenen nationalen Gruppen in gemeinsame ‚shared memories‘ zu überführen».¹⁴

Daneben steht über vielen Projekten seit der Jahrtausendwende die Frage nach dem Umgang mit dem Ende der Zeitzeugenschaft. Das Besondere der aktuellen Projekte besteht darin, Jugendliche Zeitzeugenbiographien erforschen zu lassen und diese damit zu «Zweitzeugen» zu machen. Unsere Disziplin tut gut daran, diese Entwicklung vom Augenzeugen über den Zeitzeugen hin zum Zweitzeugen in historischen Schülerprojekten kritisch zu beobachten.

Einen Überblick über «Moden» der historischen Projektarbeit an Gedenkstätten kann auch den Veranstaltungsprogrammen von Weiterbildungsträgern entnommen werden. Ein Blick auf die alljährlich von dem Bildungsträger Humanistische Union veranstalteten «Werkstätten» zu «Geschichtsarbeit und historisch-politischem Lernen zum Nationalsozialismus»¹⁵, insbesondere die im Programm dort fest installierte

14 Ostermann 2016, S. 256.

15 Für die Zurverfügungstellung der Daten bin ich Dr. Norbert Reichling, Essen, zu Dank verpflichtet.

«Projektbörse»¹⁶ über den Zeitraum von nahezu 20 Jahren zwischen 1998 und 2016, unterstreicht, dass gemeinsame Projektarbeit mit Schülerinnen und Schülern eher selten umgesetzt wurde.¹⁷

Außerdem wurden im Rückblick kontinuierlich technische Neuerungen und Entwicklungen als Anlass genutzt, um neue Projekte zu initiieren. Dazu gehören nicht nur Online-Portale, sondern mittlerweile auch viele Anwendungen für mobile Geräte, die die Ausstellungen der Gedenkstätten virtuell erweitern. Zudem verzeichnen Apps wie der «Stolpersteine-Guide» Erinnerungsorte in virtuellen Karten. Da es sehr beliebt ist, für die Eigenpräsentation von zeitgeschichtlich kontaminierten Orten auf Medienunterstützung zurückzugreifen, haben mittlerweile historisch-politische oder erinnerungskulturelle Bildungsangebote im Internet eine weitaus größere Präsenz als klassische wissenschaftliche oder publizistische Formate.

Welches sind wesentliche Handlungsfelder der Gedenkstättenpädagogik heute? Gestatten Sie mir zwei Zugriffe: Der erste thematisiert die zukünftigen schulischen Zielgruppen, der zweite das Format der transnationalen Begegnungen.

1. Herausforderung durch die zukünftigen Adressaten

Eine der Herausforderungen wird bleiben, wie viel Geschichte – oder anders ausgedrückt «wie viel an historischer Kompetenz» junge und heranwachsende Migrantinnen und Migranten brauchen bzw. wie viel ihnen verpflichtend zugemutet werden kann.

Alle Asylbewerber und Einbürgerungswilligen werden derzeit vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) dazu verpflichtet, einen 100-stündigen Orientierungskurs zu besuchen, der Grundlagen der deutschen Kultur, Gesellschaft und Geschichte vermitteln soll. 20 Unterrichtseinheiten (= 20 Stunden) entfallen dabei unter dem Rahmenthema «Geschichte und Verantwortung» auf den Geschichtsunterricht und bieten eine Begegnung mit den Feldern deutscher Geschichte. Vier Themen sollen möglichst unter biografischen Zugängen und mit regionalgeschichtlichen Bezügen behandelt werden: «Deutschlandbilder», «Der Nationalsozialismus und seine Folgen», «Deutsche Geschichte von der Teilung bis zur Wiedervereinigung» und «Europäische Integration». In sechs Unterrichtseinheiten soll das Thema «Der Nationalsozialismus und seine Folgen» behandelt werden. Hierzu zählen die Ankerthemen «Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Führerprinzip, Gleichschaltung, Holocaust, Volksgemeinschaft sowie die Ausdehnung des Reiches durch Krieg».¹⁸

Das historische Modul hat zum Ziel, die Verantwortung für Demokratie und Menschenrechte zu fördern und soll bei der Einordnung und Bewertung von poli-

16 Die «Projektbörse» fokussierte «Pläne, Kurzberichte und Nachrichten aus Vereinen, Gedenkstätten, Museen, politischer Bildung, Initiativen und Geschichtswerkstätten», vgl. exemplarisch den Flyer der «Werkstatt» mit dem Schwerpunktthema «Vermittlungsarbeit an geschichtlichen Orten», Wuppertal, 19.–21. November 2009. Nur für das Jahr 2009 fehlt die Liste der einzelnen auf der «Projektbörse» vorgestellten Unternehmungen.

17 Vgl. Kenkmann 2019 (im Erscheinen).

18 Tölle 2017, S. 25.

tischen und gesellschaftlichen Themen helfen. Damit «wird [der] Geschichtsvermittlung die Funktion zugeschrieben, Fremden eine Integrationshilfe bei der Orientierung in einer neuen Gesellschaft zu sein».¹⁹

Durch die regionalgeschichtliche Prämisse und die erinnerungspolitische Fanfare «Geschichte und Verantwortung» wird der Besuch einer NS-Gedenkstätte für junge Migrantinnen und Migranten nahezu obligatorisch und bringt neue Herausforderungen mit sich. Erleichtert aber ein Durchschuss an deutscher Gewaltgeschichte ihre Integration?

Eine Beantwortung steht unverändert aus. Vielleicht hilft ein soziologischer Rückgriff weiter – wie ihn der 1938 aus Österreich in die USA exilierte Soziologe Alfred Schütz vornahm: Laut Schütz ist ein Fremder «ein Erwachsener unserer Zeit und Zivilisation, der von der Gruppe, welcher er sich nähert, dauerhaft akzeptiert oder zumindest geduldet werden möchte».²⁰ Als hervorragendstes Beispiel nennt er den Immigranten. Dieser ordne «die Welt nach der Relevanz seiner Handlungen, wobei er an jenem Ausschnitt besonders interessiert [sei], ... den er für sein Alltagsleben [benötige] ...».²¹ Ausgehend von diesem Muster stelle «der Fremde die Kultur- und Zivilisationsmuster des anderen Landes infrage. ... Bestenfalls könne er die Gegenwart und die Zukunft des Gastlandes teilen».²²

Vor diesem Hintergrund müssten nicht nur die zumeist frontal vermittelten Geschichtsmodule in den Integrationskursen besonders aufmerksam studiert werden, sondern ebenso die Konzepte der Bildungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten unterschiedlicher Generationen an den Gedenkstätten vor Ort.²³

2. Transnationale Begegnungen

Heute ist an den Gedenkstätten der Besuch bi- bzw. trinationaler zusammengesetzter Schülergruppen aus Europa (Deutsche, Polen, Franzosen, Italiener, Israelis) geschichtspolitisch gesetzt. Doch den pädagogischen Anforderungen eines Erinnerns in europäischer Perspektive bzw. dem Anspruch der Vermittlung von historischer Kompetenz können sie kaum gerecht werden: Wie sollen sich transnational gemischte Schülergruppen auf Augenhöhe an unseren Gedenkstätten austauschen, wenn ihr Lernhintergrund völlig disparat ausfällt und sie völlig unterschiedliche Kenntnisse über die NS-Gewaltherrschaft im Europa der 1940er Jahre mitbringen? Dennoch wird der transnationalen Offerte die Zukunft gehören – auf sie gilt es sich auch von geschichtsdidaktischer Seite einzustellen.

Durch die Transnationalität des Zugriffs und der Adressaten wird die Tendenz zur Universalisierung der Erinnerung an den Holocaust zunehmen. Von daher wird es

19 Tölle (wie Anm. 18), S. 24.

20 Schütz 1972, S. 53.

21 Schütz (wie Anm. 20), S. 57.

22 Schütz, zit. nach Ostermann (wie Anm. 14), S. 254.

23 Einen Überblick über die konzeptionellen Entwürfe in diesem Kontext bietet Gryglewski (2013). Zur Herleitung der pädagogischen Arbeit aus der Verknüpfung mit dem «authentischen» Ort siehe Heyl 2015 und Haug 2015.

unverzichtbares Ansinnen der Bildungsarbeiterinnen und -arbeiter in Gedenkstätten bleiben müssen, auf der Konkretisierung der lokalen und regionalen Ausprägungen der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft und des Holocaust zu beharren – hier sind konkret die Anforderungen der Sach-, Urteils- und Interpretationskompetenz gefragt –, um der drohenden Entkontextualisierung in historischen Längsschnittstudien zu entgehen. Der Prozess der Judenvernichtung verlief in Polen eben anders als in Belgien, die Durchdringung der Gesellschaft mit nationalsozialistischen Inhalten im protestantischen Milieu Schleswig-Holsteins anders als im katholischen Bayern, die Massenmorde in Darfur finden in einem anderen strukturellen und situativen Setting statt als in der Sowjetunion der frühen 1940er Jahre.

Zudem gilt es zu vergegenwärtigen, dass unter den Bedingungen einer zunehmenden Globalisierung die spezifischen Bildungsangebote einer fortwährenden Überprüfung bedürfen. Der mitunter geschichtspolitisch gewünschte Ansatz der Holocaust-Education, gerade auch in naher Zukunft angewendet in der Arbeit mit tausenden jungen Migrantinnen und Migranten, wird hier nicht weiterhelfen, wenn er nicht gar in der Sackgasse endet: Wie sagte doch der Holocaustüberlebende Roman Frister: «Welche Bedeutung haben meine Erfahrungen [von Auschwitz-Birkenau] für ähnliche Situationen in der Zukunft? ... Null. Gar keine. Aus dem einfachen Grund, weil es ähnliche Situationen nicht gibt.»²⁴

3. Ausblick: Welche Perspektiven sind die wesentlichen für unsere zukünftige Arbeit?

Zu reflektiertem Geschichtsbewusstsein will jeder Pädagoge an einer Gedenkstätte hinführen, nur in welchem Umfang nehmen das die Gedenkstättenbesucher in ihrem mentalen Gepäck mit nach Hause? Wer überprüft das und wie? Wirkungsgeschichtlich haben wir hier große schwarze Löcher, nicht nur «weiße Flecken»²⁵. Ein Fragebogen, zu dessen Ausfüllung vor und nach dem Besuch der Erinnerungsstätte konzentrierte 35 Minuten gebraucht werden, wird wenig aussagefähig bleiben, da ab einem bestimmten Zeitpunkt die Lust am Ausfüllen in Gänze verloren gegangen sein dürfte – was sich dann in den hinterlassenen Daten niederschlägt.

Geschichtsdidaktische Modelle dürfen alles, nur keinen Druck erzeugen – im Sinne einer obligatorischen Abarbeitung der Teilkompetenzen, um zur narrativen oder historischen Kompetenz zu finden. Durch das vorgegebene Korsett der Kompetenzen sollten wir nicht den Blick dafür verlieren, was wirklich machbar, was wirklich erreichbar ist! Vielleicht ist es im Gedenkstättenkontext schon ein Gewinn, wenn die Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik überhaupt zur Kenntnis genommen würden.²⁶

24 Frister 1997, S. 349.

25 Handro/ Schönemann 2016.

26 Vgl. etwa den Programmflyer zum bundesweiten Gedenkstättenseminar mit dem Schwerpunktthema «Gedenkstättenpädagogik», 28.–30. Juni 2018 in Düsseldorf, das gänzlich ohne eine Kompetenzorientierung auskam, Düsseldorf 2018.

Denn unsere Kompetenzzumutung könnte doch sicherlich eines: Wege öffnen, Orientierung geben für den weiteren Lauf der jugendlichen Gedenkstättenbesucher in die Welt hinein und hinaus. Dass dabei die Handlungs- und Orientierungskompetenz als zu vermittelnder Kompetenz an Gedenkstätten von besonderer Bedeutung ist, ist offensichtlich. Zur unverzichtbaren Orientierungsleistung von Geschichte zählt das Sensibilisieren für die Instrumentalisierung von Geschichte heute auf der Folie des Damals, zählt doch zum Kern der Kompetenzvermittlung im Fach Geschichte die «Fähigkeit, das Gelernte für die eigene Orientierung in der Gegenwart wie für die Zukunft zu nutzen».²⁷

Risikokompetenz meint mit dem Neurowissenschaftler Gerd Gigerenzer «die Fähigkeit, auch mit Situationen umgehen zu können, in denen nicht alle Risiken bekannt sind und berechnet werden können»²⁸, also eine zentrale Anforderung an die menschliche Entwicklung im Jetzt. Diese erfordere selbständiges Denken und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung. Doch setze dieses Postulat nach kritischem Denken «Wissen voraus. Dazu brauchen wir Mut, den Mut, selbständige Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen.»²⁹

Gigerenzer verknüpft hier die klassische fachwissenschaftliche Aneignung von Wissen mit dem Kompetenzzugriff, verstanden als Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, auch fachliche Probleme zu lösen. Eben diese Risikokompetenz fordert der Leiter der Thüringischen Gedenkstättenstiftung Volkhard Knigge auch für die pädagogische Arbeit an den Erinnerungs- und Gedenkorten: «Kurz: negatives Gedenken zielt letztendlich auf die Gewährwerdung der radikalen Unselbstverständlichkeit des (gesellschaftlich) Guten, über dessen Verständnis und Grad an Verwirklichung – etwa als Freiheit, Solidarität, Toleranz, Menschenwürde, Menschenrechte, Demokratie – immer wieder neu, historisch informiert zu sprechen wäre.»³⁰ Mit anderen Worten: An der Vermittlung von Wissen *und* historischer Kompetenz führt an den Gedenkstätten kein Weg vorbei. Dass dieses an der Gedenkstätte Buchenwald programmatisch verstanden wird, verdeutlicht der Aufdruck «Erinnern braucht Wissen» auf der Einkaufstasche des «Souvenirshops». Angestrebt werden sollte ein individuell reflektiertes Aufgestelltsein für den Lauf in die Zukunft. Hierzu können Angebote an Gedenkstätten ihren Beitrag leisten.

Sie sollten dabei aber milieuübergreifend konzipiert werden: Der Mittelschüler aus Leipzig-Paunsdorf unternimmt eine Spurensuche zu den Leipziger subkulturellen Meuten der 1930er Jahre, er lernt in einem gemeinsamen Projekt mit der Gymnasiastin der Thomasschule in Leipzig-Mitte. Mit diesem Prozess des «*bridging*»³¹ wird im Gegensatz zu dem des «*bonding*», der spezifisches Vertrauen nur in sektoralen Milieus schafft, der Transfer zum generalisierten Vertrauen angelegt. Hierin mag eine zentrale Zukunftsaufgabe der didaktischen Angebote an Gedenkstätten zur NS-Gewaltherrschaft in der Zukunft liegen. Dieser letzte Qualitätsschritt könnte durchaus

27 Hamann 2017, S. 80.

28 Gigerenzer 2013, S. 12.

29 Gigerenzer (wie Anm. 28), S. 333.

30 Knigge (wie Anm. 1), S. 143.

31 Catts/ Falk/ Wallace 2011, S. 45.

auf der Folie der fremd anmutenden Begegnung mit zeithistorischen Überresten, Dokumenten sowie erfahrungsgeschichtlichen Aufzeichnungen unternommen werden, die zum einen unverzichtbar zur Schaffung historischer Orientierung und zum anderen für die Hinführung zum spannenden und fruchtbringenden historischen Denken ist.

Literatur

- Brovelli, Dorothee. «Geschichtsdidaktik mitten im Leben.» *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 4.2011. Online: <http://www.diezeitschrift.de/42011/gedenkstaette-01.pdf> [besucht 05.04.2018].
- Brovelli, Dorothee u. a. (Hrsg.). *Außerschulische Lernorte – Beiträge zur Didaktik*. Münster 2012.
- Catts, Ralph/ Falk, Ian/ Wallace, Ruth (Hrsg.). *Vocational Learning. Theory and Practise*. Dordrecht u. a. 2011.
- Farber, Jennifer/ Hecker, Jens. «Machen Sie auch etwas mit Flüchtlingen? – Zur Ausrichtung des Arbeitskreises ‚Räume Öffnen‘. *Lernen aus der Geschichte. Bildungsarbeit zum Thema «Nationalsozialismus mit und für Geflüchtete?»* 5.2017, S. 24–27.
- Frister, Roman. *Die Mütze oder Der Preis des Lebens. Ein Lebensbericht*. Berlin 1997.
- Gigerenz, Gerd. *Risiko. Wie man die richtigen Entscheidungen trifft*. München 2013.
- Gryglewski, Elke. *Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust*. Berlin 2013, S. 31–52.
- Gudehus, Christian. *Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten*. Essen 2006.
- Hamann, Christoph. «Die ‚staubige Straße der Chronologie‘. Ein Plädoyer für eine stärkere Subjekt- und Kompetenzorientierung des historischen Lernens.» In Jens Hüttmann/ Anna von Arnim-Rosenthal (Hrsg.), *Diktatur und Demokratie im Unterricht: Der Fall DDR*, Berlin 2017, S. 75–87.
- Handro, Saskia/ Schönemann, Bernd (Hrsg.). *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. Berlin 2016.
- Haug, Verena. «Ortsgebundene Vermittlung. Ein Blick auf die Gedenkstättenpädagogik.» In Meike Sophia Bader/ Tatjana Freytag (Hrsg.), *Erinnerungskulturen: Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung*, Köln u. a. 2015, S. 157–168.
- Heyl, Matthias. «Gedenkstättenpädagogik. Herausforderungen ortsgebundener Vermittlung.» In Meike Sophia Bader/ Tatjana Freytag (Hrsg.), *Erinnerungskulturen: Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung*, Köln u. a. 2015, S. 143–156.
- Kenkmann, Alfons. «Projektarbeit zum Thema Nationalsozialismus.» In Thomas Sandkühler (Hrsg.) im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst – Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, *Der Nationalsozialismus, Bd. 3: Historisches Lernen innerhalb und außerhalb der Schule*. München 2019 (im Erscheinen).
- Knigge, Volkhard. «Abschied von der Erinnerung. Zum notwendigen Wandel der Arbeit der KZ-Gedenkstätten in Deutschland.» *Gedenkstättenrundbrief* 100.2001, S. 136–143.
- Kranz, Thomas. «Das Erbe des Nationalsozialismus und die historisch-politische Bildung in Gedenkstätten.» In Ders. (Hrsg.), *Bildungsarbeit und historisches Lernen in der Gedenkstätte Majdanek*. Majdanek 2000, S. 13–38.
- Lutz, Thomas/ Schulze, Marie. «Gedenkstätten für die Opfer nationalsozialistischer Gewalt in Deutschland – eine Übersicht.» *Gedenkstättenrundbrief* 187.2017, S. 3–17.

- Ostermann, Patrick. «Wie erfahrene Ausgrenzung transnationales Geschichtsbewusstsein schuf – Jüdische Intellektuelle als idealtypische Grenzgänger.» In Michael Sauer u. a. (Hrsg.), *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen*, Göttingen 2016, S. 243–259.
- Pampel, Bert. *Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher*. Frankfurt 2007.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/ Ts. 2017.
- Pollmann, Ruth Fiona/ Kuchler, Christian. *Historisches Lernen am «belasteten Ort»? Pilotstudie zur Rezeption von Schulfahrten zur Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau*. Unv. Manuskript, 2017.
- Robers, Christian/ Rensch, Benjamin. «Unterwegs im Dschungel der Demokratie.» *Gegen Vergessen – Für Demokratie* 88.2016, S. 11–15.
- Schreiber, Waltraud. «Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenzen aufbauen.» In Andreas Körber/ Oliver Baeck (Hrsg.), *Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion (Themenhefte Geschichte 6)*, Neuried 2006, S. 11–22.
- Schütz, Alfred. «Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch.» In Ders., *Gesammelte Aufsätze. Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie*, Den Haag 1972, S. 53–69.
- Stiftung niedersächsische Gedenkstätten (Hrsg.). *KZ-Gedenkstätte Bergen-Belsen. Werbebrochure «Bildung und Begegnung»*. Lohheide 2016.
- Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne. «Einleitung.» In Dies. (Hrsg.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*, Frankfurt a.M. 2010, S. 9–17.
- Tölle, Sophia. *Fremde Geschichte. Über die Funktion der Geschichtsvermittlung im Orientierungskurs des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge*. Unv. Bachelorarbeit, Leipzig 2017.
- Werker, Bünyamin. *Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote*. Münster/ New York 2016.

Akzeptanz- und Designaspekte einer digitalen Lernapplikation für den Geschichtsunterricht

Der Akzeptanzbegriff hat in den vergangenen Jahren in beeindruckender Art und Weise Karriere gemacht und ist inzwischen Bestandteil des allgemeinen Sprachgebrauchs.¹ Interessanterweise wurden sowohl der Begriff als auch die damit beschriebenen Phänomene bislang kaum innerhalb der Geschichtsdidaktik diskutiert. Daher ist es nicht verwunderlich, dass «Akzeptanz» bislang keinen Eingang in die Fachterminologie der Disziplin finden konnte und beispielsweise im «Wörterbuch Geschichtsdidaktik»² unerwähnt bleibt.

Gleiches gilt für eine genuin geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit Akzeptanzelementen im Hinblick auf den Einsatz und die Nutzung von (digitalen) Medien im Geschichtsunterricht. Dies ist insofern beachtlich, als diese Aspekte nicht nur für die historischen Lehr-/ Lernprozesse, sondern auch für die Gestaltung der diesen regelmäßig zugrundeliegenden Medien von besonderer Bedeutung sein können.

Der vorliegende Beitrag stellt einen ersten Schritt dar, diese geschichtsdidaktische Leerstelle zu schließen und Perspektiven für das Historische Lernen aufzuzeigen. Dazu sollen zu Beginn die theoretischen Grundlagen und das Forschungsdesign skizziert werden, um diese im Anschluss mit den bereits bestehenden konzeptionellen Elementen und Eigenschaften einer digitalen Lernapplikation für den Geschichtsunterricht zu verknüpfen.

1. Etymologie und Definitionen des Terminus Akzeptanz

Aufgrund des bestehenden Forschungsdesiderats ist es erforderlich, einige grundlegende Aspekte zu klären und den Gegenstand anschließend aus interdisziplinärer Perspektive zu betrachten. Der Begriff Akzeptanz stammt vom lateinischen Verb *acceptare*: annehmen, sich gefallen lassen, welches sich wiederum von *accipere*, *acceptum*: empfangen, zumeist eines Angebotes, ableiten lässt.³

Eine erste gesellschaftswissenschaftliche Definition findet man im «Wörterbuch der Soziologie»; dort wird Akzeptanz als «(...) die Eigenschaft einer *Innovation*, bei ihrer Einführung positive Reaktionen der davon Betroffenen zu erreichen», definiert.⁴ Lucke, die die erste Monographie zum behandelten Gegenstand vorlegte, lehnt die-

1 Der Duden (Rechtschreibung) verzeichnete «Akzeptanz» als eigenständigen Begriff erstmalig in der 18. Auflage von 1980, vor diesem Zeitpunkt findet sich in den gängigen Wörterbüchern und Nachschlagewerken (Duden und Brockhaus) kein Eintrag zu diesem Stichwort. Erst in den folgenden Jahren wurde «Akzeptanz» in der Bedeutung von *Anerkennung, Zustimmung, Befürwortung und Bestätigung* in Wörterbüchern und Enzyklopädien aufgenommen.

2 Mayer u. a. (Hrsg.) 2009.

3 Drosdowski (Hrsg.) 1989.

4 Endruweit/ Trommsdorf (Hrsg.) 1989, S. 9.

se Akzeptanzdefinition über die «Eigenschaft» ab und versteht Akzeptanz als Interdependenz zwischen Akzeptanzsubjekt, Akzeptanzobjekt und Akzeptanzkontext:

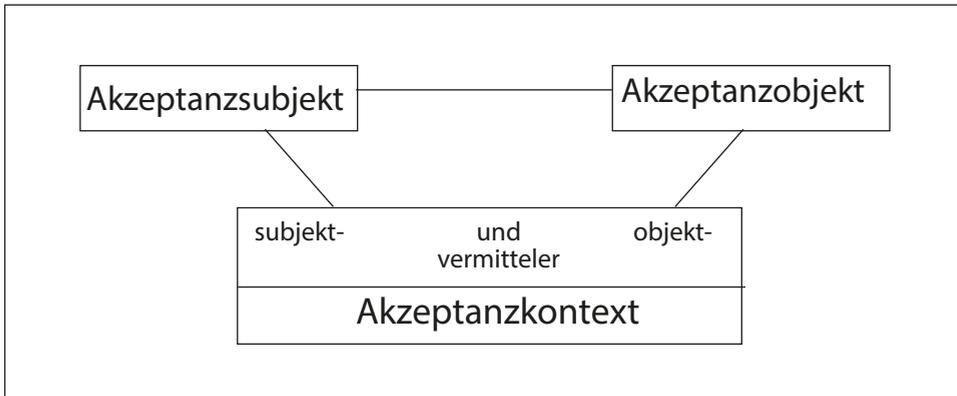


Abb. 1: Schaubild zur Akzeptanzinterdependenz nach Lucke⁵

Akzeptanzobjekte begegnen uns sowohl in Form von materiellen als auch immateriellen Ressourcen, welche von den Akteuren entweder angenommen oder abgelehnt werden können. Die Akzeptanzsubjekte verfügen jedoch nicht über eine determinierte Akzeptanz, vielmehr wird Akzeptanz auf der Akteursebene im Zuge eines sozialen Prozesses erworben. Dieser gesellschaftliche Akzeptanzkontext subsumiert die Rolle der jeweils relevanten Bezugsgruppe bei der «Vermittlung» von Akzeptanz. Die Trias zwischen Subjekt, Objekt und Kontext beschreibt also ein Spannungsverhältnis, in dem Akzeptanz gleichsam produziert wird:

«Die Akzeptanz (von Geräten, Gegenständen, Meinungen etc.) ist für die unterschiedlichsten Objekte bei wechselnden Mehrheiten und sich verschiebenden Maßstäben gegen mehr oder weniger großen Widerstand *durchzusetzen*. Sie muß immer wieder *hergestellt* und aufs Neue *beschafft* und – teilweise in Permanenz – gegen Mindermeinungen, alternative Deutungen, sich wandelnde Präferenzen und konkurrierende Produkte *verteidigt* werden.»⁶

Dieser Prozess ist dynamisch und konfliktgeladen. Erst durch die Auseinandersetzung und anschließende Ablehnung von divergierenden Akzeptanzvorstellungen kann ein (vorläufiger) Akzeptanzkonsens entstehen. Ausgehend von diesen Überlegungen werden Akzeptanz und Nicht-Akzeptanz in Hinblick auf eine zu etablierende Akzeptanzforschung definiert als

«die Chance, für bestimmte Meinungen, Maßnahmen, Vorschläge und Entscheidungen bei einer identifizierbaren Personengruppe ausdrückliche oder

⁵ Lucke 1995, S. 89.

⁶ Lucke (wie Anm. 5), S. 92.

stillschweigende Zustimmung zu finden und unter angebbaren Bedingungen aussichtsreich auf deren Einverständnis rechnen zu können».⁷

Nicht-Akzeptanz wird analog dazu verstanden als

«die Wahrscheinlichkeit, mit Meinungen, Maßnahmen etc. bei einer identifizierbaren Personengruppe auf ausdrückliche oder stillschweigende Ablehnung zu stoßen und unter angebbaren Bedingungen mit Widerspruch und Widerstand signalisierenden Handlungen und dementsprechenden Meinungsäußerungen rechnen zu müssen».⁸

Diese Akzeptanzdefinitionen sollen hier auf das geschichtsdidaktische Feld angewandt werden: Geschichtsunterrichtliche Medien und ihre unterschiedlichen Elemente und Eigenschaften fungieren als Akzeptanzobjekt, während Geschichtslehrkräfte die *identifizierbare Personengruppe* repräsentieren, welche als Akzeptanzsubjekt durch soziales und unterrichtliches Handeln den Akzeptanzkontext von (digitalen) Medien im Geschichtsunterricht konstruiert.

2. Empirische Fundierung der Akzeptanz- und Nutzungsaspekte von (digitalen) Medien

Die genannten Aspekte sind der Gegenstand einer quantitativ-empirischen Untersuchung, die der Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte an der Universität Duisburg-Essen in Zusammenarbeit mit der Fachaufsicht Geschichte des Dezernats 43 (Gymnasien) der Bezirksregierung Düsseldorf in Form einer schriftlichen, anonymen Befragung von Lehrkräften an Gymnasien und Gesamtschulen des Regierungsbezirks durchgeführt hat.

Um eine vergleichende Analyse vornehmen zu können, mussten Daten zu den verschiedenen Medien des Geschichtsunterrichts erhoben werden. Bei der Bestimmung der zu untersuchenden Medien war neben dem Standardwerk «Handbuch Medien im Geschichtsunterricht»⁹ insbesondere der Artikel «Der Einsatz digitaler Medien in historischen Lernprozessen»¹⁰ hilfreich. Dem Forschungsprojekt liegt eine Mediendefinition zugrunde, die zwischen Geräten und Medien als Informationsträgern differenziert. Dies ist notwendig, um begrifflichen Unklarheiten und daraus folgenden Missverständnissen auf Seiten der Probandinnen und Probanden vorzubeugen und zudem geschichtsdidaktische Unschärfen zu vermeiden:

«Wenn ich die Geräte und die Instrumente schon ‚Medien‘ nenne und alle Begriffe als Synonyme gebrauche und dann auch noch die Geschichtsquellen als Einzelgegenstände mit diesem Begriff bezeichne, dann ist die Gefahr groß, dass mir der gesamte komplexe Zusammenhang in der Begriffsver-

7 Lucke (wie Anm. 5), S. 104.

8 Lucke (wie Anm. 5), S. 105.

9 Pandel/ Schneider (Hrsg.) 2017.

10 Grosch 2012.

wirrung entgeht und ich stattdessen auf das gerade Sichtbare reduziere. Viele iPad-Klassen-Projekte gehen in diese reduktionistische Falle. (...) Meist wird statt von einem komplexen Zusammenhang von einem gerätetechnischen oder instrumentellen Begriff ausgegangen und zusätzlich nach der ‚Verwendung‘ oder ‚Nutzung‘ gefragt, womit vermeintlich ein gesellschaftlicher Zusammenhang hergestellt ist.»¹¹

Die Fragebogenkonstruktion greift die zitierte Kritik von Rosa an den definitiven Unebenheiten auf und beabsichtigt, die sozialen Zusammenhänge sinnvoll zu integrieren. Das quantitative Forschungsdesign erlaubt die statistische Analyse von Akzeptanz- und Nutzungsparametern der für den Geschichtsunterricht relevanten (digitalen) Medien hinsichtlich bestimmter Variablen der Lehrenden (Geschlecht, Alter, Schulform, Fächerkombination, Berufserfahrung etc.) durch eine reliable und valide Stichprobe (N≈300)¹². Darüber hinaus ermöglicht es auch Erkenntnisse über die wahrgenommenen medialen Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts in einem nordrhein-westfälischen Regierungsbezirk mit über fünf Millionen Einwohnern.

Den Lehrkräften der Fächer Geschichte und Gesellschaftslehre wurde zusätzlich durch offene Items Gelegenheit gegeben, die subjektiv wahrgenommenen unterrichtlichen Chancen und Grenzen von (digitalen) Medien wiederzugeben, sowie diesbezügliche Verbesserungsvorschläge zu äußern. Durch die genannten qualitativen Momente kann somit zusätzlich eine Bestimmung von Qualitäts- und Gütevorstellungen der verschiedenartigen (digitalen) Medien vorgenommen werden. Die Untersuchungsergebnisse sollen in die konzeptionelle Weiterentwicklung des eBook-Projekts des Lehrstuhls für Didaktik der Geschichte an der Universität Duisburg-Essen einfließen, dessen geschichtsdidaktische Kernelemente im Folgenden umrissen werden.

3. Quo vadis Leitmedium Schulbuch?

Nach wie vor gilt das Schulbuch als Leitmedium im Geschichtsunterricht mit bewährten Quellentexten, Darstellungen und Lernaufgaben. Doch angesichts der Schnelllebigkeit der Gesellschaft und einer sich rasant digital wandelnden vernetzten Welt steht der Geschichtsunterricht vor der Herausforderung, diesen Wandel sichtbar und zum Thema zu machen. Nimmt man die schulpolitische Forderung nach digitalen Kompetenzen¹³ ernst, gilt es, gleichermaßen Lehrende und Lernende zu befähigen, kritisch und mündig mit aktuellen Angeboten der (digitalen) Geschichtskultur

11 Rosa 2015, S. 56.

12 In insgesamt acht Implementationsveranstaltungen war es durch die Kooperation mit dem Fachdezernat Geschichte der Bezirksregierung Düsseldorf möglich, Vertreterinnen und Vertreter von annähernd allen Gymnasien und Gesamtschulen des Regierungsbezirks zu befragen.

13 Siehe z. B. die Ausführungen zum vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010 herausgegebenen «Medienkompetenzrahmen NRW», der sechs Kompetenzbereiche in den Blick nimmt: 1. Bedienen und Anwenden, 2. Informieren und Recherchieren, 3. Kommunizieren und Kooperieren, 4. Produzieren und Präsentieren, 5. Analysieren und Reflektieren und 6. Problemlösen und Modellieren. <https://www.medienpass.nrw.de/de> (abgerufen am 24.03.2018).

umzugehen. Konfrontiert mit unüberschaubaren Datenmengen und der Pluralität von Geschichte(n) kommt dem Geschichtsunterricht die zentrale Bedeutung zu, Orientierung und Ankerpunkte zu bieten, Kontroversen, Diskurse und Problemstellungen zu verstehen und Position zu beziehen. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrer Lebenswirklichkeit permanent konfrontiert mit Deutungsangeboten und Meinungen. Als vermeintliche *digital natives* verfügen sie jedoch nicht notwendigerweise auch über eine historische *digital literacy*¹⁴ bzw. eine historische Medienbildung¹⁵.

4. Entwicklung von historical digital literacy mit einer digitalen Lernapplikation

Vor diesem Hintergrund soll eine didaktisch qualifizierte Lernapplikation entwickelt werden, die geschichtsdidaktische Prinzipien wie Gegenwarts- und Zukunftsbezüge, Multiperspektivität und Kontroversität konsequent berücksichtigt und Historisches Lernen um Potenziale des Digitalen – z. B. Multimedialität, Recherche und Heuristik, höhere Anschaulichkeit, Sprachsensibilität etc. – erweitert.¹⁶

Der «Geschichtsnavigator» ist darauf ausgelegt, den verschiedenen (An-)Forderungen an Lehrerinnen und Lehrer gerecht zu werden und sie bei ihrem Kerngeschäft der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung zu unterstützen. Mit einem editierbaren *Unterrichtsmanger* verfügt die Lehrkraft über Steuerungs-, Strukturierungs- und Förderwerkzeuge, um inklusiven und binnendifferenzierten Unterricht ohne größeren Mehraufwand zu realisieren. So lassen sich problemlos Inhalte oder Hilfestellungen für einzelne Schülerinnen und Schüler freischalten oder verschiedene Zugänge zu einem Thema wählen.

Eigenes Material oder Annotationen können hinzugefügt oder Quellentexte gekürzt werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, über eine Feedbackfunktion individuelle Rückmeldungen zu geben und Ergebnisse der Lerngruppe zur Verfügung zu stellen.

Kooperative Arbeitsformen können dadurch genauso berücksichtigt werden wie die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Die Funktionen *Textgrößenskalierbarkeit* sowie *Text-to-Speech* unterstützen zum Beispiel Lernende mit Förderschwerpunkten. *Scaffolding*-Angebote können bei Bedarf von den Lernenden in Anspruch genommen und sie bei ihrem fachsprachlichen und methodischen Kompetenzerwerb unterstützen.¹⁷

Beschränkungen gehören mit diesem digitalen Medium der Vergangenheit an: Herkömmliche Schulbücher sind in der Regel Schuleigentum und sollen möglichst «jungfräulich» an die nächste Schülergeneration weitergegeben werden. Daraus folgt, dass sie gewissen Tabus unterliegen: nichts markieren, nichts hineinschreiben, kurz:

14 Demantowsky 2015, S. 160f.

15 Kerber 2017, S. 45–49.

16 Bernhardt/ Bunnenberg 2015, S. 146–152.

17 Handro 2016, S. 274–282.

nicht richtig mit dem Buch arbeiten. Die Möglichkeit, Schulbuchseiten zu kopieren, löst das Problem dauerhaft nicht und schont weder Budget noch Umwelt.

5. Geschichte gemeinsam (neu) denken

Der «Geschichtsnavigator» hebt diese Tabus auf und ist Lehr-, Lern- und Präsentationsmedium zugleich. Schülerinnen und Schüler können ihre Ergebnisse speichern, mit anderen in der Klasse teilen und bei Bedarf auf Hilfestellungen oder Zusatzangebote zugreifen – je nachdem, welche Rechte ihnen die Lehrkraft für die Unterrichtsstunde oder -reihe einräumt. Sie beschaffen sich wahlweise selbst Informationen oder wählen aus einem Quellen- und Darstellungspool passendes Material aus, um eigene Narrationen zu erstellen (Rekonstruktion) oder vorhandene Deutungsangebote zu dekonstruieren und sich ein eigenes Urteil zu bilden.

Damit sich Lehrende und Lernende nicht im ‚Nirvana‘ des Digitalen verlieren, kann die Geschichtslehrkraft aus verschiedenen qualitativen Zugängen wählen und diese den Bedürfnissen der Lerngruppe anpassen.

Der Großteil der Inhalte des eBooks wird auf den mobilen Endgeräten selbst zur Verfügung gestellt, jedoch lassen sich auch externe Angebote ansteuern. Durch diese Steuerungsfunktion ist es möglich, wenigstens die erste Anlaufstation im Netz didaktisch zu qualifizieren, zugleich aber die nötigen didaktischen Handlungsspielräume zur Unterrichtsgestaltung zu erlauben.

Lehrende und Lernende werden gleichermaßen berücksichtigt und können stärker als im ausschließlich papierbasierten Geschichtsunterricht interagieren. So wenig wie das analoge Geschichtsschulbuch ist die Geschichts-App als reines Selbstlernmedium konzipiert. Es schafft vielmehr neue qualitative Zugänge und erleichtert die Unterrichtsvorbereitung.

Optional bietet die digitale Lernapplikation Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit zur Verknüpfung von Lehrerbänden und Unterrichtsmaterial. Die Lehrerhandreichung zu einzelnen Materialien, Vorschläge zur Gestaltung einer Stunde oder Einheiten, Tipps zu hilfreichen Web-Adressen und nicht zuletzt Angebote für Klausuren und Klassenarbeiten sind gewissermaßen nur einen Klick entfernt.

Das Platzproblem, sowohl in der Tasche als auch auf dem Medium selbst, wird aufgehoben, da es technisch keine Begrenzung auf Seitenzahlen und bedruckbaren Platz gibt. Durch das zugrundeliegende didaktische Konzept ist der Unterricht dennoch weiterhin im gewohnten 45, 60 bzw. 90 Minuten-Takt möglich. Künftig findet Geschichtsunterricht aus einer Hand mithilfe eines mobilen Endgeräts statt, erweitert um die Potenziale des Digitalen und immer orientiert an den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.

Literatur

- Bernhardt, Markus/ Bunnenberg, Christian. «Alter Wein in neuen Schläuchen oder Aufbruch zu neuen Ufern? Kritische Überlegungen zu einem ‚digitalen Schulgeschichtsbuch‘ am Beginn des 21. Jahrhunderts.» In Wolfgang Buchberg/ Christoph Kühberger/ Christoph Stuhlberger (Hrsg.), *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht*, Innsbruck u. a. 2015, S. 143–156.
- Demantowsky, Marko. «Die Geschichtsdidaktik und die digitale Welt. Eine Perspektive auf spezifische Chancen und Probleme.» In Ders./ Christoph Pallaske (Hrsg.), *Geschichte lernen im digitalen Wandel*, Berlin u. a. 2015, S. 149–161.
- Drosdowski, Günther (Hrsg.). *Duden. Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim u. a. 1989.
- Endruweit, Günter/ Trommsdorf, Gisela (Hrsg.). *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart 1989.
- Grosch, Waldemar. «Der Einsatz digitaler Medien in historischen Lernprozessen.» In Michele Barricelli/ Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2*, Schwalbach/ Ts. 2012, S. 125–145.
- Handro Saskia. «Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Systematisierende Überlegungen zu einer überfälligen Debatte.» In Wolfgang Hasberg/ Holger Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (Geschichtsdidaktik Diskursiv – Public History und historisches Denken 1), Frankfurt a. M. 2016, S. 265–296.
- Kerber, Ulf. «Historische Medienbildung – ein transdisziplinäres Modell für den Geschichtsunterricht.» In Daniel Bernsen/ Ders. (Hrsg.), *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*, Opladen 2017, S. 45–82.
- Lucke, Doris. *Akzeptanz. Legitimität in der Abstimmungsgesellschaft*. Opladen 1995.
- Mayer, Ulrich, u. a. (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/ Ts. 2009.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). *Medienpass NRW: Medienkompetenz als Bildungsaufgabe*. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Medienpass/index.html> (abgerufen am 24.03.2018).
- Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/ Ts. 2017.
- Rosa, Lisa. «Medienbegriff, Lernbegriff und Geschichtslernen im digitalen Zeitalter.» In Christoph Pallaske (Hrsg.), *Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel*, Berlin 2015, S. 53–66.

Teil III
Lehrerbildung:
Historisch denken lernen –
Historisch denken lehren



Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Annäherung an fachdidaktisches Wissen von angehenden Geschichtslehrpersonen

1. Theoretische Modellierung von Geschichtslehrerkompetenzen

Geschichtslehrpersonen galten lange Zeit als vernachlässigte Akteure der Forschung.¹ Zwar liegen seit Beginn der Kompetenzdebatte Überlegungen zu Geschichtslehrerkompetenzen² oder empirische Forschung zu Teilaspekten professionellen Wissens und Überzeugungen³ vor. Es fehlte jedoch bis vor Kurzem ein umfassendes Modell, das zentrale Aspekte der Lehrtätigkeit sowie des dazu benötigten Wissens und Könnens – einschließlich der notwendigen Einstellungen und motivationalen Orientierungen – beschreibt. Zuletzt haben Forschungsarbeiten zum Paradigma der «professionellen Kompetenz»⁴ im Feld der geschichtsdidaktischen Forschung an Bedeutung gewonnen.⁵ Dieses setzt die prinzipielle Erwerbbarkeit beruflichen Wissens und Könnens voraus und stellt somit eine theoretische Grundlage für die Erforschung der Zielerreichung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar.

Den Ausgangspunkt der theoretischen Modellierung bilden die von Shulman⁶ oder Bromme⁷ vorgeschlagenen Unterteilungen in generisch-pädagogische, fachspezifische und fachdidaktische Anteile. In der Wendung hin zur professionellen Kompetenz wurde sodann unterschieden zwischen a) den kognitiven Kompetenzen im engeren Sinne wie z. B. dem Fachwissen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissen und b) den professionellen Handlungskompetenzen im weiteren Sinne. Diesen werden epistemologische Überzeugungen zur Fachdisziplin, subjektive Theorien zum Lehren und Lernen in einem schulischen Gegenstandsbereich, professionelle Werte, motivationale Theorien und Fähigkeiten der Selbstregulation zugeordnet.⁸ Für Geschichtslehrpersonen knüpfen verschiedene Autorinnen und Autoren an diese Modellbildung an. Es bestehen allerdings systematische Unterschiede. Heuer, Resch und Seidenfuß nennen bei der Bestimmung von Fachwissen nebst geschichtstheoretischen und epistemologisch-sprachgebundenen Aspekten die «Beherrschung des Schulcurriculums» und betonen dabei den Wissensaspekt.⁹ Hingegen verweisen Waldis und Mitautoren für das Fachwissen auf das Konzept der Kompetenz.¹⁰ Keinesfalls abschliessend ge-

1 Hasberg 2010.

2 Pandel 2005; Jung/ Thünemann 2007, KMK 2008.

3 Borries et al. 2005, Fenn 2013, Messner/ Buff 2007.

4 Baumert/ Kunter 2006.

5 Kanert/ Resch 2014, Litten 2017, Resch/ Vollmer/ Seidenfuß 2017, Waldis et al. 2014.

6 Shulman 1986.

7 Bromme 1997.

8 Kunter et al. (Hrsg.) 2011.

9 Heuer/ Resch/ Seidenfuß 2017.

10 Waldis et al. (wie Anm. 5).

klärt ist bis dato in den vorliegenden Modellen die Frage der Konzeption des fachdidaktischen Wissens, das von Shulman als «Amalgam» von fachlichem und pädagogischem Wissen zur Förderung des fachlichen Lernens beschrieben wird.¹¹ Ausgehend von unserem Modellierungsvorschlag aus dem Projekt ‚VisuHist‘¹² skizziere ich im Folgenden ein Modell professioneller Kompetenz von Geschichtslehrpersonen, das die Einordnung essentieller Wissens- und Könnensbestände für unterrichtliche Aktivitäten und Handlungen eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts erfasst.¹³ Auf dieser Basis soll in einem weiteren Schritt die empirische Erkundung der professionellen Unterrichtswahrnehmung erfolgen.

2. Modell professioneller Kompetenz von Geschichtslehrpersonen

Professionelle Kompetenz verstehen wir in Anlehnung an Shulman, Weinert und Kunter et al.¹⁴ als Kombination von Wissen und Können, das in unterrichtlichen Handlungssituationen zur Anwendung kommt. Damit verbunden sind geschichtstheoretische¹⁵ und -didaktische Beliefs zum Lehren und Lernen¹⁶, Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie Fähigkeiten zur Selbstregulation (vgl. Abb. 1). Für das Fachwissen bzw. die fachliche Kompetenz von Geschichtslehrpersonen scheint zentral, dass sie selbst historisch kompetent Denkende und Handelnde sind und somit über historische Kompetenzen bzw. narrative Kompetenz¹⁷ verfügen. Als Lehrende sollten sie befähigt sein, in Kenntnis des geschichtskulturellen und geschichtswissenschaftlichen Diskurses eigene Narrationen zu entwickeln, die in der Auswahl von Inhalten und in der Konzeption von Unterrichtseinheiten und einzelnen Lektionen ihre Ausprägung finden. Dazu sind eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber Geschichtserzählungen und die Befähigung zur De-Konstruktion¹⁸ gefordert. Es geht demzufolge auch um ein kritisches und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein.

11 Shulman 1987, S. 8.

12 Dieses Forschungsprojekt wurde finanziell durch den Schweizerischen Nationalfonds unterstützt (Projektnr. 100019_146327).

13 Waldis et al. (wie Anm. 5), Nitsche/ Waldis 2017.

14 Shulman (wie Anm. 6 und 11), Weinert 2001, Kunter et al. (wie Anm. 8).

15 Wenn von subjektiven Überzeugungen gesprochen wird, so ist der Begriff des «beliefs» gerechtfertigt. Alternativ zu den gewählten Begrifflichkeiten ist auch die Unterscheidung in epistemologische Beliefs (subjektives, teilweise implizites Wissen) und geschichtstheoretisches Wissen (intersubjektiv geteiltes Wissen) denkbar. Letztere Kategorie ist im vorliegenden Modell (Abb. 1) beim Fachwissen abgebildet. In der praktischen Ausprägung dürften Mischformen dieses Wissens zu finden sein.

16 Nitsche/ Waldis (Anm. 3).

17 Nitsche/ Waldis 2016, Waldis 2016.

18 Vgl. Körber et al. 2007.



Abb. 1: Modell professioneller Kompetenz von Geschichtslehrpersonen

Bei der Beschreibung der fachdidaktischen Kompetenz unterscheiden wir drei Bereiche¹⁹, die hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit kurz umschrieben werden sollen:

- a) *Wissen über «instruktionale Aktivitäten und Inszenierungsformen»* greift auf Fachwissen zurück und umfasst Wissen zu unterrichtlichen Arbeitsformen und der Zugänglichmachung von historischen Narrativen (u. a. Lehrerzählungen, Schulbuchnutzung), Wissen zu Medien (Quellen, Darstellungen) und deren Nutzung in Lernaufgaben und weiteren Lernarrangements²⁰, Wissen über (kompetenzorientierte) Lernaufgaben und deren Potential für das historische Lernen²¹, Kenntnis fachlicher Prinzipien und Konzepte inklusive der Möglichkeiten ihrer Vermittlung (z. B. *second-order-Konzepte*²²; Perspektivität und Kontextgebundenheit historischen Erkennens²³), Kenntnis von Kommunikationsformen und deren Anwendung unter Berücksichtigung diverser Bedürfnisse von Lernenden wie dies in Ansätzen des inklusiven oder sprachsensiblen Geschichtsunterrichts vorgeschlagen wird²⁴.
- b) *«Wissen über Bedingungen und Ausprägungen historischen Denkens»* umfasst Wissen über das Denken und Handeln der Lernenden. Geschichtslehrpersonen nehmen thematisches *Vorwissen*, *Interesse*, die *Ausprägung von Kompetenzen historischen Denkens* und die *Ausprägung von Geschichtsbewusstsein* bei den Schülerinnen und Schülern wahr und ordnen dieses auf der Folie ihres Fachwissens und ihrer

19 Waldis et al. (wie Anm. 5), S. 35.

20 Spiess 2016, Pandel (wie Anm. 2), Barricelli/ Lücke 2012

21 Heuer 2011, Köster/ Bernhardt/ Thünemann 2016, Resch 2018.

22 Seixas/ Morton 2012

23 VanSledright 2014.

24 Handro 2016, Kühberger/ Schneider 2016, Alavi/ Lücke 2016.

Kenntnisse zu Kompetenzmodellen und weiterer Konzepte ein.²⁵ In der Anwendung manifestiert sich dieses Wissen als *diagnostische Kompetenz*.²⁶ Selbstverständlich gilt dies auch für nicht-kognitive Kategorien wie fachspezifisches Interesse, Empathiefähigkeit, emotionale, ästhetische bzw. sinnliche Wahrnehmung.²⁷

- c) *Curriculares Wissen bzw. Kompetenz* soll breit gefasst werden. Es umfasst die Kenntnis von Lernzielen und deren Erarbeitung mittels Unterricht, sowie die Befähigung zur Mitarbeit an curricularen Fragestellungen. Ebenso wird die Kenntnis theoretischer Überlegungen und die Befähigung zur Teilnahme an Diskursen zu Zielen und Ausprägungen historischer Bildung²⁸ erwartet. Dazu gehört auch die Befähigung, Bildungsziele, Mitteleinsatz und leitende Normen kritisch zu befragen.

Professionelle Kompetenz umfasst sowohl theoretische und empirisch validierte Wissensbestände, die intersubjektiv abgestützt sind, als auch subjektives, erfahrungsgesättigtes Wissen über Vermittlungsprozesse, die in der Form von fallbasiertem Wissen, Schemata, Routinen und Skripts vorliegen und bei verschiedensten beruflichen Aktivitäten wie der Planung²⁹, Durchführung, Reflexion und Innovation von Geschichtsunterricht genutzt werden können. Dieses Wissen ist geprägt von eigenen Schulerfahrungen, gesellschaftlichen Erwartungen an den Geschichtsunterricht, institutionellen Kontexten (Einzelschule, Schulsystem), gesellschaftlichen Normen und Werten sowie geschichtskulturellen Praxen.³⁰

3. Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Zugang zu geschichtsdidaktischem Wissen

Eine derzeitige Herausforderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht darin, fachdidaktisches Wissen zur Förderung historischer Kompetenzen zu vermitteln und die Transformation dieses Wissens in handlungsnahen Wissensformen wie fallbasierte «Scripts», «Schemata» oder «Routinen» anzuleiten. Gerade wenn ein neuer Ansatz wie derjenige der Kompetenzorientierung implementiert werden soll, besteht zunächst Bedarf für Unterrichtsinnovation.³¹ Der Aufbau neuen, handlungsnahen Wissens kann durch Modelle, forschend-experimentierende oder problemlösend-reflektierende Zugänge gefördert werden, u. a. auch durch Videoreflexionen.³² Dabei wird unter anderen auf die zentrale Rolle der Fähigkeit zur wissensbasierten Wahrnehmung von beruflichen Situationen für die professionelle Kompetenz von Lehr-

25 Z. B. Körber et al. (wie Anm. 18), Gautschi 2009, Schneider 1988, VanSledright (wie Anm. 23), Rösen 1993.

26 Kühberger 2014.

27 Borries 2014; Hasberg 2013.

28 Borries 2016

29 Litten (wie Anm. 5), Wolf et al. 2017.

30 Vgl. Ritzer 2015, S. 532.

31 Vgl. auch Waldis/ Wyss 2014.

32 Gautschi/ Hediger 2013, Krammer/ Reusser 2005, Reusser/ Waldis/ Gautschi 2007.

personen hingewiesen.³³ Das Konzept der «*professional vision*»³⁴ beschreibt zwei wesentliche Informationsprozesse: Im ersten Schritt müssen wichtige von unwichtigen Informationen getrennt werden («*selective attention*»), wobei professionelle Wissensstrukturen diesen Prozess leiten und unterstützen.³⁵ Im zweiten Schritt wird die beobachtete Praxis elaboriert («*knowledge-based reasoning*»). Im Idealfall findet diese Auseinandersetzung in drei Schritten statt: Die Beschreibung der beobachteten Unterrichtssituation (*description*), die Interpretation unter Einbezug von theoretischem Wissen und Erfahrungswissen (*explanation*) sowie die anschließende Bewertung mit Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (*prediction*). Es wird erwartet, dass fachliche und fachdidaktische Konzepte und Wissensbestände die Unterrichtswahrnehmung leiten und den Blick für lernwirksame Unterrichtsprozesse zu schärfen vermögen. Empirische Befunde zeigen, dass Novizen bei der Erklärung und Interpretation von Unterrichtssituationen und der Vorhersage von Lernergebnissen sich von erfahrenen Lehrpersonen hinsichtlich Fokussierung und Wahrnehmung von Unterrichtsprozessen und Kognitionen von Lernenden unterscheiden.³⁶

Die Nutzung des Konzepts der «*professional vision*» wird zusammen mit Unterrichtsvideoclips in zahlreichen Forschungsprojekten zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens bzw. der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen genutzt. Im Gegensatz zu Selbstberichten können darauf aufbauend Testaufgaben entwickelt werden, die berufsrelevante, handlungsnahe Wissensstrukturen aktivieren.³⁷ Offene Aufgabenformate zur Unterrichtsbeobachtung erlauben es, Unterrichtswahrnehmungen zu erfassen, ohne diese allzu stark vorzustrukturieren. Mittels geschlossenen Aufgabenformaten kann die adäquate Wahrnehmung und Beurteilung von Unterrichtsprozessen u. a. auch unter fachdidaktischer Perspektive erfasst werden.

Das Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung leitete in unserer Studie die Erkundung fachlicher und geschichtsdidaktischer Wissensbestände von Geschichtslehrerstudierenden. Im Folgenden wird erstens der Frage nachgegangen, welche fachlichen und geschichtsdidaktischen Aspekte Geschichtslehrerstudierende in videografierten Unterrichtssequenzen wahrnehmen, beschreiben und beurteilen. Von besonderem Interesse ist die Nutzung geschichtsdidaktischer Konzepte und Begrifflichkeiten bei der Beschreibung des Unterrichts. Zweitens wird untersucht, ob sich am Ende der geschichtsdidaktischen Ausbildung eine Zunahme der Verwendung geschichtsdidaktischer Konzepte in den Kommentaren zu den Videoclips feststellen lässt. Drittens wird geprüft, inwiefern es angehenden Geschichtslehrpersonen gelingt, alltägliche Geschichtsunterrichtssequenzen auf deren Potential zur Kompetenzförderung hin zu untersuchen und zu beschreiben (Deskription), sowie deren Wirksamkeit für das Lernen der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen (Prädiktion).

33 Stürmer/ Seidel 2017, S. 137.

34 Goodwin 2013, Seidel/ Stürmer 2014.

35 Seidel/ Thiel 2017.

36 Seidel/ Prenzel 2007, Wolff et al. 2016.

37 Lindmeier 2013.

4. Methode

4.1 Studiendesign und Stichprobe

Der «Videosurvey» zur Erfassung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der angehenden Geschichtslehrerinnen und -lehrern wurde zwischen 2013 und 2016 in fünf Pädagogischen Hochschulen und an einer Universität der deutschsprachigen Schweiz eingesetzt. Die Erhebungen bei den angehenden Geschichtslehrpersonen für die Sekundarstufe I oder II fanden zu Beginn und am Ende der geschichtsdidaktischen Ausbildung im Rahmen von Geschichtsdidaktikseminaren statt. Die Bearbeitung des Videosurveys wurde von den Dozierenden als obligatorische Teilleistung der besuchten Semesterveranstaltung angekündigt und entsprechend auch angerechnet. Den Videosurvey t1 beantworteten 303 Studierende, beim Videosurvey t2 waren es 220 Studierende. Die Längsschnittstichprobe, welche sich aus der Gruppe derjenigen Studierenden zusammensetzt, die sowohl bei t1 und bei t2 den Videosurvey bearbeiteten, umfasste 138 Personen (58% weiblich). Die Geschichtslehrerstudierenden waren durchschnittlich 26.8 Jahre alt (SD = 8.36). 20.3 Prozent waren bei der Eingangsbefragung im ersten Semester, 16.4 Prozent im zweiten Semester, 18.0 Prozent im dritten Semester und 15.6 Prozent im vierten Semester, 29.6 Prozent waren in noch höheren Semestern.

4.2 Videosurvey

Zur Entwicklung des Videosurveys konnte das Videomaterial der Studie «Geschichte und Politik im Unterricht»³⁸ genutzt werden. Bei der Auswahl der Videoclips wurden Unterrichtssituationen berücksichtigt, denen ein Potential zur Förderung historischer Kompetenzen (Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz) zukommt und anhand derer die Umsetzung geschichtsdidaktischer Prinzipien wie Perspektivität, Alterität/ Fremdverstehen und Gegenwartsbezug reflektiert werden konnte (siehe Tabelle 1). Zudem wurde auf verschiedene didaktische Inszenierungsformen wie Lehrgespräche, Gruppenarbeiten, Schülerpräsentationen geachtet. Der theoriegeleiteten Auswahl geeigneter Videoclips im ersten Schritt folgte eine Erprobung derselben in einer Pilotstudie mit Geschichtslehrerstudierenden³⁹ sowie deren Geschichtsdidaktikdozierenden. Basierend auf dieser Pilotstudie wurden drei Videoclips für die Haupterhebung ausgewählt.

Zur Einordnung der Videoclips standen den Studierenden ein Kurzbeschrieb der Lektion sowie die in der Lektionssequenz genutzten Materialien zur Verfügung. Es wurden offene und geschlossene Aufgabenformate entwickelt. Der Prompt zur offenen Aufgabe lautete: «Was fällt Ihnen auf? Beschreiben Sie im Folgenden zentrale Merkmale des beobachteten Unterrichts anhand von fachlichen, fachdidaktischen

38 Gautschi et al. (Hrsg.) 2007.

39 Vgl. Waldis et al. (wie Anm. 5).

und allgemeindidaktischen Kriterien, die Sie für das Lernen der Schülerinnen und Schüler für bedeutsam halten. Versuchen Sie zuerst die zentralen Elemente dieses Unterrichts zu beschreiben, bevor Sie eine Bewertung vornehmen.»

Die geschlossenen Aufgaben enthielten 6 bis 12 Items zur Deskription des beobachtbaren Unterrichtsgeschehens sowie ebenso viele Items zur Prädiktion der fachlichen Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Auf eine Operationalisierung der «Erklärung» (*explanation*) wurde verzichtet, da sich grosse Redundanzen in den Itemformulierungen abzeichnen begannen. Die Beantwortung erfolgte auf einer 4-stufigen Likert-Skala von «stimmt gar nicht» (1) bis «stimmt genau» (4). Zur Bestimmung der adäquaten Einschätzung der einzelnen Items wurde eine Experten-norm basierend auf den Einschätzungen des Forschungsteams und von Fachdidaktikdozierenden an Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen, deren Studierende an der Studie teilnahmen, hergestellt. Lagen unter den Experten heterogene Einschätzungen vor, so wurde in Analyserunden die zutreffende Antwort diskursiv erarbeitet. Die Studierendenantworten zu den geschlossenen Items wurden mit der Experten-norm abgeglichen (*hit – non hit*).

Tab. 1: Übersicht über Videoclips

Thema	Materialien, Aufgabenstellung und allfällige Fragestellung	Kompetenz-orientierung/ geschichts-didaktische Prinzipien: <i>Skalen</i>	Itembeispiele geschlossene Aufgaben (D = Deskription, P = Prädiktion) Prompt: In der Lektionssequenz, die sie beobachtet haben ...
Jugend im Nationalsozialismus	Einführung einer Gruppenarbeit mit Textquellen im Klassensprach. Die Jugendlichen nehmen einen Erlebnisbericht zu Hitlerjugend und Tagesprogramm «Bund Deutscher Mädchen» zur Kenntnis. Basierend auf den kurzen Quelldokumenten wird den SuS aufgetragen, in der Gruppenarbeit die Frage zu klären: «Hättet ihr da mitgemacht?». Die Auswertung der Gruppenarbeit erfolgt im Klassenunterricht. Die Lehrperson betont die Rigidität des Systems und die daraus resultierenden Handlungszwänge.	A. Handlungsmöglichkeiten im Nationalsozialismus: <i>Alterität/Fremdverstehen</i> B. Historische Orientierung: <i>Gegenwartsbezug</i>	D: ... wird darüber gesprochen, wie sie sich die Schülerinnen und Schüler als Jugendliche in der damaligen Zeit verhalten hätten. P: ... erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass sie sich damals anders verhalten hätten als heute. D: ... wird erörtert, welche Schlussfolgerungen aus der Geschichte für das Leben in der heutigen Gesellschaft zu ziehen sind. P: ... lernen die Schülerinnen und Schüler aus der Geschichte Schlussfolgerungen für das Leben in der heutigen Gesellschaft zu ziehen.

Kriegsausbruch 2. WK 1939	Die Lehrperson erarbeitet anhand eines Zeitungsartikels aus dem «Corriere della sera» (italienische Tageszeitung) die Ereignisse an der polnischen Grenze am Vorabend des Ausbruchs des 2. WK. Die Präsentation des Zeitungsausschnitts auf dem Hellraumprojektor erlaubt im Prinzip nur die Analyse der Fotografie. Die Bildlegende ist in Italienisch abgefasst und klein gedruckt. Sie wird im Verlauf des Klassengesprächs von der Lehrperson übersetzt und vorgetragen. Die Erarbeitung der Bildquelle findet im Klassenunterricht statt. Der Gesprächsverlauf wird von der Lehrperson dominiert.	C. Quellenarbeit im Klassenunterricht: <i>Methodenkompetenz/Reko</i>	D-1: ... wird die Quelle im historischen Kontext (Zeit/ Raum/ Begleitumstände/ Akteure/ Motive) verortet. P-1: ... lernen die Schülerinnen und Schüler, Quellen in ihrem jeweiligen Kontext zu verstehen. D-2: ... werden Methoden der Quellenarbeit eingeübt. P-2: ... erlernen die Schülerinnen und Schüler Methoden der Quellenarbeit.
Schweiz im 2. WK, Clip, Teil I	Zeitzeugeninterview: Ein Schüler präsentiert der Klasse die Ergebnisse seines Interviews mit dem Grossvater, der in Großbritannien lebt und im 2. WK Soldat war. Die ausgewählte Sequenz lässt einen methodisch reflektierten Umgang mit Zeitzeugenberichten vermissen. Der Schüler erzählt nach, was der Grossvater erzählte.	E. Umgang mit Zeitzeugeninterview: <i>Methodenkompetenz/Deko</i>	D: ... wird herausgearbeitet, dass Zeitzeugenberichte einen subjektiven Blick auf einen Ausschnitt der Vergangenheit darstellen. P: ... erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass Zeitzeugenberichte subjektive Deutungen der Vergangenheit enthalten.
Schweiz im 2. WK, Clip, Teil II	Die Lehrperson lässt zum Abschluss der Lerneinheit «Schweiz im 2. WK» die übergeordnete Frage «Was haben wir gelernt?» in Gruppen bearbeiten. In der anschließenden Auswertung im Klassengespräch werden Anhaltspunkte von Wandel vom 2. WK bis hin zur Gegenwart erarbeitet.	F. Erkennen, worauf Lehrerfrage gerichtet ist: <i>Fragekompetenz</i>	D: ... fordern die Fragen der Lehrperson zum Vergleich von Vergangenheit und Gegenwart heraus. P: ... lernen die Schülerinnen und Schüler, Fragen zum Vergleich von Vergangenheit und Gegenwart zu stellen.
		G. Konzepte zur Beschreibung von Zeiterfahrung: <i>Sachkompetenz</i>	D-1: ... werden Jahreszahlen genannt und für die Einordnung von Ereignissen genutzt. P-1: ... lernen die Schülerinnen und Schüler, Jahreszahlen für die Einordnung von Ereignissen zu nutzen. D-2: ... werden Kontinuität und Wandel thematisiert. P-2: ... erkennen die Schülerinnen und Schüler Kontinuität und Wandel.

Anmerkungen: Zu C und G ergab sich bei der explorativen Faktorenanalyse eine zwei-faktorielle Datenstruktur mit je zwei Teilskalen.

4.3 Datenanalyse

Geschlossene Items. Die mit der Expertennorm abgeglichenen Daten wurden zunächst einer explorativen Faktorenanalyse und Reliabilitätsanalyse pro Skala unterzogen. Items mit zu geringen Reliabilitätswerten wurden ausgeschlossen. Die Items der Skalen C. Quellenarbeit im Klassenunterricht und G. Konzepte zur Beschreibung von Zeiterfahrung ergaben je zwei Teilskalen. In einem zweiten Schritt folgte die Skalierung der Testitems mittels Rasch-Modell (Rasch, und 1 PL_Modell) (Programm Statistica 14.2). Items mit tiefen Item-Fit-Indizes wurden im Rasch-Modell ausgeschlossen. Es handelt sich dabei um die gesamten Items der Skalen «Alterität/ Fremdverstehen» (A) und «Lehrerfragen» (F) (vgl. Tab. 1). Von den insgesamt 12 Items der Skala zur «Quellenarbeit im Klassenunterricht» (C) verblieben zwei Items zum methodischen Umgang mit Quellen im Testmodell. Items, die auf die Thematisierung von Perspektivität und Kontextualisierung der Quelle zielten, mussten wegen ungenügender Werte ausgeschlossen werden. Ebenso verblieben von der Skala «Konzepte zur Beschreibung von Zeiterfahrung» (G) drei Items im Testmodell, die die chronologische Einordnung thematisieren. Jene, die auf die Thematisierung von Kontinuität und Wandel zielten, mussten entfernt werden. Das finale Testmodell umfasste schliesslich 33 Items. Die beiden Dimensionen «Deskription» und «Prädiktion» liessen sich in einer konfirmatorischen Faktoranalyse nicht modellieren. Es ergab sich ein eindimensionaler Testscore. Der Diskriminierungsparameter des Endmodells belief sich in t1 auf 2.19 (SE = .10); derjenige in t2 auf 1.82 (SE = .14). Die Reliabilitätswerte des Gesamttests fielen befriedigend aus (α t1 = .92; α t2 = .95).

Offene Antwortformate. Die Kommentare zu den offenen Aufgabenformaten wurden in zwei Durchgängen mittels des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse⁴⁰ kategorisiert. Im ersten Durchgang wurden fünf Kategorien der «*knowledge-based reasoning*» (Deskription, Erklärung, Evaluation und Nennung von Handlungsalternativen sowie Hinweis auf theoretische Literatur) an die Texte angelegt.⁴¹ Der zweite Durchgang umfasste die Kategorisierung der in den Kommentaren aufgegriffenen inhaltlichen Aspekte. Die Kategorienbildung erfolgte sowohl theorie- als auch datengeleitet. Zum Schluss erwies sich eine Systematisierung in Kategorien zur Beschreibung des Unterrichtsangebots bzw. der unterrichtlichen Inszenierungsformen sowie zur Beschreibung der Lernprozesse und -ergebnisse als adäquat. Die Kategorie «fachbezogene Kompetenzmodelle» wurde der Angebotsseite zugeordnet, da darin jene Aussagen erfasst sind, die Aspekte der Kompetenzförderung thematisieren. Für Beschreibungen kompetenzorientierter Lernaktivitäten oder Lernergebnisse wurde der Code «fachspezifische Lernaktivität resp. Lernerfolg» vergeben. Die Studierendenantworten enthielten zudem Aussagen zu Unterrichtsqualitätsmerkmalen, wie sie von Gautschi ans Videodatenmaterial angelegt worden waren.⁴² Sie wurden mit der Kategorie «Merkmale der Unterrichtsqualität» erfasst. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Kategorien zur Erfassung der inhaltlichen Aussagen. Die Kodiereinheit wurde durch die «in-

40 Mayring 2010.

41 Auf die Darstellung der Auswertung dieser Codes wird hier aus Platzgründen verzichtet.

42 Gautschi (wie Anm. 25).

haltliche Idee» bestimmt. Sie konnte einen einzelnen Satz, einen Teilsatz oder auch einen Textabschnitt enthalten. Die Ermittlung der Interraterreliabilität zwischen den Kodierenden erwies sich für alle Kodes als genügend bis gut (Cohens Kappa > .70).

Tab. 2: Kodierkategorien

<i>Perspektive</i>	<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorien</i>
Instruktionale Aktivitäten und Inszenierungsform	Fachliche Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> – Historischer Inhalt – Leitidee/ -frage/ Problem – Fachliche Aussagen zur LP
	Methodisch-organisatorische Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> – Arbeits- oder Organisationsform des Unterrichts/ Grad der Lehrerzentrierung – Stundenaufbau/ Verlaufsform des Unterrichts – Sozialform (EA, PA, GA, Klassenunterricht)
	Modelle und Prinzipien der Geschichtsdidaktik	<ul style="list-style-type: none"> – Verweise auf fachspezifische Kompetenzmodelle – Geschichtsdidaktische Prinzipien: (Multi-)Perspektivität, Fremdverstehen, Gegenwartsbezug
	Lernaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> – Lernaufgabe allg. (z. B. die Lernenden sollten lesen ...) – Lernaufgabe fachspezifisch/ Quellenarbeit (z. B. die Lernenden sollten die Sicht der Personen in der Vergangenheit erkennen ...)
	Medien	<ul style="list-style-type: none"> – Allgemeine Bezeichnung (z. B. Text, Zeitungsartikel) – Fachspezifische Benennung der benutzten Quellen/ Darstellungen (z. B. Textquelle, Zeitungsartikel von 1939, Zeitzeugenaussage)
	Unterrichtskommunikation	<ul style="list-style-type: none"> – Gesprächsführung der Lehrperson – Unterrichtseteiligung der Schülerinnen und Schüler
	Merkmale der Unterrichtsqualität	<ul style="list-style-type: none"> – Klarheit – Zeitmanagement – Klassenführung – Lernklima
Diagnose: Lernprozesse und Lernergebnisse	Lernaktivitäten der Schüler/-innen	<ul style="list-style-type: none"> – Lernaktivität, allgemein (z. B. SuS werden zum kritischen Denken angeregt) – Lernaktivität, fachspezifisch (z. B. die SuS reflektieren, was Menschen aus dem 2. WK gelernt haben)
	Lernerfolg	<ul style="list-style-type: none"> – Lernerfolg, allgemein (z. B. viel gelernt ...) – Lernerfolg, fachspezifisch (z. B. SuS bildeten sich ein Werturteil)

5. Ergebnisse

5.1 Ergebnisse zu den Videokommentaren (offene Aufgabenformate)

Von den Studierenden der Längsschnittstichprobe liegen 406 Kommentare zu den drei Videoclips vor. In Abbildung 2 sind die prozentualen Anteile der beschriebenen Unterrichtsaspekte über alle Videoclips hinweg ausgewiesen.⁴³ In den vorliegenden Kommentaren wurde die Gesprächsführung der Lehrperson, Medien, Sozialform und Stundenaufbau häufig thematisiert (in rund 50 Prozent der Kommentare). In 25 bis 30 Prozent der Kommentare wurde auf den historischen Inhalt, geschichtsdidaktische Prinzipien, die Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler sowie die gewählten Arbeitsformen eingegangen. Lernaufgaben, Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler sowie deren Lernerfolg wurden weniger häufig genannt (maximal 12 Prozent der Kommentare). Unterrichtsqualitätsmerkmale wie Klarheit, Zeitmanagement und Klassenführung sowie Lernklima kamen in bis zu knapp einem Viertel der Kommentare vor (5 bis 23 Prozent) und standen somit nicht im Fokus der Studierenden (ohne Abbildung).

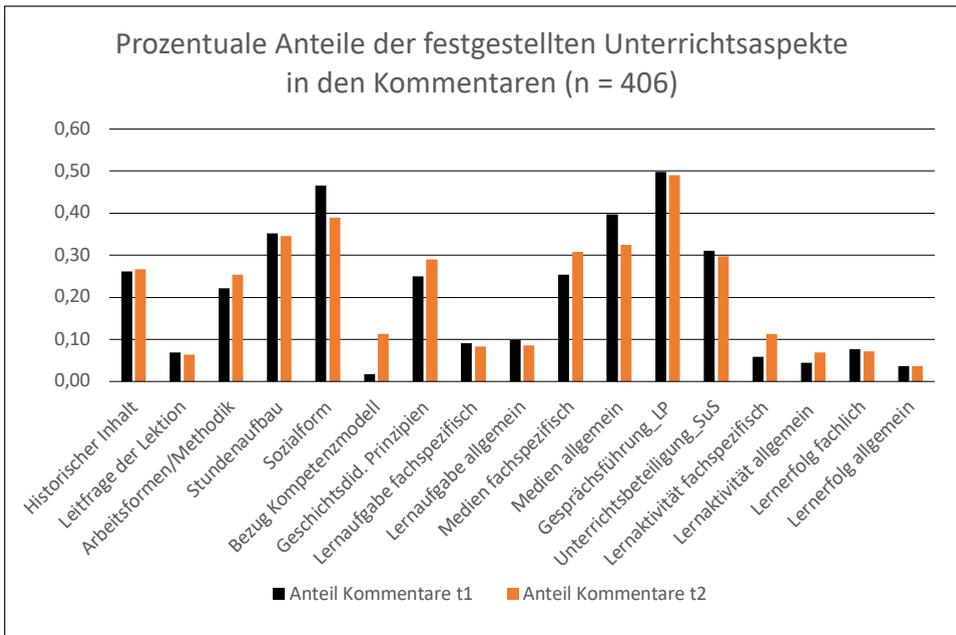


Abb. 2: Prozentuale Häufigkeit der kommentierten Unterrichtsaspekte über alle Videoclips

Wird in der Längsschnittstichprobe das Vorkommen der verschiedenen inhaltlichen Aspekte miteinander verglichen, so ist eine systematische Differenz in den Kategorien wie Bezug zu Kompetenzmodell, fachspezifische Lernaktivität, Medien allgemein sowie Sozialform festzustellen (McNemar-Test, $p < .05$). Während bei den beiden fach-

spezifischen Kategorien eine leichte Zunahme des prozentualen Anteils an Aussagen zu beobachten ist, sind die Aussagenanteile zu den fachunspezifischen Kategorien rückläufig. Die Daten verweisen somit auf eine leichte Zunahme der Aussagen zu ausgewählten geschichtsdidaktischen Aspekten.

Vertiefende Erkundungen zeigen, dass die mit den einzelnen Kategorien erfassten Textstellen teilweise recht heterogen ausfielen und eine qualitativ-interpretative Analyse der Qualität der Kommentare ertragreich sein könnte. Zur Illustration sind in Abbildung 3 Textpassagen aus drei Kommentaren zur Quellenarbeit im Videoclip «Kriegsausbruch» am Ende der fachdidaktischen Ausbildung (t2) abgebildet. Während die ersten beiden Studierenden (S1 und S2) auf technische Vorgehensweisen bei der Quellenanalyse anhand eines Fünfschritts bzw. anhand des AQUA-Modells verweisen, nimmt der/die Studierende S3 Bezug auf das historische Ereignis und überlegt, ob den Schülerinnen und Schülern zur Interpretation der Bildquelle genügend Zeit und (implizit) genügend Kontextinformationen zur Verfügung standen. S3 verknüpfte demzufolge inhaltliches und quellenspezifisches Wissen mit fachdidaktischen Überlegungen zum Umgang der Lernenden mit der Textquelle und der Kenntnisnahme des historischen Ereignisses. Die Formulierung fällt sprachlich allerdings ungenau aus und es ist fraglich, ob sich S3 der verschiedenen Betrachtungsebenen bewusst ist. Zudem nutzt S3 bei der Beschreibung der Denkprozesse lediglich fachunspezifisches Vokabular («produktiv sein, Ideen generieren»). Dennoch fokussiert S3 an dieser Stelle auf die lernrelevante Ausgestaltung der Quellenarbeit, während S1 und S2 das Fehlen eines schematischen Ablaufmusters zur Quellenkritik erwähnen, ohne weiterführende Überlegungen zur Auseinandersetzung mit dem Historischen anzustellen. Für die Gestaltung von Lernprozessen zur Förderung des historischen Denkens dürften die Überlegungen von S3 zielführender sein. In ihrer professionellen Unterrichtswahrnehmung scheint S3 bereits einen Schritt weiter zu sein als ihre Kolleginnen und Kollegen.

S1: «Die Lehrperson könnte zum Beispiel eine didaktische Bildanalyse machen zum Fünfschritt (beschreiben, empfinden, Vermuten, Aussagen und Fragen). Er muss aber die Schüler gezielt mit der Methode vertraut machen und den Auftrag auch schriftlich festhalten z.B. Wandtafel.» CRZ29_t2

S2: «Zu wenig erkennbar war für mich der Einsatz unter anderem vom AQUA-Modell. Meines Erachtens wurde zu schnell interpretiert etc., statt zu beschreiben und Informationen über Adressat und Autor zu ermitteln. Diesbezüglich hat die Einheit bei weitem Verbesserungspotenzial. Zudem hätte man die Quelle den SuS auch in Form eines Arbeitsblattes aushändigen können und sie die Fragen in Partnerarbeit lösen lassen. Die Schnellen hätten sich anschliessend vielleicht auch die restliche Zeitung etwas genauer unter die Lupe nehmen können.» PEW12_t2

S3: «Die S haben keine Zeit, sich selber Gedanken zu machen, es wird viel zu wenig auf die S-Aktivität eingegangen. Für so eine Interpretation braucht es Zeit, gerade wenn es eine Quelle ist, die nicht wirklich situiert werden kann (Ich denke, dass niemand zu Beginn von diesen 1000 toten Deutschen im polnischen Gebiet gewusst hat). Trotzdem merken die S: Das ist Propaganda. Aber auf welches Ereignis spielt es an? → Das muss von den S überlegt werden! Auch wenn sie's nicht wissen. Sie müssen produktiv sein, sie müssen versuchen, Ideen zu generieren, die einen solchen Zeitungsartikel rechtfertigen.» BJU13_t2

Abb. 3: Beispielkommentare zur Quellenarbeit im Clip «Kriegsausbruch»

5.2 Einschätzung kompetenzorientierter Unterrichtsaspekte mittels geschlossener Items

Die 33 im Test verbliebenen Items wurden von jeweils 10 bis 45 Prozent der Studierenden richtig beantwortet. Die Beschreibung und Vorhersage der Lernwirksamkeit kompetenzorientierten Unterrichts der Studierenden stimmt somit nur punktuell in höherem Masse mit den Experteneinschätzungen überein.

Basierend auf den 33 im Test verbliebenen Items wurde ein Summencore gebildet. In der Querschnittstichprobe t1 belief sich der mittlere Testscore auf $M_{\text{Pretest}} = 8.45$, $SD = 7.17$ (Min=0, Max=28); und $M_{\text{Posttest}} = 9.47$, $SD = 8.17$ (Min=0, Max=30). Die mögliche Gesamtpunktzahl von 33 Punkten wurde von keinem Probanden erreicht. Insgesamt liegt eine linksschiefe Verteilung der Testscores vor (vgl. Abb. 4), zahlreiche Studierende erzielten keine oder nur wenige Punkte (Median_{Pretest} = 7.00; Median_{Posttest} = 8.00). Der Vergleich der Pre- und Posttestmittelwerte mittels T-Test mit verbundenen Stichproben ergibt keine systematische Differenz.

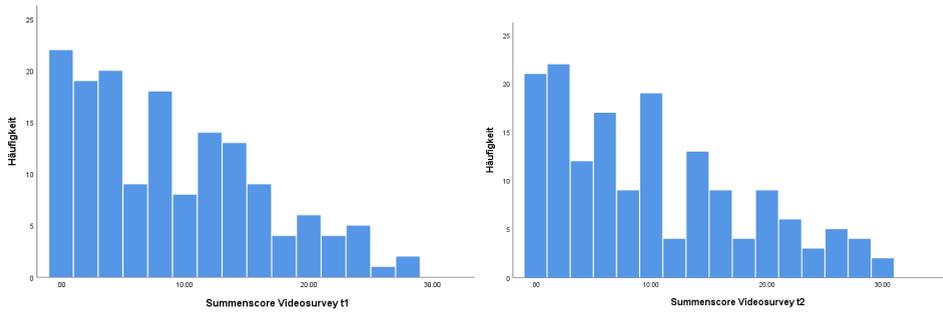


Abb. 4: Summenschore Videosurvey Posttest

6. Diskussion und Ausblick

In dieser Studie wurde der Ansatz der professionellen Unterrichtswahrnehmung genutzt, um bei angehenden Geschichtslehrpersonen die Fähigkeit der wissensbasierten Unterrichtswahrnehmung und -beurteilung zu erkunden. Im Besonderen interessierte dabei die Nutzung fachlicher und geschichtsdidaktischer Konzepte und Wissensbestände bei der Beschreibung, Erklärung und Evaluation von Unterricht. Die Ergebnisse der offenen Aufgabenformate verweisen auf das Spektrum der in den Videoclips beobachteten Aspekte. Dabei zeigt sich, dass in rund der Hälfte der Kommentare die naheliegenden Aspekte Sozialform und Gesprächsführung thematisiert werden; bedeutsame fachliche und geschichtsdidaktische Kriterien werden hingegen deutlich seltener erwähnt.

Die geschlossenen Items, die gezielt nach der Wahrnehmung von geschichtsdidaktischen Prinzipien und Aspekten eines kompetenzorientierten Unterrichts fragten, wurden von durchschnittlich einem Viertel der Studierenden adäquat eingeschätzt. Zwar gibt es durchaus Studierende, die mit ihrer Wahrnehmung geschichtsdidaktischer Aspekte mit den Experten übereinstimmen, jedoch erwiesen sich rund die Hälfte der Studierenden mit dem Test überfordert und erzielten wenige Punkte. Für die Frage, auf welchem Niveau sich die Fähigkeit der professionellen Unterrichtswahrnehmung bewegt, war die Erfahrung der umfangreich vorgenommenen Itemprüfungen durchaus informativ. So verblieben jene Items im Test, welche das Fehlen eines Quellenarbeitsschemas oder die mangelnde De-Konstruktion des Zeitzeugenberichts thematisierten. Diese konnten auf der Viererskala mit «stimmt nicht» beantwortet werden. Ungenügende Item-fit-Indizes erreichten Fragen, die eine subtile Bewertung der Umsetzung geschichtsdidaktischer Prinzipien wie beispielsweise die Hinführung zur Anerkennung von Alterität oder den Umgang mit dem *second-order*-Konzept «Kontinuität und Wandel» einforderten. Es stellt sich die Frage, ob sich darin noch nicht ausgebildete Fähigkeiten zur Wahrnehmung solcher komplexerer geschichtsdidaktischer Aspekte abbilden. Allerdings führten diese Items auch bei der Festlegung der Expertennorm zu Diskussionen. Daraus kann gefolgert werden, dass bei der Wahrnehmung und Beurteilung geschichtsdidaktischer Unterrichtsaspekte zu

gewissen Basismerkmalen relativ leicht eine übereinstimmende Einschätzung der in den Videoclips beobachtbaren Unterrichtsmerkmale hergestellt werden konnte, während weiterführende Aspekte durchaus unterschiedlich wahrgenommen werden können. Für solche Aspekte wäre bei der Unterrichtsreflexion eine auf fachspezifische Aspekte zurückgreifende Elaboration des Gesehenen und deren argumentativ triftige Bewertung als Ziel vorzusehen. Dass solche Ziele erst in Ansätzen erreicht werden, zeigt einerseits die exemplarische Erkundung der Kommentare zur Quellenarbeit und andererseits die Auszählung der prozentualen Anteile fachspezifischer Aspekte in den Kommentaren zu den offenen Beobachtungsaufgaben.

Insgesamt ist bei der abschliessenden Bewertung der Befunde in Rechnung zu ziehen, dass die ausgewählten Videoclips eine Fülle von zu beobachtenden Aspekten be-reithielten und demzufolge für deren Einschätzung eine gewisse Breite geschichts-didaktischen Wissens benötigt war. Methodische Limitationen der Studie sind insbesondere in dieser inhaltlichen Breite und der im Verhältnis dazu geringen Anzahl von Skalen und Items zu sehen. Diskutiert werden muss auch über Länge und Umfang der gezeigten Videoclips. Möglicherweise kann durch die gezielte Auswahl kürzerer Unterrichtsausschnitte die Sichtbarkeit der jeweils operationalisierten Aspekte erhöht werden, was wiederum zu besseren Testresultaten führen könnte. Allerdings ginge damit eine Beschränkung von Kontextinformationen zu den ausgewählten Unterrichtssituationen einher, was wiederum mit Nachteilen verbunden sein kann.

Die vorliegenden Ergebnisse legen es nahe, die Frage nach der Wirksamkeit der geschichts-didaktischen Ausbildung zu stellen. Rückblickend und den Ausblick vor Augen muss festgehalten werden, dass die Diskussion um Standards der Ausbildung von Geschichtslehrpersonen⁴⁴ ins Stocken geraten ist und somit eine gemeinsame Basis fehlt. In der gegenwärtigen Situation setzen empirische Erhebungen auf normative Vorgaben von Forscherinnen und Forschern oder mehr oder weniger breit abgestützte Expertenbefragungen auf, ohne dass diskursiv bereits Einigung über Ausbildungsziele erzielt worden wäre. Die ausstehende Debatte erschwert empirische Standortbestimmungen und schränkt die Reichweite der Aussagen ein. Die mangelnde Klarheit über Erreichtes und Nicht-Erreichtes wird auch die gezielte Weiterentwicklung der Lehre behindern. Die dringend benötigte Diskussion zu Zielen der Geschichtslehrerinnen- und -lehrerausbildung ist in der Community breit abzustützen, in dem Erfahrungen von Geschichtsdidaktikdozierenden, Studierenden, Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern, praktizierenden Lehrpersonen und empirisch Forschenden unter der Beachtung bildungssystemimmanenter Eigenheiten gleichermaßen eingebunden werden. Erwünscht sind längerfristige Programme, die ein solches Ziel aus verschiedenen Perspektiven bearbeiten, und die zugleich in solide institutionelle Kontexte eingebunden sind. Als lohnend dürfte sich dabei die Weiterentwicklung der hochschuldidaktischen Videoanalyse und -reflexion erweisen mit dem Ziel der Erhöhung der Sichtbarkeit geschichts-didaktisch einschlägigen Unterrichtshandelns und der daran angelegten Qualitätsansprüche. Arbeitsziel müsste der Aufbau «fallbasierten, geschichts-didaktischen Wissens» sein, das von verschiedenen Akteuren als solches an-

44 Jung/ Thünemann (wie Anm. 2).

erkannt und forschungsbasiert weiterentwickelt wird. Bekannte und erprobte Formate sind Videoclubs, Videozirkel, sowie Online-Tools zur Kommentierung und Reflexion eigener und fremder Videoaufnahmen des Geschichtsunterrichts; durchaus auch in kooperativen Settings.⁴⁵ Aufgebaut werden könnte auch eine Dokumentation von Fallstudien mit Hilfe von digitalen Tools, die beobachtbares Unterrichtshandeln mit theoretischen Grundlagen verknüpfen und die Kommunikation über Fragen des Lehrens und Lernens von Geschichte anregen und unterstützen. Die vorliegenden Ergebnisse verweisen – trotz aller Vorläufigkeit – auf die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der geschichtsdidaktischen Lehre hin.

Literatur

- Alavi, Bettina/ Lücke, Martin (Hrsg.). *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/ Ts. 2016.
- Barricelli, Michele/ Lücke, Martin (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1*. Schwalbach/ Ts. 2012.
- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike. «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.» *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9.2006, S. 469–520.
- Borries, Bodo von. *Zwischen «Genuss» und «Ekel»: Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Elemente historischen Lernens*. Schwalbach/ Ts. 2014.
- Borries, Bodo von. «Geschichte von Geschichtslernen und Geschichtsunterricht (1949–2014). Eine qualitativ-empirische Analyse.» In Martin Buchsteiner/ Martin Nitsche, *Historisches Erzählen und Lernen*, Wiesbaden 2016, S. 9–42.
- Borries, Bodo von et al. *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Neuried 2005.
- Bromme, Rainer. «Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. Psychologie des Unterrichts und der Schule.» In Franz E. Weinert (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie, Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule*, Göttingen 1997, S. 177–212.
- Fenn, Monika. «Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern: Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert.» In Jan Hodel/ Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12»*, Bern 2013, S. 60–71.
- Gautschi, Peter. *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/ Ts. 2009.
- Gautschi, Peter/ Hediger, Stephan. «Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Geschichtslehrpersonen.» In Susanne Popp et al. (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern: Nationale und internationale Perspektiven*, Göttingen 2013, S. 311–326.
- Gautschi, Peter et al. (Hrsg.). *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern 2007.
- Goodwin, Charles. «„Professional Vision“» *American Anthropologist* 96.2013, H. 3, S. 606–633.
- Handro, Saskia. «„Sprachsensibler Geschichtsunterricht“. Systematisierende Überlegungen zu einer überfälligen Debatte.» In Wolfgang Hasberg/ Holger Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und historisches Denken 1), Frankfurt a. M. 2016, S. 265–296.

45 Vgl. Sherin/ Van Es 2009.

- Hasberg, Wolfgang. «Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9.2010, S. 159–179.
- Hasberg, Wolfgang. «Emotionalität historischen Lernens. Einblicke in und Ausblicke auf empirische Forschung.» In Juliane Brauer/ Martin Lücke (Hrsg.), *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*, Göttingen 2013, S. 47–73.
- Heuer, Christian. «Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte.» *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62.2011, H. 7/8, S. 443–455.
- Heuer, Christian/ Resch, Mario/ Seidenfuß, Manfred. «Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch.» *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8.2017, H. 2, S. 158–172.
- Jung, Michael/ Thünemann, Holger. «Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrpersonen? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrerausbildung.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 6.2007, S. 243–252.
- Kanert, Georg/ Resch, Mario. «Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13.2014, H. 1, S. 15–31.
- KMK. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Berlin/Bonn 2008. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf zuletzt gelesen am 25.6.2018.
- Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander. *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007.
- Köster, Manuel/ Bernhardt, Markus/ Thünemann, Holger. «Aufgaben im Geschichtsunterricht. Typen, Gütekriterien und Konstruktionsprinzipien.» *Geschichte lernen* 29.2016, H. 174, S. 2–11.
- Krammer, Kathrin/ Reusser, Kurt. «Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 23.2005, H. 1, S. 35–50.
- Kühberger, Christoph. *Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht: Diagnose – Bewertung – Beurteilung* (Kleine Reihe – Geschichte). Schwalbach/ Ts. 2014.
- Kühberger, Christoph/ Schneider, Robert (Hrsg.). *Inklusion im Geschichtsunterricht*. Bad Heilbrunn 2016.
- Kunter, Mareike et al. (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster 2011.
- Lindmeier, Anke. «Video-vignettenbasierte standardisierte Erhebung von Lehrerkognitionen.» In Ulrich Riegel/ Klaus Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*, Münster 2013, S. 45–61.
- Litten, Katharina. *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitungen von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen*. Göttingen 2017.
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (11. aktual. und überarb. Aufl.) Weinheim 2010.
- Messner, Helmut/ Buff, Alex. «Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung.» In Peter Gautschi/ Daniel Moser/ Kurt Reusser/ Wiher Pit (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute: eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Bern 2007, S. 156–161.
- Nitsche, Martin/ Waldis, Monika. «Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen – Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte.» *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7.2016, H. 1, S. 17–35.
- Nitsche, Martin/ Waldis, Monika. «Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von Deutschschweizer und deutschen Geschichtslehrerstudierenden. Erste Ergebnisse quan-

- titativer Erhebungen.» In Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 15»*, Bern 2017, S. 136–150.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/ Ts. 2005.
- Resch, Mario. *Aufgaben formulieren können. Entwicklung und Validierung eines Vignetentests zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren*. Schwalbach/ Ts. 2018.
- Resch, Mario/ Vollmer, Christian/ Seidenfuß, Manfred. «Ein Vignetentest zur Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen bei angehenden Geschichtslehrkräften.» In Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 15»*, Bern 2017, S. 163–176.
- Reusser, Kurt/ Waldis, Monika/ Gautschi, Peter. «Fachdidaktische Arbeit mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.» In Peter Gautschi/ Daniel Moser/ Kurt Reusser/ Pit Wiher, *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Bern 2007, S. 263–289.
- Ritzer, Nadine. *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse*. Bern 2015.
- Rüsen, Jürgen. *Studies in Metahistory*. Pretoria 1993.
- Schneider, Gerhard (Hrsg.). *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen*. Paffenhöfen 1988.
- Seidel, Tina/ Prenzel, Manfred. «Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrpersonen mit Hilfe von Videosequenzen.» *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8.2007, S. 201–216.
- Seidel, Tina/ Stürmer, Kathleen. «Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Pre-Service Teachers.» *American Educational Research Journal* 51.2014, H. 4, S. 739–771.
- Seidel, Tina/ Thiel, Franziska. «Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung.» *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20.2017, H. 1, S. 1–21.
- Seixas, Peter/ Morton, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto 2012.
- Sherin, Miriam G. and van Es, Elizabeth. «Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision.» *Journal of Teacher Education*, 60.2009, H. 1, S. 20–37.
- Shulman, Lee S. «Those who understand: Knowledge growth in teaching.» *Educational Researcher* 15.1986, H. 2, S. 4–14.
- Shulman, Lee S. «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.» *Harvard Educational Review* 57.1987, H.1, S. 1–22.
- Spieß, Christian. *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Göttingen 2016.
- Stürmer, Kathleen/ Seidel, Tina. «Connecting Generic Pedagogical Knowledge with Practice – Prospective Teachers' Professional Vision.» In Sonia Guerriero (Hrsg.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Paris 2017, S. 137–149.
- VanSledright, Bruce. *Assessing Historical Thinking and Understanding*. New York/ London 2014.
- Waldis, Monika. «Erzählung oder Argumentation?» In Stefan Keller/ Christian Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde*, Münster 2016, S. 237–258.
- Waldis, Monika et al. «'Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet' – theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13.2014, S. 32–49.
- Waldis, Monika/ Wyss, Corinne. «Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht – Erfahrungen einer videogestützten Lehrpersonenweiterbildung.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 32.2014, H. 2, S. 221–234.
- Weinert, Franz E. *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/ Basel 2001.

Wolf, Jörgen et al. «Unterrichtsplanung im Fach Geschichte. Entwicklung eines Testinstruments zur Messung des fachdidaktischen Planungswissens von Lehramtsstudierenden.» In Klaus Zierer/ Stephan Wernke (Hrsg.), *Unterrichtsplanung – ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?* Bad Heilbrunn 2017, S. 62–76.

Wolff, Charlotte E. et al. «Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes.» *Instructional Science* 44.2016, H. 3, S. 243–265.

Theoretische Modellierung und empirische Erfassung von geschichtsdidaktischem Wissen und Können bei angehenden Geschichtslehrpersonen¹

Einleitung

Im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs «Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung» (EKoL)² wird (1) der Frage nachgegangen, wie sich die Kompetenzen von (angehenden) Geschichtslehrpersonen im Verlauf ihres individuellen Professionalisierungsprozesses bis zum Ende des Referendariats entwickeln, und (2) wird der Zusammenhang von Wissen und Können in Bezug auf das kompetente Handeln der Geschichtslehrpersonen im Geschichtsunterricht untersucht.³ Dafür wurden während der ersten Projektphase zwischen August 2013 und August 2016 Vignettentests entwickelt, die, ergänzt durch fachspezifische Wissenstests und Kovariaten, in einem Querschnitt bei Lehramtsstudierenden eingesetzt wurden. In der zweiten Projektphase von August 2016 bis August 2019 werden die entwickelten Testinstrumente in einem längsschnittlichen Design bei Referendarinnen und Referendaren des Landes Baden-Württemberg (Sekundarstufe 1 Realschule) verwendet.

Im vorliegenden Beitrag soll ein Einblick in diese Forschungen zum Professionalisierungsprozess gegeben werden. Zunächst werden dafür die zugrunde gelegten Geschichtslehrerkompetenzmodelle sowie die eingesetzten Testinstrumente beschrieben. Nach der Setzung des theoretischen Rahmens und der Beschreibung der eingesetzten Testinstrumente wird von den bisher durchgeführten Studien berichtet. In einem abschließenden Kapitel wird ein Ausblick auf Forschungsperspektiven gegeben, die sich aus Befunden und Erfahrungen des Forschungskollegs für die geschichtsdidaktische Professionalisierungsforschung ableiten lassen.

1. EKoL-Phase 1 – Studierendenquerschnitt

Das übergeordnete Ziel der ersten Projektphase war die Entwicklung und Validierung eines vignettengestützten Testinstruments zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren.⁴ Der Studierendenquerschnitt wurde als Hauptstudie im

1 Diese Veröffentlichung wurde durch Sachbeihilfen des Landes Baden-Württemberg sowie der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Ludwigsburg im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs «Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung (EKoL)» ermöglicht.

2 Für umfassende Informationen über das Projekt EKoL und zu den beteiligten Disziplinen siehe: www.ph-heidelberg.de/fun-ekol/aktuelles.html (besucht 12.11.2018).

3 Heuer 2017a.

4 Für eine ausführliche Darstellung der Testentwicklung und Testvalidierung vgl. Resch 2018, S. 111–169.

Rahmen der Testvalidierung durchgeführt. Im Zentrum des Interesses standen in erster Linie die statistischen Eigenschaften der entwickelten Items. Neben den psychometrischen Messeigenschaften des Tests rückten Fragen nach der Struktur fachdidaktischer Kompetenzen angehender Geschichtslehrpersonen in den Fokus, die anhand von Kovariaten (z. B. berufliche Vorerfahrung, fachliches und pädagogisches Interesse) analysiert wurden. In diesem Zusammenhang wurde z. B. die Hypothese überprüft, inwieweit Studierende mit einer höheren pädagogischen und fachlichen Motivation und stärkerem fachlichen Selbstkonzept auch eine größere fachdidaktische Kompetenz haben.⁵

Für den Studierendenquerschnitt wurden im Sommersemester 2015 Studierende über alle Fachsemester ($N = 501$) hinweg an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Schwäbisch-Gmünd, Weingarten, Ludwigsburg und Heidelberg befragt.

1.1 Theoretische Grundlegung

Dass Kompetenzen prinzipiell erlern- und veränderbar sind und dass sich die Entwicklung der professionellen Kompetenz in der Auseinandersetzung mit entsprechenden Lerngelegenheiten im Laufe der drei Phasen der Lehrerbildung vollzieht, ist eine grundlegende Annahme der gegenwärtigen Forschung.⁶ Weitgehend einig ist man sich weiter darüber, dass bei der Entwicklung professioneller Kompetenz insbesondere die Kompetenzfacette des professionellen Wissens eine besondere Rolle spielt. Ob allerdings professionelles Wissen auch zwangsläufig zu einem kompetenten Handeln in der Praxis des Unterrichts führt, konnte bislang empirisch nicht bestätigt werden. In diesem Zusammenhang geht es auch um die Frage, wie und in welchem Maße sich Können, verstanden als kompetentes Handeln in der Unterrichtspraxis, durch die Vermittlung von Wissen im Zuge einer domänenspezifischen Lehrerbildung aufbauen lässt.⁷

Auch für die Wissenschaftsdisziplin der Geschichtsdidaktik als «Wissenschaft vom historischen Lernen [und Lehren]»⁸ stellt sich damit eine der «fundamentale[n] Fragen»⁹ zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen: Was muss man als Geschichtslehrperson eigentlich wissen, damit man als Geschichtslehrperson etwas kann?¹⁰

In Anlehnung an das etablierte Handlungsmodell professioneller Kompetenz¹¹ und an die bisherigen Überlegungen der Geschichtsdidaktik zu den Kompetenzen von Geschichtslehrpersonen¹² wurde im Rahmen der EKoL-Forschungen ein domänenspezifisch-profiliertes Kompetenzmodell für Geschichtslehrpersonen theoriebezo-

5 Resch (wie Anm. 4), S. 110.

6 König 2015, S. 85.

7 Neuweg 2015b, S. 218–225.

8 Rüsen 2013, S. 254.

9 Thünemann 2016, S. 44.

10 Kanert/ Resch 2014, S. 16.

11 Baumert/ Kunter 2011, S. 32.

12 Pandel 2007, Jung/ Thünemann 2007, Hasberg 2010, Sauer 2012, Waldis u. a. 2014.

gen modelliert und im Laufe der Projektlaufzeit stetig weiterentwickelt und modifiziert.

Für die im Rahmen der ersten Projektphase durchgeführten Studien wurde die Verschränkung der Wissensbereiche für das Professionswissen nach Shulman in allgemeines pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge, PK), Fachwissen (content knowledge, CK) und fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge, PCK)¹³ in einem integrativen Modell¹⁴ angenommen. Auf der Grundlage dieses Modells wurden Wissensfacetten für die einzelnen Wissensbereiche postuliert. Die Wissensfacetten des generischen pädagogischen Wissens wurden aus dem Modell von Baumert und Kunter¹⁵ übernommen und Fachwissen als umfassende Kompetenzen historischen Denkens definiert. Für die Beschreibung zentraler Aspekte des fachdidaktischen Wissens wurden drei Wissensfacetten aus der Theorie der Geschichtsdidaktik begründet, aus denen wiederum bestimmte Konstruktfacetten zur Operationalisierung fachdidaktischer Kompetenz generiert wurden (Abbildung 1).

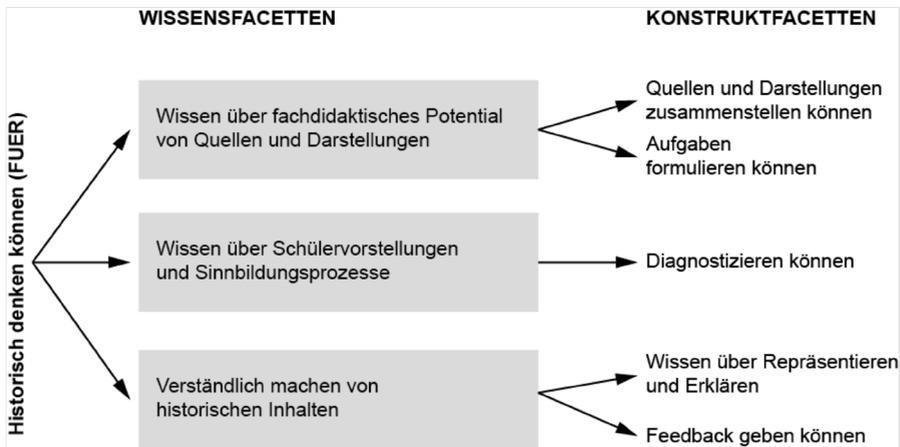


Abb. 1: Wissens- und Konstruktfacetten¹⁶

Anhand der postulierten Konstruktfacetten wurden geschichtsdidaktisch profilierte (Lehr-)Kompetenzen operationalisiert, die als das kreative Vermögen einer Geschichtslehrperson verstanden wurden, um fachspezifische Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf eine bestimmte historische Problem- oder Fragestellung zu entwickeln¹⁷ bzw. entsprechende Handlungsmöglichkeiten (z. B. der Einsatz bestimmter Aufgabenformate) beurteilen zu können.

Im Folgenden bezieht sich die Beschreibung des eingesetzten Testinstruments sowie die Darstellung der durchgeführten Studien auf die Konstruktfacette «Aufgaben

13 Shulman 1986, Shulman 1987.

14 Gess-Newsome 1999, S. 12.

15 Baumert/ Kunter 2013, S. 294–295.

16 Resch (wie Anm. 4), S. 65.

17 Pandel 2014, S. 117f.

formulieren können»¹⁸, wobei Aufgaben als fachspezifische Fragen oder Handlungsaufforderungen definiert wurden, die Lehrpersonen an Schülerinnen und Schülern richten, um bestimmte kognitive (Lern-)Prozesse bei den Lernenden zu initiieren.¹⁹ Die eingesetzten Aufgaben wurden theoriebasiert auf den geschichtsdidaktisch profilierten Ebenen «inhaltlich», «methodengeleitet», «sinnbildend» und «über Sinnbildungen reflektieren» entwickelt.²⁰

1.2 Vignettentest

In Unterrichtsvignetten werden kurze Darstellungen des Unterrichtsalltags präsentiert, in denen geschichtsdidaktische Herausforderungen fokussiert dargestellt werden, die mit bestimmten Fähigkeiten erfolgreich bewältigt werden können.²¹

Für den Vignettentest von EKoL wurden in einem Vignettenstamm Unterrichtssituationen gezeigt, die den Probandinnen und Probanden als Video- oder Textvignetten präsentiert werden. Die Situationen wurden so konstruiert, dass an einer bestimmten Stelle die präsentierte Unterrichtssituation abbricht. Daran anschließend folgt eine Instruktion, die sich auf die Beurteilung von Aufgaben unter der Berücksichtigung der Basisoperationen Re- oder De-Konstruktion nach der Methodenkompetenz aus dem FUER-Modell²² bezieht.

Die Probandinnen und Probanden sollten anschließend die Stimmigkeit von unterschiedlichen Aufgaben oder Handlungsalternativen in Bezug auf die präsentierte Unterrichtssituation auf einer sechsstufigen Likert-Skala von «sehr gut geeignet» bis «überhaupt nicht geeignet» einschätzen.

Bei den eingesetzten Rating-Items handelte es sich um Aufgaben, die sich auf die Weiterführung des Unterrichts beziehen und in Bezug auf die anzubahnenden historischen Denkoperationen nicht richtig oder falsch, sondern mehr oder weniger gut geeignet sind.

Um schließlich die Einschätzungen der Probandinnen und Probanden bewerten zu können, wurde die Einschätzung von neun ausgewiesenen Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern ($N = 9$) eingeholt.²³ Anhand dieser Experten- oder

18 Für die Konstruktfacetten «Diagnostizieren können» und «Feedback geben können» wurden in einem EKoL-Teilprojekt Vignettentests entwickelt und eingesetzt. Beide Testinstrumente ließen sich bisher aber nicht für weiterführende Analysen angemessen skalieren.

19 Insbesondere die empirische Messung hat es erfordert, einen weiten Aufgabenbegriff zu verwenden. Dass es aus theoretischer und pragmatischer Perspektive durchaus auch andere Aufgabendefinitionen gibt, die eben gerade nicht mündliche Fragen und Handlungsaufforderungen als Aufgaben definieren, bleibt evident (vgl. Heuer 2017b).

20 Für eine ausführliche Beschreibung des Kategoriensystems zur Aufgabenkonstruktion für den Vignettentest vgl. Resch/ Seidenfuß 2017a, S. 237–242, Resch/ Seidenfuß 2017b, S. 116–119, Resch (wie Anm. 4), S. 92–105.

21 Seidenfuß/ Heuer/ Resch 2018.

22 Schreiber 2007, S. 194.

23 Die Meinungen von Expertinnen und Experten können bei der Entwicklung von Vignettentests zu verschiedenen Phasen der Testvalidierung herangezogen werden. Deren Beteiligung ist sinnvoll und opportun, weil damit einerseits eine Qualitätsverbesserung des Tests erzielt und wichtige Forscherannahmen abgesichert werden können. Andererseits ist diese Beteili-

Referenznorm konnten die Beurteilungen der Befragten abgeglichen und bepunktet werden.²⁴

Um Abhängigkeiten zwischen fachdidaktischer Kompetenz und Fachwissen untersuchen zu können, wurde neben dem Vignettentest ein Fachwissenstest (10 Items, angelehnt an das FUER-Modell; Cronbachs $\alpha = .53$) eingesetzt. Außerdem wurden pädagogisches Wissen (15 Items²⁵; $\alpha = .68$), kognitive Grundfähigkeiten (20 Items zu Wortanalogien²⁶; $\alpha = .79$), Berufswahlmotive (6 Items zu pädagogischem Interesse; FEMOLA²⁷; $\alpha = .81$) sowie 5 Items zu fachlichem Interesse (FEMOLA²⁸; $\alpha = .89$) und berufsbezogenen Selbstkonzepten (3 Items aus ERBSE²⁹; $\alpha = .78$) als Kovariaten kontrolliert.

1.3 Ergebnisse

Eine konfirmatorische Faktorenanalyse, durchgeführt in *Mplus*, zeigte, dass ein zweidimensionales Modell mit Fitwerten im akzeptablen Bereich (χ^2 ($N = 501$, $df = 188$) = 283.59, $p < 0.01$, $\chi^2/df = 1.51$, RMSEA = 0.032; CFI = 0.916; TLI = 0.906) recht gut auf die Daten passte. Der Vignettentest konnte zwei inhaltliche Faktoren (F1: «reproduktive Aufgaben», $\alpha = .71$ und F2: «reflektierende Aufgaben», $\alpha = .63$) differenziert messen. Inhaltlich zeichnen sich «reflektierende Aufgaben» durch komplexe Denkopoperationen wie vergleichen, begründen oder erörtern aus. «Reproduktive Aufgaben» sind hingegen eher basale, in den Lernprozess einsteigende Aufgaben, die auch von den befragten Expertinnen und Experten bei der Ermittlung der Expertennorm als ungeeignete Aufgaben bestätigt wurden. Beide Faktoren («reflektierende» und «reproduktive Aufgaben») zeigten nur sehr geringe Zusammenhänge mit dem Fachwissen (Faktor 1: $r = 0.064$; Faktor 2: $r = -0.139$, $p < 0,01$) und dem pädagogischen Wissen (Faktor 1: $r = 0.063$; Faktor 2: $r = -0.011$) der Studierenden. Der Faktor «reflektierende Aufgaben» korrelierte schwach positiv mit Motivationsstufen (pädagogisches Interesse, $r = 0.171$, $p < 0.01$; fachliches Interesse, $r = 0.245$, $p < 0.01$) und Intelligenz ($r = 0.131$, $p < 0.05$). Die multivariate Kovarianzanalyse (MANCOVA) zeigte entgegen den Erwartungen, dass sich Praxiserfahrung mit einem geringen

gung nicht unproblematisch, weil eine exakte Definition von Expertise für das spezifische Erkenntnisinteresse formuliert werden muss. Fragen nach der zugrundeliegenden Validität der Expertennorm sind also durchaus berechtigt und führen letztlich wieder zurück zu der Frage, ob Kompetenzen sich überhaupt empirisch angemessen mit den bisher vorliegenden Testinstrumenten messen lassen (vgl. Neuweg 2015a, S. 378). Zu Fragen führt dann auch die Integration von so genannten Expertinnen und Experten, wie sie auch in zahlreichen empirischen Arbeiten zur Auswertungsnorm hinzugezogen werden und der meist nicht weiter thematisierte Status von «Expertinnen» und «Experten» im Rahmen eines «Best-Practice-Ansatzes» wie z. B. bei Litten (2017, S. 172).

24 Resch (wie Anm. 4), S. 161–165.

25 König/ Blömeke 2010.

26 Kersting/ Althoff/ Jäger 2008.

27 Pohlmann/ Möller 2010.

28 Pohlmann/ Möller (wie Anm. 27).

29 Retelsdorf u. a. 2014.

Effekt ($F = 7,647$; $\eta_p^2 = 0.027$, $p < 0.01$) negativ auf die Einschätzung «reflektierender Aufgaben» auswirkte.³⁰

1.4 Zusammenfassung

Durch die Querschnittsstudie konnten wertvolle Hinweise über die Testgütekriterien des eingesetzten Vignetentests gesammelt werden. Auf Itemebene ist das Testinstrument geeignet, um fachdidaktische Kompetenz im Bereich «Aufgaben formulieren können» auf zwei inhaltlichen Faktoren zu erfassen. Dafür sprechen die erwartungskonformen Zusammenhänge zu den erhobenen Kovariaten sowie die Beurteilung durch die Expertinnen und Experten, die in Übereinstimmung mit den Testentwicklern «reproduktive Aufgaben» als ungeeignete Aufgabenformate identifizierten (Kriteriumsvalidität). Geringe Zusammenhänge zwischen fachdidaktischer Kompetenz, Fachwissen und pädagogischem Wissen deuten darauf hin, dass diese Wissens- und Kompetenzbereiche als voneinander unabhängige Konstrukte betrachtet werden können (Konstruktvalidität).

Das Ergebnis, dass sich die Praxiserfahrungen negativ auf das Abschneiden im Vignetentest auswirkten, widerspricht einerseits der Annahme, dass sich die professionelle Kompetenz der Studierenden mit zunehmender Praxiserfahrung dem Expertenurteil annähern werde.³¹ Andererseits werden mit diesem Befund aktuelle Studien aus anderen Domänen bestätigt, die tendenziell einen Rückgang fachdidaktischer Kompetenz nach Abschluss des Studiums und im Zuge von Lehrerfahrung feststellten.³² Für Geschichtslehrkräfte in der zweiten Ausbildungsphase bis zum zweiten Berufsjahr gelangte Kanert (2014) in einer Längsschnittstudie zu einem ähnlichen Ergebnis. Er stellte u. a. fest, dass das Wissen über geschichtsdidaktische Theoriekonzepte in der Praxis zu «Schlagwortwissen» gerinnt.³³

2. Re-Analyse des Studierendenquerschnitts³⁴

Die Re-Analyse des Studierendenquerschnitts wurde im Gegensatz zur Validierungsstudie unter Berücksichtigung der sogenannten Testlet-Struktur durchgeführt. Das heißt, dass die von den Probandinnen und Probanden erreichten Punktwerte für jedes Item innerhalb einer Unterrichtsvignette zu Summenscores addiert wurden.³⁵ Auf

30 Resch/ Vollmer/ Seidenfuß 2017, S. 170–173.

31 Shulman 1986 (wie Anm. 13), S. 9; Bromme 2014, S. 107.

32 Kirschner u. a. 2017, S. 126; Lindl/ Krauss 2017, S. 409f.

33 Kanert 2014, S. 366.

34 Das statistische Verfahren sowie die zentralen Befunde der Re-Analyse wurden im September 2017 auf der XXII. Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik (Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert) in Berlin vorgestellt. Ein Beitrag für den Tagungsband wurde mit dem Titel «Aufgaben formulieren im Geschichtsunterricht – Das Wissen und Können angehender Lehrkräfte» eingereicht.

35 Rutsch u. a. 2017, S. 36.

der Grundlage dieses Vignettenscores wurden dann die weiteren statistischen Analysen durchgeführt. Im Zentrum des Forschungsinteresses stand (1) die Frage nach dem Einfluss von Theoriekenntnissen zum FUER-Kompetenzmodell und Fachwissen auf das geschichtsdidaktische Wissen und Können³⁶ sowie (2) die empirische Überprüfung der in den Fragestellungen des Vignettentests angelegten Basisoperationen Re- und De-Konstruktion der Methodenkompetenz aus dem FUER-Modell.³⁷

2.1 Ergebnisse

Die Überprüfung eines zweidimensionalen Modells (F1: De-Konstruktion; F2: Re-Konstruktion) in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zeigte ein Modell mit insgesamt neun Vignetten und angemessenen Fitwerten (χ^2 ($N = 501$, $df = 36$) = 216.731, $p < 0.001$, $\chi^2/df = 6.02$, RMSEA = 0.024; CFI = 0.960; TLI = 0.941). Beide Operationen korrelierten moderat ($r = 0.30$), d. h. der Zusammenhang zwischen den beiden angenommenen Faktoren ist statistisch feststellbar.

Allerdings laden in diesem zweidimensionalen Modell zwei Vignetten auf beide Faktoren und zwei Vignetten weisen auf dem Faktor Re-Konstruktion negative Faktorladungen auf.

Die Abfrage von Theoriekenntnissen zum FUER-Modell (4-stufige Skala: «gar keine Kenntnisse» bis «sehr gute Kenntnisse») ergab, dass nur 37 der Befragten angaben, sehr gute Kenntnisse über das FUER-Kompetenzmodell zu haben; 232 Befragte gaben an, gar keine Kenntnisse über das Modell zu haben. Im Vergleich zwischen diesen beiden Gruppen zeigte sich, dass die Studierenden mit sehr guten Kenntnissen des FUER-Modells im Vignettentest bei den Re- und De-Konstruktionsaufgaben signifikant höhere Punktwerte erreichten (t -Test: De-Konstruktion ($t(267) = -3.99$, $p < .001$, $d = 0.66$); Re-Konstruktion ($t(267) = -2.73$, $p < .01$, $d = 0.47$)).

Die Einschätzungen der beiden Basisoperationen korrelierten schwach positiv mit dem Fachwissen (De-Konstruktion: $r = 0.145$, $p < .01$; Re-Konstruktion: $r = .120$, $p < .01$) und den Kenntnissen über das FUER-Modell (De-Konstruktion: $r = .170$, $p < .01$; Re-Konstruktion: $r = 0.092$, $p < .05$). Probandinnen und Probanden, die über mehr Fachwissen verfügten bzw. bessere Kenntnisse zum FUER-Modell angaben, erreichten auch höhere Punktwerte im Vignettentest.

36 Die Bezeichnung «geschichtsdidaktisches Wissen und Können» für das im Vignettentest operationalisierte Konstrukt wurde im Rahmen der theoretischen Weiterentwicklung und Reflexion zu Beginn der zweiten Projektphase von EKoL herangezogen (siehe Kap. 3.1). Gerade der oftmals fälschlicherweise konstruierte Gegensatz zwischen Wissen und Kompetenz soll damit bewusst vermieden werden. Professionelle Kompetenz von Geschichtslehrpersonen meint immer spezifische Wissens- und Könnensniveaus im Unterrichten von Geschichte (vgl. Reusser 2014, S. 82).

37 Schreiber (wie Anm. 22), S. 194.

2.2 Zusammenfassung

Im Rahmen der Re-Analyse ist es nur mit Einschränkung gelungen, die Basisoperationen der Methodenkompetenz empirisch zu trennen. Mit diesem Ergebnis kann der Befund von Bertram, Wagner und Schaser³⁸ bestätigt werden, die in einer empirischen Modellierung bei Schülerinnen und Schülern ($N = 962$) anhand offener Aufgaben ähnliche Denkleistungen beim Re- und De-Konstruieren feststellten. In Bezug auf den Zusammenhang zwischen geschichtsdidaktischem Wissen und Können, Fachwissen und Theoriekenntnissen über das FUER-Modell konnten Fachwissen und Theoriekenntnisse als Prädiktoren für geschichtsdidaktische Handlungskompetenz nachgewiesen werden.

3. EKoL-Phase 2 – Längsschnittstudie³⁹

Insbesondere die Befunde aus der ersten Projektphase haben dazu geführt, dass das Forschungsvorhaben seit August 2016 grundlegend weiterentwickelt wurde. Um den bisher weitgehend ungeklärten Zusammenhang zwischen Wissen und Können⁴⁰ untersuchen zu können, wurden die einzelnen Wissensbereiche innerhalb des Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodells theoriebasiert weiter ausdifferenziert.⁴¹ Zur Operationalisierung der Wissensbereiche wurde neben dem Vignettentest ein umfangreicher Fachwissenstest entwickelt, der sich auf die präsentierten Unterrichtssituationen der Testvignetten bezog. Außerdem wurden Selbsteinschätzungsskalen zu fachbezogenen Einstellungen und berufsbezogenem Selbstkonzept als Kovariaten überprüft. Die Testinstrumente wurden in einer Längsschnittstudie bei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern während der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) zu zwei Messzeitpunkten (Februar 2017 und Januar/ Februar 2018) eingesetzt.

Neben einer Hauptstichprobe von 131 Anwärtterinnen und Anwärttern, die im Studium das Fach Geschichte belegt hatten, wurde auch eine Kontrollgruppe von 13 Referendarinnen und Referendaren befragt, die vor der zweiten Ausbildungsphase andere Fächer studiert hatten. Alle Probandinnen und Probanden wurden standardisiert an den Realschulseminaren in Baden-Württemberg befragt.

38 Bertram/ Wagner/ Schaser 2015, S. 178.

39 Die zentralen Ergebnisse zum ersten Erhebungszeitpunkt wurden im September 2017 auf der Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 17» in Basel vorgestellt. Ein Beitrag für den Tagungsband wurde mit dem Titel «Fachwissen und geschichtsdidaktisches Wissen und Können bei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zu Beginn der zweiten Ausbildungsphase» eingereicht.

40 Ziegler 2012, S. 135f.

41 Heuer/ Resch/ Seidenfuß 2017a.

3.1 Theoretische Grundlegung

Während in der ersten Projektphase Fachwissen als die im FUER-Kompetenzmodell postulierten Kompetenzen definiert wurde, konnte in einem weiterentwickelten Modell (Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell, «HeiGeKo»)⁴² für die zweite Projektphase das professionelle Fachwissen der Geschichtslehrperson in die beiden zentralen Wissensbereiche des Geschichtswissens (GW) und des Geschichtsdidaktischen Wissens (GdW) ausdifferenziert werden (Tabelle 1). Damit wurden Einsichten aufgegriffen, dass es gerade die geschichtsdidaktischen Kompetenzen seien, die das «Lehrerhandeln des Geschichtslehrers bestimmen respektive mitbestimmen (sollen).»⁴³ Eine Geschichtslehrperson verfügt nicht nur über eine breite Wissensbasis im Geschichtswissen, sondern sie lässt auch in ihrem geschichtsunterrichtlichen Handeln den Bezug zur Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin erkennen. Geschichtsdidaktik wird in dieser Perspektive als Berufswissenschaft von Geschichtslehrpersonen verstanden.

Tabelle 1: Fachwissen der Geschichtslehrperson

Geschichtswissen (GW)		Geschichtsdidaktisches Wissen (GdW)		
nature of history	geschichtstheoretisches Wissen	nature of historical learning	geschichtskulturelles Wissen	Wissen über Methoden hist. Lernens
Grammatik des Historischen	vertieftes Schulbuchwissen	Wissen über Potential von Quellen und Darstellungen	Wissen über Schülervorstellungen und individuelle Sinnbildungsprozesse	Wissen über das Verständlichmachen von historischen Inhalten

Unter dem Wissensbereich Geschichtswissen (GW) wird «das disziplinäre Wissen über den Fachinhalt [...]»⁴⁴ des Historischen definiert, soweit es im Diskurs der Geschichtswissenschaft erzeugt und legitimiert wurde. Der Wissensbereich umfasst formale, inhaltliche und wissenschaftstheoretische, deklarative und prozedurale Wissensbestände und lässt sich theoriebasiert in vier interdependente Wissensfacetten analytisch gliedern (Nature of History, geschichtstheoretisches Wissen, Gramma-

42 Heuer/ Resch/ Seidenfuß (wie Anm. 41), S. 160–169, Heuer/ Resch/ Seidenfuß 2017b, S. 28–35.

43 Hasberg (wie Anm. 12), S. 166.

44 Bromme 1995, S. 107.

tik des Historischen und vertieftes Schulbuchwissen).⁴⁵ Neben diesem Wissensbereich spielt für das kompetente Handeln der Geschichtslehrperson insbesondere der Wissensbereich des geschichtsdidaktischen Wissens (GdW) eine zentrale Rolle. Als geschichtsdidaktisches Wissen einer Geschichtslehrperson werden diejenigen Wissensfacetten verstanden, die sie benötigt, um historisches Denken und die es auszeichnenden Methoden und Kategorien an bestimmten Inhalten des Historischen zu lehren, diese Inhalte für Lernende verständlich aufzubereiten und sie für die Lernenden als «Geschichte», also als gegenwärtige narrative Sinnbildung über vergangenes menschliches Geschehen, zugänglich zu machen bzw. um sie zur eigenen historischen Sinnbildung über die Erfahrung von Zeit zu befähigen. Dafür stellt die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft ein System an Begriffen, Kategorien und Prinzipien zur Verfügung. Dieses Wissen, bestehend aus propositionalen Wissensbeständen, aus Fallwissen und strategischem Handlungswissen⁴⁶ wird im Folgenden als Geschichtsdidaktisches Wissen verstanden. Es manifestiert sich in Regelwissen über die Praxis des historischen Denkens und Lernens (Geschichtsdidaktik als Reflexionswissenschaft), in Fallwissen aus der Praxis des historischen Denkens und Lernens (Geschichtsdidaktik als Erfahrungswissenschaft) und in Handlungswissen für die Praxis des Geschichtsunterrichts (Geschichtsdidaktik als Handlungswissenschaft).⁴⁷

Die Performanz als das beobachtbare, tatsächliche unterrichtliche Handeln der Geschichtslehrperson markiert so eine Summe von situationsspezifischen Wahrnehmungen, Interpretationen und Entscheidungen, die vor dem Hintergrund individueller Dispositionen (kognitive, affektive und motivationale) gemacht und gefällt wurden. Professionelle Handlungskompetenz von Geschichtslehrpersonen lässt sich so als ein Prozess modellieren, der nicht allein durch professionelles Wissen gesteuert wird. Die Formulierung von geschichtsdidaktischem Wissen und Können trägt dieser Vorstellung Rechnung⁴⁸ und verdeutlicht, dass beim Lehrerhandeln *in action* immer explizite und implizite Wissensbestände beteiligt sind und «eigenwillig Verwendung»⁴⁹ finden.

3.2 Testinstrumente

Neben dem Vignettentest (30 Items; $\alpha = .62$) wurde für die Längsschnittstudie ein Fachwissenstest (113 Items; $\alpha = .61$) eingesetzt. Dieser umfasst Fragen zu den Bereichen Geschichtswissen und Geschichtsdidaktisches Wissen und bezieht sich inhaltlich auf Themen, die in den Unterrichtsvignetten skizziert werden. Der Test operationalisiert die Dimensionen «nature of history», «geschichtstheoretisches Wissen», «Grammatik des Historischen», «vertieftes Schulbuchwissen», «nature of historical

45 Zur Erläuterung der einzelnen Wissensfacetten vgl. Heuer/ Resch/ Seidenfuß (wie Anm. 41), S. 163–169.

46 Dick 1994, S. 134.

47 Gautschi 2018, S. 72; Schönemann 2014, S. 11.

48 Rutsch u. a. (wie Anm. 35), S. 13.

49 Helsper 2007, S. 574.

learning» sowie «geschichtskulturelles Wissen» aus dem Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodell. Außerdem wurden Motivationskalen zu fachlichem Interesse (FEMOLA⁵⁰, 6 Items; $\alpha = .87$) und pädagogischem Interesse (FEMOLA⁵¹, 5 Items; $\alpha = .85$) herangezogen.

3.3 Ergebnisse

Für den Fachwissenstest bestätigte eine konfirmatorische Faktorenanalyse ein eindimensionales Modell mit akzeptablen Modellfitwerten ($\chi^2 (N = 131, df = 9) = 15.884, p = < 0.0693, \chi^2/df = 1.76, RMSEA = 0.076; CFI = 0.961; TLI = 0.935$). Um für das geschichtsdidaktische Wissen und Können ein einfaktorielles Modell mit angemessenen Fitwerten ($\chi^2 (N = 131, df = 10) = 69.190, p = < 0.001, \chi^2/df = 6.92, RMSEA = 0.009; CFI = 0.999; TLI = 0.998$) berichten zu können, musste bei der Modellmodifikation die Vignette mit der geringsten Faktorladung entfernt werden.

Im Vergleich zwischen Hauptstichprobe und Kontrollgruppe zeigte sich, dass die Anwärterinnen und Anwärter, die Geschichte studiert hatten, signifikant besser im Fachwissenstest abschneiden als die Kontrollgruppe, was als ein möglicher Validitätshinweis für den Fachwissenstest interpretiert werden kann.

Im Vignettentest erreichten die Referendarinnen und Referendare der Kontrollgruppe allerdings nahezu den gleichen Mittelwert wie die Probandinnen und Probanden der Hauptstichprobe. Der Unterschied war kaum feststellbar und war auch nicht signifikant.

3.4 Zusammenfassung

Die Ergebnisse zum ersten Messzeitpunkt der Längsschnittstudie zeigen, dass die befragten Referendarinnen und Referendare zwar über Fachwissen (Geschichtswissen und geschichtsdidaktisches Wissen) verfügen, dieses aber nicht auf konkrete Handlungssituationen in den präsentierten Unterrichtsvignetten anwenden konnten. Im Zuge der Auswertung des zweiten Messzeitpunktes wird verfolgt, inwieweit sich dieses Ergebnis ändert bzw. ob die angehenden Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer durch die eigene Praxis lernen, das akademisch-vermittelte Wissen der ersten Phase in kompetentes geschichtsdidaktisch-reflektiertes Handeln zu überführen. In testtheoretischer Perspektive verweist der Befund zum ersten Messzeitpunkt auf die Schwierigkeit, geschichtsdidaktisch profilierte Items (Aufgaben) zu entwickeln, für deren «richtige» Einschätzung fachspezifische Wissensbestände hilfreich sind.

50 Pohlmann/ Möller (wie Anm. 27).

51 Pohlmann/ Möller (wie Anm. 27).

4. Perspektiven

An die Befunde der durchgeführten Studien schließen sich weiterführende Forschungsfragen und Forschungsperspektiven an.

Aktuell werden die Daten zum zweiten Messzeitpunkt der Längsschnitterhebung aufbereitet. Die Befragungen wurden im Februar 2018 abgeschlossen, so dass voraussichtlich im Frühjahr 2018 Rückschlüsse über Kompetenzentwicklungsverläufe bei angehenden Geschichtslehrpersonen während der zweiten Ausbildungsphase berichtet werden können. Über die Projektphase von EKoL hinaus könnte diese Kohorte zu weiteren (Mess-)Zeitpunkten in ihrem Professionalisierungsprozess befragt werden. In diesem Zusammenhang könnte auch weiter überprüft werden, inwiefern das Testinstrument überhaupt in der Lage ist, Kompetenzentwicklungsverläufe reliabel und prognostisch valide abzubilden. Oder, um es aus der Perspektive der geschichtsdidaktisch-empirischen Forschung problemorientierter zu sagen: Kann das Wissen, über das wir als Forscherinnen und Forscher verfügen, das Können der ersten Person angemessen beschreiben?⁵² Kann die Logik des Handelns von Geschichtslehrpersonen überhaupt angemessen von außen konstruiert werden? Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang auch, noch einmal grundlegend über die Facetten des professionellen Wissens bei Geschichtslehrperson nachzudenken bzw. das vorliegende Handlungsmodell⁵³ weiter auszudifferenzieren. Handelt die Geschichtslehrperson *in action* wirklich wissensbasiert oder ist eben das geschichtsdidaktische Wissen grundsätzlich eher als geschichtsdidaktische Reflexion nach der eigenen Handlung zu verstehen?

Ein weiteres Anliegen ist die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen den einzelnen Konstruktfacetten des Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodells. Wie hängen Fähigkeiten zum Formulieren von Aufgaben mit Fähigkeiten zum Diagnostizieren und Feedback geben können zusammen, wäre eine bislang ungeklärte Forschungsfrage. Um das postulierte Modell weiter zu validieren, müssten Vignetten-tests für weitere Konstruktfacetten entwickelt und eingesetzt werden.

Um nachvollziehen zu können, vor welchen Herausforderungen angehende Geschichtslehrpersonen bei der Einschätzung von Aufgaben in einer konkreten Handlungssituation stehen, ist in methodischer Perspektive eine Erweiterung des EKoL-Vignetten-tests um offene Antwortformate sinnvoll. Eine Verknüpfung quantitativer und qualitativer Verfahren wird nicht zuletzt aufgrund deren wechselseitigen Ergänzung auch in der geschichtsdidaktischen Professionalisierungs- und Unterrichtsforschung herangezogen.⁵⁴

Insgesamt ist in Bezug auf die Testkonstruktion und weitere Testvalidierung eine Rückbindung der Empirie an theoretische Überlegungen bei der Itementwicklung geboten. Zeigen die Befunde zur «Aufgabenfacette» doch recht eindrücklich, dass trotz bestehender Vorarbeiten zum Formulieren von Aufgaben⁵⁵ die Entwicklung von ge-

52 Neuweg (wie Anm. 7), S. 215.

53 Heuer/ Resch/ Seidenfuß (wie Anm. 41), S. 169–171.

54 Prinz/ Thünemann 2016, S. 247–250.

55 Gautschi 2009, S. 251–254, Heuer 2011, S. 449–453, Thünemann 2013, S. 144–149.

schichtsdidaktisch profilierten Aufgabenformaten eine große Herausforderung für die Testentwicklung, aber auch für die Praxis des Geschichtsunterrichts darstellt.

Aus der Perspektive einer fachspezifischen Lehrerbildung lassen sich bereits jetzt, aber wohl auch zukünftig, wichtige Fragen stellen. Inwieweit ist das der bisherigen Ausbildungsstruktur zugrundeliegende «Transmissionskonzept»⁵⁶ überhaupt geeignet, kompetentes Handeln im Geschichtsunterricht zu vermitteln? Die Frage nach Wissen und Können von Geschichtslehrpersonen führt so gesehen schnell zu der zentralen Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Geschichtslehrpersonen und nach den Möglichkeiten der Vermittlung und des Transfers von akademischem Fachwissen und unterrichtspraktischem Können. Wie muss das Fachwissen beschaffen sein, welche Facetten sollte es abdecken und wie kann dieses den Lehramtsstudierenden so vermittelt werden,⁵⁷ damit diese beim Schritt in die Praxis nicht das Gefühl haben, dass ihnen dieses Wissen keinerlei Sicherheit im alltäglichen Geschichtsunterricht bietet?

Aus dieser Erkenntnis könnten Anregungen für die Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Geschichtslehrpersonen abgeleitet werden. Die Arbeit mit Unterrichtsvignetten als Erhebungs- und Reflexionsformate bietet in allen Professionalisierungsphasen die Möglichkeit, um theoretisches Wissen mit der Unterrichtspraxis zu verknüpfen.⁵⁸ Aktuell wird im Forschungskolleg EKoL an vignettenbasierten Aus- und Fortbildungsformaten gearbeitet, in denen Reflexionen zu Unterrichtssituationen im Mittelpunkt stehen. In diesem Zusammenhang werden auch Interventionsstudien durchgeführt, um die Wirksamkeit der Lehr- und Weiterbildungsformate zu untersuchen.

Literatur

- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike. «Das Kompetenzmodell von COACTIV.» In Mareike Kunter u. a. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u. a. 2011, S. 29–53.
- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike. «Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.» In Ingrid Gogolin u. a. (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden 2013, S. 277–337.
- Bertram, Christiane/ Wagner, Wolfgang/ Schaser, Elisabeth. «Historische Kompetenzen mit offenen Antwortformaten messen – Eine Studie auf Basis der ‚Sechser-Matrix‘ des FUER-Modells.» In Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 13»*, Bern 2015, S. 165–180.
- Bromme, Rainer. «Was ist ‚pedagogical content knowledge‘? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm.» *Zeitschrift für Pädagogik* 33.1995, S. 105–115.
- Bromme, Rainer. *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster 2014.
- Dick, Andreas. *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn 1994.

56 Winkler 2015, S. 202.

57 Fenn/ Seider 2017, S. 202.

58 Seidenfuß/ Heuer/ Resch (wie Anm. 21).

- Fenn, Monika/ Seider, Jessica. «Welches Fachwissen ist für Geschichtslehrpersonen relevant? Erste Ergebnisse einer Delphi-Studie.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16.2017, S. 199–217.
- Gautschi, Peter. *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/ Ts. 2009.
- Gautschi, Peter. «Geschichte verstehen, heißt Geschichten erzählen.» In Christian Kuchler/ Andreas Sommer (Hrsg.), *Wirksamer Geschichtsunterricht*. Hohengehren 2018, S. 71–81.
- Gess-Newsome, Julie. «Pedagogical Content Knowledge: An Introduction And Orientation.» In Julie Gess-Newsome/ Norman G. Lederman (Hrsg.), *Examining pedagogical content knowledge*, Dordrecht 1999, S. 3–17.
- Hasberg, Wolfgang. «Historiker oder Pädagoge. Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9.2010, S. 159–179.
- Helsper, Werner. «Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz.» *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10.2007, Heft 4, S. 567–579.
- Heuer, Christian. «Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte.» *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62.2011, Heft 7–8, S. 443–458.
- Heuer, Christian. «'Wildwasserpaddler' oder 'Regelanwendungsautomaten'? *Public History Weekly*, 5.2017a, S. 18. <https://dx.doi.org/10.1515/phw-2017-9232> [besucht am 16.03.2018].
- Heuer, Christian. «Vorschläge, Aufträge, Aufgaben? Zum Wandel von Aufgaben im Schulgeschichtsbuch.» *Erziehung und Unterricht. Österreichische Zeitschrift für Pädagogik* 9–10.2017b, S. 935–944.
- Heuer, Christian/ Resch, Mario/ Seidenfuß, Manfred. «Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch.» *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7.2017a, Heft 2, S. 158–176.
- Heuer, Christian/ Resch, Mario/ Seidenfuß, Manfred. «'What do I have to know to teach history well?' Knowledge and Expertise in History Teaching – a Proposal.» *Yesterday & Today* 18.2017b, S. 27–41.
- Jung, Michael/ Thünemann, Holger. «Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrerausbildung.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 6.2007, S. 243–252.
- Kanert, Georg. *Geschichtslehrerausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess*. Göttingen 2014.
- Kanert, Georg/ Resch, Mario. «Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13.2014, S. 15–31.
- Kersting, Martin/ Althoff, Klaus/ Jäger, Adolf Otto. *WIT-2. Wilde-Intelligenz-Test 2*. Göttingen 2008.
- Kirschner, Sophie, u. a. «Professionswissen in den Naturwissenschaften (ProwiN).» In Cornelia Gräsel/ Kati Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*, Wiesbaden 2017, S. 113–130.
- König, Johannes. «Wie und durch welche Ausbildungsfaktoren entwickelt sich die professionelle Lehrperson?» In Susanne Lin-Klitzing/ David Di Fuccia/ Roswitha Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties 'Visible Learning'*, Bad Heilbrunn 2015, S. 67–90.
- König, Johannes/ Blömeke, Sigrid. *Pädagogisches Unterrichtswissen. Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Berlin 2010.
- Lindl, Alfred/ Krauss, Stefan. «Transdisziplinäre Perspektiven auf domänenspezifische Lehrerkompetenzen. Eine Metaanalyse zentraler Resultate des Forschungsprojektes FALKO.»

- In Stefan Krauss u. a. (Hrsg.), *Fachdidaktische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*, Münster u. a. 2017, S. 381–438.
- Litten, Katharina. *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen*. Göttingen 2017.
- Neuweg, Georg Hans. «Kontextualisierte Kompetenzmessung. Eine Bilanz zu aktuellen Konzeptionen und forschungsmethodischen Zugängen.» *Zeitschrift für Pädagogik* 61.2015a, Heft 3, S. 377–383.
- Neuweg, Georg Hans. «Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens.» In Ders. (Hrsg.), *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*, Münster u. a. 2015b, S. 209–227.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/ Ts. 2007.
- Pandel, Hans-Jürgen. «Kompetenz.» In Ulrich Mayer u. a. (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Auflage*. Schwalbach/ Ts. 2014, S. 117–118.
- Pohlmann, Britta/ Möller, Jens. «Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA).» *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24.2010, Heft 1, S. 73–84.
- Prinz, Doren/ Thünemann, Holger. «Mixed-Methods-Ansätze in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Möglichkeiten und Grenzen für die Geschichtsdidaktik.» In Holger Thünemann/ Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*, Schwalbach/ Ts. 2016, S. 229–253.
- Resch, Mario. *Aufgaben formulieren können. Entwicklung und Validierung eines Vignetten-tests zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren*. Frankfurt a. M. 2018.
- Resch, Mario/ Seidenfuß, Manfred. «A taxonomic analysis of learning tasks in history lessons – Theoretical Foundations and Empirical Testing.» *Yearbook of the International Society for History Didactics. International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture* 38.2017a, S. 235–251.
- Resch, Mario/ Seidenfuß, Manfred. «Fachdidaktische Kompetenzen angehender Geschichtslehrkräfte beim Formulieren von Lernaufgaben – Theoretische Beschreibung und empirische Erfassung mit einem Vignettentest.» In Juliane Rutsch u. a. (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen*, Wiesbaden 2017b, S. 115–128.
- Resch, Mario/ Vollmer, Christian/ Seidenfuß, Manfred. «Ein Vignettentest mit geschlossenem Antwortformat zur Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen bei angehenden Geschichtslehrkräften.» In Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 15»*, Bern 2017, S. 163–176.
- Retelsdorf, Jan, u. a. «Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L).» *Diagnostica* 60.2014, Heft 2, S. 98–110.
- Reusser, Kurt. «Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht.» *Seminar* 4.2014, S. 77–101.
- Rüsen, Jörn. *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln u. a. 2013.
- Rutsch, Juliane, u. a. «Modellierung der Testletstruktur bei vignettenbasierten Testverfahren mit geschlossenem Antwortformat.» In Dies. u. a. (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen*, Wiesbaden 2017, S. 27–46.
- Rutsch, Juliane, u. a. «Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen.» In Dies. u. a. (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen*, Wiesbaden 2017, S. 9–22.

- Sauer, Michael. «Kompetenzen für Geschichtslehrer – was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden? Ergebnisse einer empirischen Studie.» *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 63.2012, Heft 5/6, S. 324–348.
- Schönemann, Bernd. «Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft.» In Marko Demantowsky/ Saskia Handro/ Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Bausteine einer Geschichtsdidaktik. Bernd Schönemann zum 60. Geburtstag*, Schwalbach/ Ts. 2014, S. 9–22.
- Schreiber, Waltraud. «Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen.» In Andreas Körber/ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2007, S. 54–86.
- Seidenfuß, Manfred/ Heuer, Christian/ Resch, Mario. «Unterrichtsvignetten in Forschung und Lehre.» *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 69.2018, Heft 7/8, S. 393–405.
- Shulman, Lee S. «Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.» *Educational Researcher* 15.1986, Heft 2, S. 4–14.
- Shulman, Lee S. «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.» *Harvard Educational Review* 57.1987, Heft 1, S. 1–22.
- Thünemann, Holger. «Historische Lernaufgaben. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12.2013, S. 141–155.
- Thünemann, Holger. «Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte.» In Saskia Handro/ Bernd Schönemann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*, Münster 2016, S. 37–51.
- Waldis, Monika, u. a. «Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet – theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13.2014, S. 32–49.
- Winkler, Iris. «Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch.» *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62.2015, Heft 2, S. 192–208.
- Ziegler, Béatrice. «Historische Konzepte und Kompetenzmodelle – ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen.» In Christoph Kühberger (Hrsg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*, Schwalbach/ Ts. 2012, S. 135–151.

Christine Pflüger

Geschichtskultur als Impuls für historisches Denken: Ein Ansatz für die Ausbildung von Lehrpersonen

«Das Betrachten eines geschichtskulturellen Phänomens war eine äußerst erkenntnisreiche und gewinnbringende Erfahrung für mich. Aufschlussreich für mich war vor allem das Bewusstsein dafür zu schärfen, wie sehr die Vergangenheit in der Gegenwart verankert ist und welchen Einfluss die Geschichte im Alltag der Menschheit hat. [...] Obwohl ich später nicht Geschichte unterrichten werde, kann ich mir vorstellen, bei passenden Gelegenheiten auch jetzt mit solch geeigneten Methoden der Geschichtsdidaktik in meinen eigenen Fächern zu arbeiten.»

Kompetent (gemacht) für ein Leben in, mit und durch Geschichte?

Die Überlegungen stammen von einer Lehramtsstudentin der Fächer Deutsch und katholische Religion. Sie hatte sich mit dem Zeichentrickfilm «Asterix und Kleopatra» auseinandergesetzt, eine entsprechende Lernstation auf dem «Markt der geschichtskulturellen Möglichkeiten» gestaltet und ihre Überlegungen schriftlich ausgeführt. Zahlreiche ähnliche Zitate von Lehramtsstudierenden ließen sich anschließen.

1. Institutioneller Rahmen

Den Rahmen für die genannten Aktivitäten bot eine Lehrveranstaltung aus der Kasseler Lehrkräfteausbildung, deren Konzept hier vorgestellt werden soll. Unter dem Titel «Vom Umgang mit der Vergangenheit in der Gegenwart – Geschichtskultur als Kategorie der Geschichtsdidaktik» bietet die Autorin an der Universität Kassel regelmäßig eine Vorlesung an, die sich sowohl an künftige Geschichtslehrkräfte richtet als auch für Studierende des sogenannten «Bildungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums» geöffnet ist. Dieser Teil-Studiengang muss in Kassel von allen angehenden Lehrkräften durchlaufen werden. Die genannte Vorlesung wird regelmäßig von einem hohen Anteil der «Kernstudiums-Studierenden» besucht. Im Auditorium treffen sich folglich Studierende aller denkbaren Fächerkombinationen für sämtliche Schulstufen und Schularten.

Im Folgenden sollen das Konzept der Lehrveranstaltung sowie die Aufgabenstellung zur Geschichtskultur vorgestellt werden. Einige Ergebnisse mögen anschließend illustrieren, zu welchen ‚Entdeckungen‘ und Schlussfolgerungen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen bzw. kommen können.

2. Lehrveranstaltungskonzept: Inhalte, Ziele und Aufgabenstellung für die Studierenden

Geschichtskultur transportiert und prägt zugleich Elemente des kulturellen Gedächtnisses. Sie beinhaltet «Vergangenheitsreferenzen»¹, verweist auf Erinnerungsorte, beeinflusst historische Vorstellungen und bringt solche zum Ausdruck. Überschneidungen von «Erinnerungskultur» und «Geschichtskultur» werden deutlich, wenn beispielsweise im Reformations-Gedenkjahr 2017 der «Reformator Martin Luther» in verschiedenen Varianten als Playmobil-Figur Einzug in die Kinderzimmer hält. Zur Analyse von Geschichtskultur müssen folglich auch theoretische Konstrukte zu Gedächtnis und Erinnerung in Gesellschaften herangezogen werden.

Inhaltlich werden in der Vorlesung daher zunächst Maurice Halbwachs' Theorie zum «Kollektiven Gedächtnis» und Jan Assmanns Konzepte des «Kulturellen Gedächtnisses» und des «Kommunikativen Gedächtnisses» (inklusive Assmanns Rückgriff auf Claude Lévi-Strauss' Unterscheidung zwischen sogenannten «heißen» und «kalten» Gesellschaften) vorgestellt, die sich gut mit jeweils aktuellen Beispielen illustrieren lassen.² Darüber hinaus kommen Aleida Assmanns kritische Auseinandersetzung mit diesen Konzepten und ihre eigenen Überlegungen zu Gedächtnis und Erinnerung, aber auch zu Mechanismen des Vergessens in Gesellschaften zur Sprache. Auch das Konzept der «Erinnerungsorte» (*lieux de mémoire*) nach Pierre Nora darf nicht fehlen.

Die anschließende Auseinandersetzung mit geschichtsdidaktischen Modellen des «Geschichtsbewusstseins» und mit der analytischen Kategorie der «Geschichtskultur» – zur Sprache kommen etwa die Ansätze von Karl-Ernst Jeismann, Rolf Schörken, Bodo von Borries, Jörn Rüsen, Bernd Schönemann, Hans-Jürgen Pandel und Peter Schulz-Hageleit – lassen Ähnlichkeiten, Unterschiede sowie Überschneidungen zwischen den kultur- und literaturwissenschaftlichen, soziologischen und geschichtsdi-daktischen Fragestellungen und Überlegungen deutlich werden.

2.1 Ziele

Im Sinne des Postulats von Jannet van Drie und Carla van Boxtel, demzufolge gesellschaftliche Partizipation in demokratischen Gesellschaften die Fähigkeit erfordere, sich kritisch mit historischen Artefakten bzw. mit Artefakten, die sich auf Geschichte beziehen, auseinanderzusetzen,³ zielt die Vorlesung jedoch nicht allein auf die Kenntnis der genannten Theorien ab, sondern vor allem darauf, diese als analyti-

1 Pandel 2009, S. 27.

2 Die hier und im Folgenden genannten Ansätze können im Rahmen dieses Beitrags nicht im Einzelnen vorgestellt werden. Eine gute Überblicksdarstellung bietet Erll 2011. Ansonsten sei auf die Publikationen von Maurice Halbwachs, Jan Assmann, Aleida Assmann, Pierre Nora sowie die zahlreiche Forschungsliteratur dazu verwiesen. Dasselbe gilt für die im nächsten Abschnitt genannten Autoren aus der Geschichtsdi-daktik.

3 Vgl. dazu van Drie/ van Boxtel 2008, S. 87.

ches Werkzeug zur Untersuchung geschichts- und erinnerungskultureller Phänomene gewinnbringend anzuwenden.

Hierzu zählt auch, Gegenwartsbezüge in der jeweiligen Darstellung der Geschichte festzustellen, implizite oder explizite Orientierungsangebote zu identifizieren, zu erheben, auf welche Weise «Geschichte» erzählt wird und was die jeweilige Narration über die Vergangenheit aussagt sowie letztlich durch Bezüge auf Vergangenes (hier: in der Geschichts- und Erinnerungskultur) der eigenen Gegenwart historische Tiefe zu geben.⁴

Die semesterbegleitende Aufgabenstellung, mit der sich die Teilnehmenden befassen, zielt daher auf die Befähigung, Geschichts- und Erinnerungskultur in der Gesellschaft wahrzunehmen, sich analytisch mit Phänomenen der Geschichts- und Erinnerungskultur auseinanderzusetzen, entsprechende Fragen zu entwickeln, geschichtskulturelle Darstellungen zu de-konstruieren und im Sinne der Orientierungskompetenz Hypothesen zur gesellschaftlichen Funktion dieser Darstellungen zu entwickeln.

Da Geschichtskultur und Erinnerungskultur im Alltag regelmäßig in den unterschiedlichsten Formen präsent sind, kann die Verfügung über ein adäquates analytisches Instrumentarium die Wahrnehmungskompetenz in Bezug auf Geschichts- und Erinnerungskultur schulen und vertiefen, und vice versa können Geschichts- und Erinnerungskultur historische und gesellschaftliche Fragen auslösen und somit Prozesse historischen Denkens anstoßen. Unabhängig von der Fächerkombination der angehenden Lehrkräfte soll somit – durchaus im Sinne des Tagungsmottos «Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte» – historisches Denken angestoßen werden.

2.2 Aufgabenstellung

Damit die vorgestellten Theorien auf der einen, geschichts- und erinnerungskulturelle Phänomene auf der anderen Seite in der Wahrnehmung nicht unverbunden nebeneinander stehen bleiben, wird in der semesterbegleitenden Arbeits- und Forschungsaufgabe beides miteinander in Verbindung gebracht und die genannten theoretischen Ansätze werden als analytisches Instrumentarium operationalisiert. Auf diese Weise entsteht ein Bezug zwischen Theorie und «Praxis» bzw. Alltagswelt. Die Theorien können sowohl als Erklärungsansätze auf der Meta-Ebene «über» den Phänomenen als auch als analytisches Werkzeug wahrgenommen werden.

Alle Teilnehmenden erhalten daher gleich zu Beginn des Semesters folgende Aufgabe, die in der Vorlesung anhand von Beispielen eingehend erläutert wird und zusätzlich auf der Lernplattform *moodle* zur Verfügung steht:

«Wählen Sie ein Phänomen der Geschichts- oder Erinnerungskultur aus, mit dem Sie sich während des Semesters beschäftigen möchten (z. B. einen Spiel-

4 Vgl. dazu die Sechsermatrix nach Schreiber zu den Basisoperationen des Geschichtsbewusstseins. Schreiber 2006, S. 20.

film zu einem historischen Thema, ein Mahnmal, Denkmal, historische Feste, Geschichte in der Werbung, Reenactment, Comics zu historischen Themen, historische Romane, Computerspiele usw. ...).

Sie können gerne Arbeitsgruppen zu den ausgewählten Beispielen bilden!

In der Vorlesung werden Ihnen verschiedene Theorien zu Erinnerung und Gedächtnis in Gesellschaften sowie zu Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur vorgestellt.

Untersuchen Sie ‚Ihr‘ geschichtskulturelles Phänomen im Verlauf des Semesters bitte mit Hilfe dieser Theorien.

(Leitfragen könnten beispielsweise sein: Transportiert der Spielfilm N. N. Elemente des ‚kulturellen Gedächtnisses‘? Spielen dokumentarische Aufnahmen von Zeitzeugen eine Rolle für das ‚kommunikative Gedächtnis‘? Welche Funktion haben Gedenkreden in der Erinnerungskultur? Wie wird ein historischer Zusammenhang im Spielfilm/ Computerspiel/ Comic erzählt? Kommen verschiedene ‚Vergangenheitsversionen‘ zum Ausdruck?)

Es kann sein – genauer: es ist sogar sehr wahrscheinlich – dass nicht jede Theorie sich in gleicher Weise gut dafür eignet, Ihr Beispiel zu erklären oder zu analysieren. Auch dies ist eine wichtige Beobachtung und Sie sollten sie notieren!

Erarbeiten Sie in Auseinandersetzung mit dem gewählten Beispiel und den Theorien a) eigene Aussagen zu Ihrem Beispiel und b) Aussagen dazu, ob und inwiefern die jeweiligen Theorien sich dazu eignen, das geschichtskulturelle Phänomen zu analysieren und zu erklären (z. B. im Hinblick auf gesellschaftliche Funktionen).

Präsentieren Sie Ihre Arbeitsergebnisse am Ende des Semesters bitte in Form einer Station (‚Lern-Station‘, Ausstellungsstand) auf dem ‚Markt der geschichtskulturellen Möglichkeiten‘ und erstellen Sie eine dazugehörige schriftliche Ausarbeitung.»

Da diese Lehrveranstaltung bereits seit einigen Semestern regelmäßig angeboten wird, werden die Formulierung der Aufgabe und andere Arbeitshinweise regelmäßig in Reaktion auf Nachfragen der Studierenden präzisiert sowie in Wechselwirkung mit der Lehrveranstaltung inhaltlich weiterentwickelt. So haben sich z. B. die Beispiele für «Leitfragen» als notwendige Hilfestellung erwiesen.

Die semesterbegleitende Aufgabe samt der Abschluss-Sitzung in Form eines «Markts der geschichtskulturellen Möglichkeiten» ersetzt die in vielen Vorlesungen übliche Klausur als Form des Leistungsnachweises. Beim «Markt der geschichtskulturellen Möglichkeiten» kommen die Teilnehmenden während des freien Rundgangs sowohl untereinander als auch mit der Dozentin nochmals über ihre Beispiele, über die Anwendung der Theorien für die Analyse, über Erkenntnisse und Erfahrungen ins Gespräch. Die Inhalte der Vorlesung werden auf diese Weise abschließend noch

einmal reflektiert. Die Autorin verbindet damit die Hoffnung, dass Theoriewissen nicht als ‚praxisfern‘ angeeignet (und abgetan) wird.

3. Beispiele für Ergebnisse

Dass Phänomene und Theorien wechselseitig fruchtbar aufeinander beziehbar sind und auch Theorien veränderungsbedürftig sein können, wird in den Arbeiten der Studierenden immer wieder als eine zentrale Erkenntnis hervorgehoben. Methodisch sind dabei sowohl induktive als auch deduktive Vorgehensweisen zu beobachten.⁵ Hie und da schwingt auch die Frage nach der «historischen Wahrheit» und deren «Verformung» in Geschichts- und Erinnerungskultur mit. Die Wahrnehmung des gegenseitigen Bezugs von Theorie und «Praxis» wird jedenfalls als gewinnbringend für die weitere Auseinandersetzung mit Geschichts- und Erinnerungskultur, aber auch für die Aufgabenkonstruktion im künftigen eigenen Unterricht empfunden.

Zugleich wird regelmäßig deutlich, dass ein vertieftes Verständnis von Geschichtskultur nicht voraussetzungslos ist. Hans-Jürgen Pandel betont, dass «viel zu wissen» (über einen historischen Kontext) «zu wenig» sei,⁶ um geschichtskulturelle Phänomene zu verstehen. Die Studierenden ihrerseits heben immer wieder hervor, dass sowohl historisches Vorwissen, vor allem aber die Hinzuziehung historischer Quellen, ergänzender Literatur und weiterer Informationen über den historischen Kontext zum einen, über den Herstellungskontext zum andern notwendig sei, um die verschiedenen Dimensionen und Funktionen der geschichtskulturellen Verarbeitungen und Veränderungen – etwa Angebote der Identitätskonstruktion – vertieft zu erschließen.

Aus dem Panorama der theoretischen Konzepte zu Erinnerung und Gedächtnis in Gesellschaften werden dabei insbesondere die Ansätze von Maurice Halbwachs und Jan Assmann als operationalisierbar empfunden, da sich damit beispielsweise unterschiedliche Vergangenheitskonstruktionen und Erinnerungen in verschiedenen sozialen Gruppen gut erklären lassen, zumal diese in der Geschichtskultur explizit wirksam werden. So werde zum Beispiel die Sklaverei «innerhalb unterschiedlicher Gruppierungen anders bewertet und erinnert», «verschiedene Vergangenheitsrekonstruktionen» dieser Thematik kämen in der Geschichtskultur zum Ausdruck und «sollen den Zuschauer unterhalten, berühren und nachdenklich werden lassen, wodurch es (sic) dazu beiträgt, die Erinnerung im kulturellen Gedächtnis weiterzugeben».⁷

Die kritische Auseinandersetzung mit Beispielen der Geschichtskultur im Rahmen der beschriebenen Lernumgebung reicht von der Identifizierung von Elementen des kulturellen Gedächtnisses über die De-Konstruktion von Mythenbildung und Stereo-

5 Zu einem ersten Ansatz für eine Typologisierung des Vorgehens und der Ergebnisse vgl. Erk/Pflüger 2016.

6 Vgl. Pandel 2009 (wie Anm. 1).

7 Aus der Arbeit einer Studierenden zum Film *Twelve Years a Slave* (Regisseur: Steve McQueen. Drehbuch: John Ridley. USA/UK. Produktion: Steve McQueen u. a. 2013; DVD-Fassung: Universal Pictures Germany GmbH 2013).

typen bis hin zum Entwurf neuer Dimensionen der Geschichtskultur in Anknüpfung an Rösen und Schönemann.⁸

4. Zusammenfassung

Der hier beschriebene Impuls aus der Lehrkräfteausbildung macht sowohl geschichts- didaktische als auch kulturwissenschaftliche und soziologische Ansätze für die Analyse von Geschichts- und Erinnerungskultur fruchtbar.

Im Sinne des Postulats von Jannet van Drie und Carla van Boxtel, dass demokratische Partizipation die kritische Auseinandersetzung mit Darstellungen der Vergangenheit erfordere, sowie im Hinblick auf Basisoperationen des Geschichtsbewusstseins, wie Sylvia Mebus und Waltraud Schreiber sie beschrieben haben, werden damit Kompetenzen historischen Denkens bei angehenden Lehrkräften aller erdenklichen Fächerkombinationen und avisierten Schularten geschult.

Das entstehende Corpus analytischer Arbeiten zur Geschichtskultur eröffnet auch interessante Perspektiven für die Forschung.

Auch wenn die Aufgabenstellung noch weiter zu entwickeln sein wird, verdeutlichen bereits einige wenige Beispiele für Überlegungen von Studierenden, welche Gedanken sich angehende Lehrkräfte nicht allein des Faches Geschichte, sondern auch anderer Fächer über ein Leben «in, mit und durch Geschichte» in der Gesellschaft machen.

Literatur

- Erk, Dennis/ Pflüger, Christine. «...der versöhnliche Aspekt bei Asterix bei den Belgiern' – Studierende analysieren Geschichtskultur.» In Katja Lehmann/ Michael Werner/ Stefanie Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft. Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte* (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart 10), Berlin 2016, S. 199–210.
- Erl, Astrid. *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung* (2. aktual. und erw. Aufl.). Stuttgart 2011.
- Pandel, Hans-Jürgen. «Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig.» In Vadim Oswald/ Ders. (Hrsg.), *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart* (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/ Ts. 2009, S. 19–33.
- Schreiber, Waltraud. «Basisbeitrag: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen.» In Waltraud Schreiber/ Sylvia Mebus (Hrsg.), *Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern* (Themenhefte Geschichte 1) (2. überarb. und aktual. Aufl.), Neuriel 2006, S. 8–20.
- van Drie, Jannet/ van Boxtel, Carla. «Historical Reasoning. Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past.» *Educational Psychology Review* 20.2008, S. 87–110.

⁸ Vgl. dazu Erk/ Pflüger (Anm. 5), S. 205.

Concept Maps zur Erfassung von professionellem Fachwissen bei (angehenden) Geschichtslehrkräften

Infolge der internationalen Vergleichsstudien seit dem Jahr 2000 richtet sich das Forschungsinteresse auf die Lehrpersonen und derzeit verstärkt auf deren Professionswissen (COACTIV; TEDS-M; ProWiN; u. a.), das als Prädiktor für Unterrichtsqualität gilt.¹ Im geschichtsdidaktischen Bereich sind entsprechend Forschungen angezeigt,² doch beschränken sich diese noch auf die theoretische Ebene.³ Diesem Forschungsdesiderat soll im Projekt PSI begegnet werden.⁴ Da bislang noch keine empirisch gestützten Aussagen über relevante Fachwissensinhalte von (angehenden) Geschichtslehrkräften vorliegen, wird dies in einer mehrstufigen Delphi-Studie mit Expertinnen und Experten aus Fachwissenschaft und -didaktik und dem Fachseminarbereich in ganz Deutschland analysiert.⁵ Derzeit testen wir in Lehrveranstaltungen, ob sich dieses Fachwissen identifizieren und gezielt aufbauen lässt. Bei der Messung kommt ein Fragebogen zum Einsatz, der im Sinne der Triangulation neben geschlossenen auch offene Items enthält und die identifizierten Bereiche des Fachwissens abrufbar. Eines dieser Formate war das Erstellen einer Concept Map zu drei Testzeitpunkten – im Follow-up-Test kombiniert mit der Methode des Lauten Denkens.

Ziel des Eichstätter Workshops war es, dieses in der Geschichtsdidaktik recht neue Testformat vorzustellen und eine der möglichen Auswertungsformen zu diskutieren. Dieser Beitrag erläutert das Instrument Concept Map und dessen Einsatz im Projekt PSI, reflektiert Diskussionen des Workshops und zeigt Aspekte der Weiterentwicklung auf.

1. Concept Maps als Instrument zur Erfassung von konzeptuellen Wissensstrukturen

Der Begriff Concept Map kann übersetzt werden mit Begriffsnetz oder -landkarte. Es handelt sich um eine grafische Darstellung von Gedanken, in der Begriffe (Knoten) zu einem bestimmten Thema in einer gewissen Form räumlich angeordnet und

1 Vgl. Hattie 2014, S. 277–282; Baumert u. a. 2011, S. 15.

2 Demantowsky/ Waldis 2014, S. 112.

3 Kanert/ Resch 2014, 20f.; Waldis u. a. 2014.

4 Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1516 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen. Im Projekt «PSI – Professionalisierung, Schulpraktische Studien, Inklusion» an der Universität Potsdam arbeiten im Bereich «Professionalisierung» die Fachdidaktiken Geschichte, Mathematik, Physik, Biologie, WAT und LER; vgl. auch Lüke/ Seider/ Fenn 2018.

5 Fenn/ Seider 2017.

über beschriftete Pfeile (Kanten), auch Relationen genannt, verknüpft werden. Über die Beschriftung der Pfeile zwischen zwei Begriffen entstehen Sinnzusammenhänge, die als Aussagen oder Propositionen bezeichnet werden.⁶

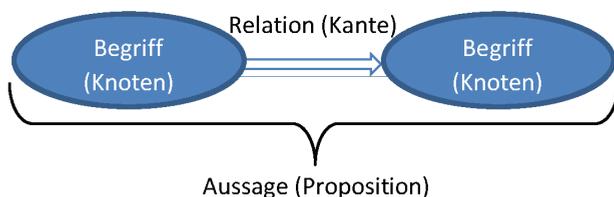


Abb. 1: Elemente einer Concept Map

Diese repräsentieren Sachzusammenhänge und erlauben dadurch einen Einblick in mentale, konzeptuelle Wissensstrukturen des Urhebers bzw. der Urheberin der Concept Map. Sie lassen nicht nur Rückschlüsse auf die Organisation von Wissensbeständen, sondern auch auf fehlende oder fehlerhafte Konzepte zu.

Zur Diagnose von Wissensrepräsentationen werden Concept Maps v. a. in den Naturwissenschaften, allmählich auch in den Geisteswissenschaften eingesetzt.⁷ Hahn-Laudenberg konnte bei Schülerinnen und Schülern Konzepte von Demokratie nachweisen.⁸ Lange wandte die Methode im geschichtsdidaktischen Bereich erfolgreich zur Erhebung von Wissensstrukturen beim Bildverstehen von Lernenden an.⁹ Sie betont, dass über die Darstellung von Wissen in der holistischen Form, die gerade Concept Maps ermöglichen, gleichzeitig viel mehr und andersartige Informationen erfasst würden als bei einer Narrativierung und so ein Meta-Blick auf Wissensstrukturen gegeben sei. Einen weiteren Vorteil sieht Lange in der zeitökonomischen Auswertung.

2. Design, Datenerhebung, Stichprobe und Fragestellung in PSI

Im Rahmen des Wissenstests im Pre- und Posttest-Verfahren mit Kontrollgruppenvergleich (Lehramts- und Nicht-Lehramtsstudierende) fertigten Studierende eine Concept Map zum Gegenstand «Stadt im Mittelalter» vor und nach einer Einführungsvorlesung zur Mittelalterlichen Geschichte mit Papier und Bleistift an (t1 Oktober 2016 und 2017; t2 Januar 2017 und 2018). In einem Follow-up-Test (t3 Juli 2017 und 2018) wurde zudem die Methode des Lauten Denkens eingesetzt.

Stichprobenartig wurden Testpersonen der Vorerhebung gewählt, die Lehramtsstudierende waren und sich im vierten Fachsemester im Bachelorstudium befanden (SS 2017 $n=13$; SS 2018 $n=15$). Die Testpersonen nahmen freiwillig an der Erhebung

6 Vgl. Ley 2014, S. 18–20.

7 Zu den Naturwissenschaften vgl. z. B. Clausen 2015.

8 Vgl. Hahn-Laudenberg 2017.

9 Vgl. Lange 2009, S. 199.

teil und befanden sich durchschnittlich im zweiten Semester des Bachelor-Studiums (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Überblick über die Anzahl der Testpersonen

	WS 2016/17			WS 2017/18		
	Lehramts- studierende	Nichtlehramts- studierende	Gesamt	Lehramts- studierende	Nichtlehramts- studierende	Gesamt
Pretest	36	95	131	46	91	137
Posttest	18	35	53	30	70	100

Die Aufgabenstellung des Testformats leiteten wir aus Ergebnissen der ersten Delphi-Runde ab: Wissen über Eigenarten und Entwicklungen einer Epoche; Stadt als relevanter Gegenstand.¹⁰ Die Aufgabe lautete: «Bitte erstellen Sie eine Concept Map dazu, was als das Besondere, Neue und Typische der mittelalterlichen Stadt angesehen wird». Zudem sollten Begriffe zu Ereignissen, Strukturen und Prozessen gewählt werden.

3. Reflexion der Diskussion im Rahmen des Workshops

3.1 Diskussion zur Aufgabenstellung und zum Einsatz von Concept Maps

Die Aufgabenstellung erhebt konzeptionelles Wissen: «Informationen werden [demnach] in einer systematischen Art und Weise miteinander verbunden und in Beziehung gesetzt».¹¹ Ziel war es, dass die Studierenden über die Concept Map das Konzept «mittelalterliche Stadt» definieren, d. h. aufführen, was eine solche ausmacht, was allen mittelalterlichen Städten gemeinsam ist und wie Generalisierungen zusammenhängen. Dies impliziert, Ereignisse und Prozesse (z. B. wirtschaftliche Entwicklung; Städtebünde) zu verdichten (z. B. Stadtgründung; wirtschaftliche Entwicklung hin zu Städtebünden) und zu generalisieren. Die am Workshop Beteiligten sahen eine Stärke des Mappings im Abrufen von Strukturen der mittelalterlichen Stadt. Der Auftrag, Prozesse abzubilden, d. h. Entwicklungen, die sich im Laufe des Mittelalters vollzogen, zu generalisieren, sei offenbar von der Urheberin, dem Urheber der Concept Map, die den Diskutierenden vorlag, nicht ganz verstanden worden. Das Forscherrinteam analysierte alle vorliegenden Concept Maps und konnte in einigen durchaus prozessuale Gemeinsamkeiten in den Propositionen (Entwicklung von Städtebünden) entdecken. Möglicherweise ist vielen Studierenden das Prozesshafte als Prinzip von Geschichte noch wenig bewusst, was daran liegen könnte, dass sich diese Studierenden zum Erhebungszeitpunkt erst am Beginn des Bachelor-Studiums befanden.

¹⁰ Fenn/ Seider (wie Anm. 5), S. 211.

¹¹ Kühberger 2012, S. 35 und S. 38–46; Kühberger hat die Wissensarten für die Domäne Geschichte in Anlehnung an Anderson/ Krathwohl (2001) definiert.

Insofern ist nicht unbedingt das Mapping an sich der Grund, dass Prozesse weniger oft vorkommen.¹²

Die Aufgabe fragte nach dem Neuen, Typischen und Besonderen der mittelalterlichen Stadt. Die als Hilfe für die Studierenden gedachte breite Begriffswahl (z. B. viele Typische war neu; Besonderes als gleichzeitig Typisches) verwirrte möglicherweise – so eine Ansicht in der Diskussion. Wir leiten ab, künftig nur «Gemeinsamkeiten» von mittelalterlichen Städten abzurufen, da diese Formulierung gezielter auf Generalisierungen zugeschnitten ist. Um noch mehr Klarheit zu schaffen, so die Ansicht eines Teilnehmers, hätte auch der Typ Stadt (z. B. freie Reichsstadt) vorgegeben werden können. Fraglich ist aber, ob diese Eingrenzung nicht kontraproduktiv zur erwarteten Generalisierung ist. Den Impuls, sich auf einen Zeitpunkt im Mittelalter festzulegen, nimmt das Team nur bedingt auf. Denn in der Aufgabe ist impliziert, dass Generalisierungen für das ganze Mittelalter gelten sollen und damit erst am Ende des Mittelalters rückblickend zu konstatieren sind. Insofern ist es nicht sinnvoll, einen Zeitpunkt innerhalb des Mittelalters zu wählen. Zur Verdeutlichung soll aber die Formulierung «am Ende des Mittelalters» ergänzt werden. Die aufgeworfene Frage, ob das Gemeinsame der deutschen oder europäischen Stadt abgerufen werden sollte, betrifft nur insoweit die Aufgabenstellung, als dies hier explizit angegeben werden sollte. Die Antwort auf die Frage ist eine Angelegenheit der Delphi-Studie, die in den dafür vorgesehenen weiteren Befragungsrunden berücksichtigt wird.

Der in der Diskussion vorgebrachte Einwand, es werde kein narratives Wissen geprüft, kann zurückgewiesen werden, denn Concept Maps geben sinnbildende, d. h. kausal zusammenhängende Strukturen auf der konzeptuellen Ebene wieder. Der Begriff «Stadt», zu dem Wissen abgerufen wird, kann zu *Substantive Concepts* gerechnet werden. *Meta-Concepts*, die etwa epistemisches Wissen oder Konzepte wie Zeit, Kontinuität und Wandel betreffen, und historische Methoden gelten nach den derzeitigen Ergebnissen unserer Delphi-Studie als wichtige Facetten von professionellem Fachwissen, werden aber über andere Items im Fachwissenstest abgerufen.¹³ Eine interessante Anregung in der Diskussion war es, die reflexive Ebene, d. h. das Nachdenken über den Konstruktcharakter des Fachwissens und diskursiv-kontroverse Meinungen (z. B. über verschiedene Konzepte von Stadt), die eigentlich im Test gesondert abgerufen werden sollten, mit in das Mapping aufzunehmen, indem diese Ebene farblich anders gekennzeichnet wird. In ähnlicher Weise könnten die Studierenden auch nachträglich eine Unterscheidung zwischen zeitgenössischen Termini, z. B. Markt, und heutigen, theoretisch-analytischen, z. B. Klasse, in den Concept Maps vornehmen und so beweisen, dass sie mit Begrifflichkeiten zum *Substantive Concept* «Stadt» distinktiv umgehen können.

Als alternative Methode kam der Vorschlag, drei Fragen zu einem Thema des Gegenstandes mittelalterliche Stadt zu formulieren und das jeweils erforderliche Fach-

12 Ein Diskutant vermisste Gegenwartsbezüge in der Concept Map. Diese waren nicht in diesem Item erfragt, sondern wurden in einem anschließenden Leitfadeninterview eigens erhoben.

13 Vgl. das Modell *Historical Reasoning* von van Drie/ van Boxtel 2008, S. 4. Die Unterscheidung in *Substantive* und *Meta-Concepts* entspricht in etwa der in *Syntactic* und *Substantive Knowledge* im Fachwissenskonzept von Shulman 1986, S. 9.

wissen zu skizzieren. Diese Aufgabe passt indes einerseits nicht zum angestrebten Ziel, Wissen über Gemeinsamkeiten von Städten im Mittelalter abzurufen. Andererseits präferiert das Forscherinnenteam gerade die Verdichtung von kausalen Sinnzusammenhängen in den Maps und deren zeitökonomische Auswertung.

Zum Einsatz der Concept Maps gab es verschiedene Impulse, die aber mit dem Forschungsziel nicht vereinbar sind: So würde zwar die Vorgabe von Knoten das Mapping effizienter gestalten, doch fiel die Wahl im Projekt auf das offene Mapping, bei dem weder Begriffe noch Relationen vorgegeben werden, da das Team das tatsächlich vorhandene aktive Wissen rekonstruieren wollte.¹⁴

Der Einwand, die Studierenden könnten davon ausgehen, dass Knoten nur einmal mit einer Kante verbunden werden dürften und dies zu Monokausalitäten führe, kann entkräftet werden. Denn es erfolgt vor dem Test eine Einführung in das Mapping, wo ausdrücklich auf die verschiedenen Möglichkeiten hingewiesen wird.

Die mit der Erstellung von Concept Maps kombinierte Methode des Lauten Denkens wurde im Workshop goutiert. Denn so können Einblicke in die Gedanken, Wahrnehmungen und Empfindungen der Probandinnen und Probanden während des Mappings gewonnen werden. Zudem sind Rückschlüsse auf Probleme, Lücken im Wissen, nicht dargestellte, aber gewusste Inhalte möglich.¹⁵ Die Methode eignet sich auch – so auch ein Diskussionsbeitrag –, um die Validität einer Testaufgabe zu prüfen.¹⁶

3.2 Diskussion zum vorgestellten quantitativen Auswertungsverfahren

Das vorgebrachte Argument, die Auswertung könnte aufgrund des Hineininterpretierens von Wissen in missverständliche Propositionen, z. B. «Händler haben Unterkunft», spekulativ sein, kann entkräftet werden. Denn unklare oder fehlerhafte Sinnzusammenhänge fließen nicht in die Wertung der Concept Maps ein. Über die Methode des Lauten Denkens können außerdem zweifelhafte Propositionen direkt mit der Versuchsperson geklärt werden.

Grundsätzlich lässt sich unterscheiden zwischen referenzfreien und referenzbasierten Auswertungsmethoden, die sich auf strukturelle sowie semantische Aspekte des Netzes richten können.¹⁷ Diese beziehen sich jeweils auf einzelne Elemente oder auch auf die Concept Map als Ganzes. Ein von Bonato in Anlehnung an die mathematische Grafentheorie entwickeltes und inzwischen gängiges System untersucht die Strukturen (Grafen) auf die Formation ihrer Verbindungen und Begriffe hin, die

14 Vgl. Graf 2014, S. 330f. Beim so genannten halboffenen Mapping werden einige oder alle Begriffe und Relationen vorgegeben, die in der Concept Map Verwendung finden sollen; beim geschlossenen Typ die komplette Netzstruktur. Die letztgenannten Netze sind zwar besser vergleichbar, doch ist nicht prüfbar, ob Begriffe und Relationen eingebaut werden, ohne dass eine Vorstellung dazu vorhanden ist.

15 Vgl. Lange (wie Anm. 9), S. 200.

16 Vgl. Gehl 2013, S. 126–128.

17 Vgl. Chung u. a. 2006.

quantitativ und qualitativ bewertet werden.¹⁸ Im Workshop stellte das Autorinnenteam dieses Verfahren in der Version von Clausen zur Diskussion.¹⁹ Ebenso wie das Team zweifelten einige Personen, ob sich das von Clausen in den Naturwissenschaften angewandte Verfahren auf die Domäne Geschichte eins zu eins übertragen lässt. In intensiver Arbeit haben die Autorinnen das grafentheoretische Verfahren inzwischen auf domänenspezifische Strukturen zugeschnitten.

Im Workshop rankte sich eine Diskussion um die Möglichkeit einer referenzbasierten Auswertung, etwa dazu, wie fachliche Mindestanforderungen in den Maps von Novizen qualitativ eingestuft werden könnten. Im Sinne eines einfachen Vergleichs mit der Map eines Experten kam der Vorschlag, sich an einem Stadtmodell, z.B. von Max Weber, zu orientieren.²⁰ Allerdings eignen sich Vergleiche zwischen Maps von Experten und Novizen nicht, da diese zu unterschiedlich ausfallen.²¹ Dieser Schwierigkeit begegnen die Autorinnen mit einem neu entwickelten qualitativen Ratingverfahren, das hier leider nur skizziert werden kann. Über eine Befragung von 14 Expertinnen und Experten (Mediävisten mit Forschungsschwerpunkt Stadt) und einer anschließenden Verdichtung der Items auf zentrale Items anhand von breiter Überblicksforschungsliteratur zum Mittelalter wird ein Raterbogen ermittelt, anhand dessen einzelne Teile der Maps holistisch beurteilt werden. Dies erlaubt es, das Verständnis wesentlicher Zusammenhänge zu bestimmten Inhalten nachzuvollziehen, und erfasst damit die Komplexität der Wissensstruktur.

Zusammenfassend ist zu resümieren, dass der Workshop mit wertvollen Impulsen dazu beigetragen hat, die Forschungsmethode Concept Map weiterzuentwickeln.

Literatur

- Anderson, Lorin W./ Krathwohl, David R. (Hrsg.). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York 2001.
- Baumert, Jürgen, u. a. «Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – ein Forschungsprogramm.» In Mareike Kunter u. a. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster u. a. 2011, S. 7–25.
- Bonato, Marcellus. *Wissensstrukturierung mittels Struktur-lege-Techniken. Eine graphentheoretische Analyse von Wissensnetzen* (Europäische Hochschulschriften 6). Frankfurt a. M. 1990.
- Chung, Gregory K. W. K., u. a. *Automated Assessment of Domain Knowledge with Online Knowledge Mapping* (CSE Tech. Rep. No. 692). University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing 2006. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492869.pdf> [besucht am 24.04.2018].

18 Vgl. Bonato 1990.

19 Vgl. Clausen (wie Anm. 7), S. 112–121.

20 Zum Vergleich der Maps von Experten und Novizen vgl. Ruiz-Primo/ Shavelson 1996; vgl. Weber 1921.

21 Vgl. Stracke 2004, S. 44. Auch Modalnetze, d. h. Netze, die den Durchschnitt der Antworten repräsentieren, sind aus diesen Gründen ungeeignet.

- Clausen, Simon. *Systemdenken in der außerschulischen Umweltbildung. Eine Feldstudie* (Internationale Hochschulschriften 614). Münster/ New York 2015.
- Demantowsky, Marko/ Waldis, Monika. «Wirksamer Fachunterricht. Visible Learning in geschichtsdidaktischer Perspektive.» In Ewald Terhart (Hrsg.). *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*, Seelze 2014, S. 101–116.
- Fenn, Monika/ Seider, Jessica. «Welches Fachwissen ist für Geschichtslehrpersonen relevant? Erste Ergebnisse einer Delphi-Studie.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16.2017, S. 199–217.
- Gehl, Dagmar. *Vom Betrachten zum Verstehen: Die Diagnose von Rezeptionsprozessen und Wissensveränderungen bei multimodalen Printclustern*. Wiesbaden 2013. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19823-1> [besucht am 24.04.2018].
- Graf, Dittmar. «Concept Mapping als Diagnosewerkzeug.» In Dirk Krüger/ Ilka Parchmann/ Horst Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*, Berlin/ Heidelberg 2014, S. 325–337. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19823-1> [besucht am 24.04.2018].
- Hahn-Laudenberg, Katrin. *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern: Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. Wiesbaden 2017 (Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken). <http://doi.org/10.1007/978-3-658-18392-9> [besucht am 24.04.2018].
- Hattie, John. *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers, übersetzt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Hohengehren 2014.
- Kanert, Georg/ Resch, Mario. «Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13.2014, S. 15–31.
- Kühberger, Christoph. «Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen.» In Ders. (Hrsg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (Forum historisches Lernen), Schwalbach/ Ts. 2012, S. 33–74.
- Lange, Kristina. «Historisches Bildverstehen empirisch untersuchen – Methodische Überlegungen am Beispiel eines Einzelfalles.» In Jan Hodel/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt 07. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 07»*, Bern 2009, S. 196–207.
- Ley, Siv Ling. *Concept Maps als Diagnoseinstrument im Physikunterricht und deren Auswirkung auf die Diagnosegenauigkeit von Physiklehrkräften (Dissertation)*. Universität Duisburg-Essen, Duisburg 2014. <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=38141> [besucht am 24.04.2018].
- Lüke, Nicole/ Seider, Jessica/ Fenn, Monika. «Struktur und Inhalt des fachbezogenen Professionswissens angehender Lehrkräfte in den Geisteswissenschaften/ Structure and content of preservice teachers' professional knowledge in humanities.» *HeiEducation* 1.2018, 1–2, S. 75–98. <https://hse-heidelberg.de/forschung/heieducation-journal/> [besucht am 08.08.2018].
- Novak, Joseph D./ Gowin, D. Bob. *Learning how to learn*. Cambridge 1984. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1004> [besucht am 24.04.2018].
- Ruiz-Primo, Maria Araceli/ Shavelson, Richard J. «Problems and Issues in the Use of Concept Maps in Science Assessment.» *Journal of Research in Science Teaching* 33.1996, 6, S. 569–600.
- Shulman, Lee S. «Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching.» *Educational Researcher* 15.1986, S. 4–14.
- Stracke, Iris. *Einsatz computerbasierter Concept Maps zur Wissensdiagnose in der Chemie* (Internationale Hochschulschriften 428). Münster 2004.

- van Drie, Jannet/ van Boxtel, Carla. «Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past.» *Educational Psychology Review* 2.2008, S. 87–110. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-007-9056-1> [besucht am 24.04.2018].
- Waldis, Monika u. a.: «„Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet“ – theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13.2014, S. 32–49.
- Weber, Max. «Die Stadt.» *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 47.1921, Heft 3, S. 621–772.

Praxisorientierte Bildung von Geschichtslehrpersonen – Wie Lehrende den Lernenden historisches Denken ermöglichen können

Im vorliegenden Beitrag wird die Etablierung von Praxiszirkeln im Studium für künftige Geschichtslehrpersonen propagiert. Damit werden Labors geschaffen, in denen Geschichtsvermittelnde Lehr-Lernmaterialien entwickeln, die historisches Denken ermöglichen. Im ersten Teil wird kurz erklärt, welches Wissen sich Geschichtslehrpersonen für ihren Beruf aneignen müssen und im zweiten Teil wird dargelegt, wie dieses Wissen in Praxiszirkeln vermittelt wird. Im dritten Teil wird anhand des Themas «Fliehen vor dem Holocaust» veranschaulicht, wie ein solcher Praxiszirkel konkret abläuft. Zum Schluss wird für eine Neuorganisation der Lehrpersonen-Bildung plädiert, die einen zirkulären Prozess von Forschung, Theorie und Praxis sicherstellt.

1. Welches Wissen benötigen Geschichtslehrpersonen?

Bei Schülerinnen und Schülern historisches Denken auszubilden und auszudifferenzieren, ist eine schwierige Aufgabe. Dies hängt erstens mit der Komplexität von Unterricht im Allgemeinen zusammen: «*From the perspective of complexity management, teaching is a far more demanding occupation than is medicine*», hat Lee S. Shulman schon 1987 festgestellt.¹ Und es hängt zweitens mit der Komplexität von historischem Denken im Besonderen zusammen: Dies ist ein «unnatürlicher Akt»², der nicht einfach intuitiv erfolgt und dessen Anbahnung und Ermöglichung hoch anspruchsvoll ist.

Weil also das Lehren von historischem Denken so anspruchsvoll ist, reicht die ausschliessliche Vermittlung von praktischem Handlungswissen nicht, um künftige Geschichtslehrpersonen auf ihren Beruf vorzubereiten, damit sie ihn über mehrere Jahre hinweg erfolgreich ausüben können. Zwar muss die Praxis Ausgangs-, Integrations- und Zielpunkt der Ausbildung sein³, aber zusätzlich zum Handlungswissen für die Praxis brauchen Geschichtslehrpersonen aus den oben erwähnten Gründen auch Regelwissen über die Praxis, das ihnen hilft, Nichtgeübtes und Unvorhergesehenes zu bewältigen, sowie Fallwissen aus der Praxis, um den herausfordernden Alltag auch mit Routine bewältigen zu können.⁴ Darüber hinaus müssen sich künftige Geschichtslehrpersonen weitere professionelle Kompetenzen aneignen, damit sie im Berufsalltag nicht ausbrennen, neugierig bleiben und sich ständig weiterentwickeln

1 Shulmann 1987, S. 384.

2 Wineburg 2001.

3 Gautschi 2000, S. 54.

4 Dick 1994, S. 126.

können. Deshalb muss die Ausbildung von Geschichtslehrpersonen eine *akademische Berufsbildung* sein.

Das Wissen von Geschichtslehrpersonen unterscheidet sich von demjenigen anderer Lehrpersonen gemäss Shulman in Bezug auf das fachinhaltliche Wissen («subject matter content knowledge»), das pädagogische Inhaltswissen («pedagogical content knowledge») und das curriculare Wissen («curricular knowledge»)⁵ oder – um jetzt die im deutschen Sprachraum gebräuchlichere Unterscheidung zu nehmen – in Bezug auf das fachwissenschaftliche und das fachdidaktische Wissen.⁶

Das für Lehrpersonen wichtige fachwissenschaftliche Wissen ergibt sich in erster Linie aus den Inhalten und Themen, die die Lehrpersonen an ihren jeweiligen Schulorten unterrichten. Es ist also kulturspezifisch und unterscheidet sich von Land zu Land, von Region zu Region.⁷ Ebenso wichtig wie das geschichtswissenschaftliche ist das geschichtsdidaktische Wissen, also das Wissen a) über das historische Denken von Lernenden, b) über fachspezifische Vermittlungsprozesse, c) über geschichtsdidaktische Medien und Erinnerungsorte und d) über geschichtsdidaktische Prinzipien.⁸

2. Wie kann das geschichtsdidaktische Wissen vermittelt werden?

Zur Frage, wie dieses erforderliche fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen angehenden Lehrerinnen und Lehrern vermittelt wird, gibt es verschiedene Überzeugungen, aber wenig empirische Erkenntnisse.⁹ Selber propagiere ich aufgrund meiner Erfahrungen mit unterschiedlichen Modellen von Lehrpersonen-Bildung eine praxisorientierte, fallbezogene Vermittlung von fachdidaktischem Wissen. Dies bedeutet, dass die Studierenden anhand eines konkreten Projekts in Kooperation mit Dozierenden der Lehrpersonen-Bildung und mit praktizierenden Lehrpersonen der Zielstufe ein unterrichtliches Design entwickeln, unterrichten und evaluieren. Die dafür geeignete Organisationsform wird als «Praxiszirkel» bezeichnet, in denen forschendes Lehren in kleinen kollegialen Teams kooperativ praktiziert wird. Theorie, Forschung und Praxis werden auf diese Weise eng verknüpft. Der Ort, wo sich diese Verknüpfung im Praxiszirkel günstigerweise vollzieht, ist nicht das Hochschulgebäude, sondern die Praxisschule. Sie dient zum einen als wichtiges Erfahrungsfeld, aus dem Studierende wie Dozierende Probleme und Fälle für die theoretische Ausbildung gewinnen, wo die Beteiligten je individuell «geistige Anstösse» für die Ausbildung finden. Sie dient zum anderen auch als Vermittlungsfeld, wo die Beteiligten ihre Erfahrungen anhand von theoretischen Modellen und empirischen Studien reflektieren und Schlüsse für zukünftiges berufliches Handeln ziehen.

5 Shulman 1986.

6 Kuchler/ Sommer 2018, S. 23.

7 Gautschi 2018, S. 71.

8 Gautschi (wie Anm. 7), S. 72.

9 Nientied/ Schlutow 2017, S. 144.

In solchen Praxiszirkeln arbeiten also die Studierenden mit Lehrpersonen der Zielstufe und Dozierenden der Lehrerbildung eng zusammen. Dies erfordert sowohl eine personelle als auch eine zeitliche Kontinuität und Überschaubarkeit. Um dies zu erreichen, kooperieren zum Beispiel vier Studierende während eines Schuljahrs mit zwei Praxislehrpersonen aus demselben Schulhaus und einer Dozentin bzw. einem Dozenten der Lehrpersonenbildung. Die Mitglieder des Praxiszirkels verabreden aufgrund der festgelegten Curricula für den Unterricht an der Zielstufe und für die Ausbildung der Studierenden an der Hochschule gemeinsam die Zielsetzungen der Arbeit und halten diese in einer Lernvereinbarung fest. Im Verlaufe ihrer Ausbildung lehren und lernen Studierende in mindestens drei Praxiszirkeln und erfahren auf diese Weise die kooperative Schularbeit mit Kolleginnen und Kollegen – sowohl theoriegeleitet als auch empiriegestützt und vor allem praxisorientiert. So funktioniert die Ausbildung zum «*Reflective Practitioner*».¹⁰

3. Wie läuft ein Praxiszirkel ab? Das Beispiel «Fliehen vor dem Holocaust»

Im Folgenden wird nun ein konkretes Beispiel eines Praxiszirkels vorgestellt. Es handelt sich hier um ein sogenanntes «*Design Experiment*»¹¹, mit dem neues Lernmaterial zur Vermittlung des Themas Holocaust entwickelt, ausprobiert und evaluiert wird. Ein solcher Praxiszirkel läuft in der Regel in sechs Phasen ab:

1. Unterrichtliche Herausforderung identifizieren und Thema bestimmen

Ob forschendes Lehren in einem Praxiszirkel einen Lerngewinn für alle ermöglicht, hängt wesentlich von der Fragestellung ab. Diese muss dazu motivieren, die Schülerinnen und Schüler in den Blick zu bekommen, gezielt Unterricht zu planen, bewusst Lernwege und Lernsituationen zu inszenieren und den durchgeführten Unterricht zu reflektieren und evaluieren. Es hilft, wenn die Themenbestimmung methodisch bewusst abläuft¹², wenn sie partnerschaftlich mit allen Beteiligten ausgehandelt wird und wenn dafür genügend Zeit eingeräumt wird. Eine solche Fragestellung lautete beim hier referierten Beispiel: Wie kann heute die Geschichte des Holocausts angesichts der verstummenden Zeitzeugen kompetenzorientiert vermittelt werden?

2. Praxis, Theorie und Forschung studieren

In der Schweiz wird das Thema Holocaust in aller Regel beim Inhalt «Zweiter Weltkrieg» thematisiert, und alle gängigen Schulgeschichtsbücher behandeln das Thema.¹³ Ausserdem gibt es kaum ein anderes Thema des Geschichtsunterrichts, welches so breit und umfassend theoretisiert und erforscht ist, wie die Vermittlung des Holo-

10 Schön 1983.

11 Burkhardt/ Schoenfeld 2003, S. 4.

12 Mayer/ Gautschi/ Bernhardt 2012, S. 382.

13 Vgl. z. B. Fuchs/ Gautschi/ Utz u. a. 2017, S. 122–131.

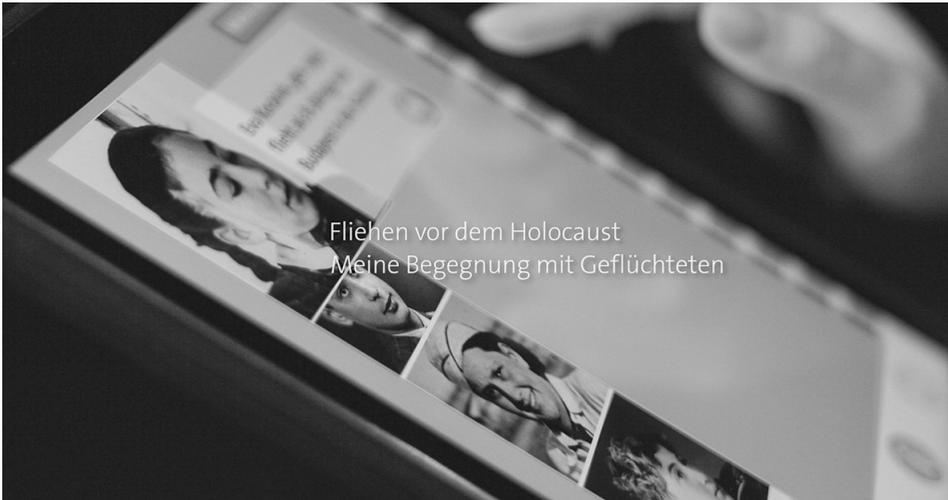


Abb. 1: Standbild aus dem Trailer zur App «Fliehen vor dem Holocaust. Meine Begegnung mit Geflüchteten». Der Trailer findet sich auf <https://vimeo.com/251810470> (aufgerufen am 31.5.2018). Die App kann über die einschlägigen Plattformen (App Store und Google Play) sowie auf der Website <http://www.erinnern.at/app-fliehen> (aufgerufen am 31.5.2018) für Windows-Anwendungen gratis bezogen werden.

causts.¹⁴ Das sind gute Voraussetzungen für einen Praxiszirkel, weil eine Fülle von Grundlagen vorhanden ist.

Praxiszirkel sind dann erfolgreicher, wenn Sie in Forschungs- oder Entwicklungsprojekte der Dozierenden oder der Hochschule eingebettet sind. So profitiert die Praxis von der Entwicklungsarbeit und umgekehrt. Im vorliegenden Beispiel gelang dies mit dem Projekt «Fliehen vor dem Holocaust», wo es darum ging, eine neue App zum Thema zu entwickeln.¹⁵

In diesem zweiten Schritt des Praxiszirkels erarbeiten sich die Beteiligten einerseits eine breite und vertiefte Sicht der Fragestellung und andererseits eine Kernidee zur Gestaltung des Unterrichts.¹⁶ Im hier vorgestellten Fall ist die Kernidee, dass die Schülerinnen und Schüler selbständig anhand eines Aufgabensets¹⁷ an videograferten Zeitzeugnissen zum Holocaust ihr historisches Denken ausdifferenzieren und sich bedeutsames Wissen zum Holocaust, wichtiges Können im Umgang mit Zeitzeugenvideos sowie Einstellungen und Haltungen für ein demokratisches Zusammenleben in der Gesellschaft aneignen.

3. Unterricht planen

Danach macht sich der Praxiszirkel daran, den konkreten Unterricht zu planen. Geplant wird mit dem für die Ausbildung vorgegebenen fachspezifischen Planungsschema, damit zum Beispiel die geschichtsdidaktischen Prinzipien in den Blick kommen

14 Vgl. z. B. Eckmann/ Stevick/ Ambrosewicz-Jacobs 2017.

15 Gautschi/ Lücke 2018.

16 Gallin/ Ruf 1998.

17 Gautschi 2014, S. 182–187.



Abb. 2:
Mit der App «Fliehen vor dem Holocaust. Meine Begegnung mit Geflüchteten» werden die Geschichten von fünf Menschen erzählt, die vor den Nazis flüchten mussten. Die Nutzerinnen und Nutzer können die Geschichte auswählen, die sie am meisten interessiert oder betrifft. Kurzbeschreibungen – in der Abbildung zu Eva Koralnik – helfen bei der Auswahlentscheidung.

– die bei dieser Gelegenheit auch theoretisch beleuchtet werden. Als Resultat dieses dritten Schrittes liegen also die Themen- und die Lektionsplanungen vor. Im Zentrum des Unterrichts steht eine Geschichtsdoppelstunde im klassischen Dreischritt (Einstieg, Hauptteil, Abschluss): Zum Einstieg erläutert die Lehrperson zuerst das Thema (das «Was?») und die Vorgehensweise (das «Wie?»): Behandelt wird der Holocaust anhand von unterschiedlichen Videointerviews von Überlebenden. Danach leitet die Lehrperson zum etwa 50-minütigen Hauptteil der Lektion über, nämlich zur Arbeit mit den Zeitzeugen-Interviews. Hier beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit Menschen ihrer Wahl und lösen dazu die Aufträge im Aufgabenset. In der letzten Viertelstunde wird in einer abschliessenden Diskussion im Klassenplenum der Lernprozess und der Lernerfolg reflektiert.

Bei jedem Schritt werden die Produkte, hier die Themen- und die Lektionsplanungen, im Praxiszirkel vorgestellt und diskutiert. Es sind dies die Momente, wo regelmässig und fallbezogen Theorien und empirische Erkenntnisse herangezogen werden, um daran das Geplante zu prüfen.



Abb. 3:
Die Nutzerinnen und Nutzer der App «Fliehen vor dem Holocaust. Meine Begegnung mit Geflüchteten» werden im Verlauf ihrer Begegnung mit den Menschen mit einer Reihe von Auswahlentscheidungen, Materialien und Aufgaben konfrontiert. Das, was die Nutzerinnen und Nutzer festhalten, wird in einem Album – einem Portfolio – festgehalten. Am Schluss der Arbeit mit der App verschicken die Nutzerinnen und Nutzer ihr Album mit einem Begleitkommentar per Mail an eine Adressatin/ einen Adressaten ihrer Wahl, in schulischen Zusammenhängen auch an die Lehrerin/ den Lehrer.

4. Lernmaterial entwickeln

Die Beteiligten am Praxiszirkel entwickeln danach individuell oder zu zweit die Lernmaterialien. Es geht im vorliegenden Beispiel einerseits darum, aus den vielen zur Verfügung stehenden videografierten Zeitzeugen-Interviews passende Ausschnitte zu wählen. Zu diesen Ausschnitten werden andererseits Aufgaben formuliert, und das Lernmaterial wird in Form von Aufgabensets zusammengestellt und in den Praxiszirkeln diskutiert.

5. Unterricht durchführen und Daten erheben

Anschließend führen Studierende und Lehrende des Praxiszirkels den geplanten Unterricht zum Zweiten Weltkrieg und die Geschichtsdoppelstunde mit den videografierten Zeitzeugen-Interviews und den Aufgabensets durch, und zwar zeitlich verschoben und wenn immer möglich im Beisein aller Teilnehmenden des Praxiszirkels. Wichtig im Praxiszirkel sind zwei Aspekte: Erstens geht es darum, den Schülerinnen und Schülern guten Geschichtsunterricht zu bieten und ihnen historisches Denken zu ermöglichen, und zwar unabhängig von der Rolle der Beteiligten oder den Zielen der Lehrerbildung. Zweitens dient dieser Unterricht als Erfahrungsraum für alle Beteiligten. Es soll nicht die in vielen Lehrerbildungsinstitutionen klassische Aufgaben-

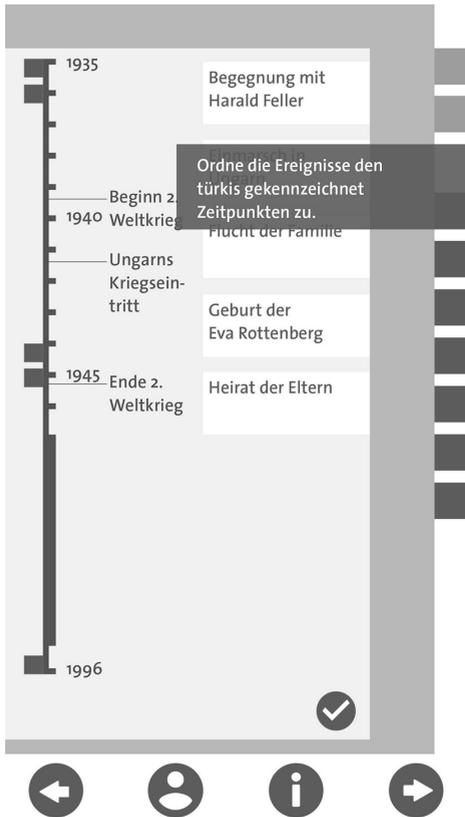


Abb. 4:
Die Nutzerinnen und Nutzer der App «Fliehen vor dem Holocaust. Meine Begegnung mit Geflüchteten» werden im Verlauf ihrer Begegnung mit den Menschen mit einer Reihe von unterschiedlichen Aufgaben konfrontiert. Dabei werden medienspezifische Formate umgesetzt, hier z.B. Drag & Drop anhand des Zeitstrahls.

differenzierung umgesetzt werden – Studentin unterrichtet, Praxislehrer beobachtet, Dozentin kritisiert –, sondern alle Beteiligten bereiten miteinander den Unterricht vor, führen ihn durch und evaluieren ihn. Wichtig ist, den durchgeführten Unterrichtsprozess methodisch bewusst zu dokumentieren, mit Beobachtungsprotokollen¹⁸, Fragebögen, Interviews und am besten auch mit Videos. Die Videos dienen der Erforschung und Auswertung des Unterrichts und bleiben in aller Regel intern.¹⁹

Das Resultat dieses fünften Schrittes ist also eine Dokumentation zum durchgeführten Unterricht.

6. Daten analysieren und interpretieren, Folgerungen ziehen

Ein wichtiges Ergebnis des Praxiszirkels sind die datengestützten Analysen und Interpretationen der Lernmaterialien und des Unterrichts. Diese werden in mehreren Interpretationsworkshops gemeinsam entwickelt und mit theoretischen Modellen und empirischen Studien verglichen oder abgestützt. In diesen Sitzungen zeigen die Dozierenden der Lehrpersonen-Bildung zudem Methoden, wie diese Daten methodisch

¹⁸ Achermann/ Gautschi/ Rüegegger 2000.

¹⁹ Gautschi 2016.

bewusst ausgewertet werden. Interessant ist insbesondere auch, wenn mit denselben Instrumenten in unterschiedlichen Klassen nach vergleichbaren Lektionen dasselbe erhoben wurde. Ein günstiges Lernsetting für die Praxiszirkel ist deshalb, wenn derselbe Unterricht in unterschiedlichen Klassen mehrfach wiederholt werden kann.

Aus den analysierten und interpretierten Daten werden dann Folgerungen gezogen und Empfehlungen abgegeben. Solche Folgerungen und Empfehlungen wurden auch für die Entwicklung der Lern-App «Fliehen vor dem Holocaust» weitergegeben, die mittlerweile zum Download vorliegt.²⁰

4. Zirkulärer Prozess von Forschung, Theorie und Praxis

Bereits 1904 hat John Dewey am Schluss seines berühmten Aufsatzes «*The Relation of Theory to Practice in Education*» festgehalten:

«Die grundlegende Annahme des vorliegenden Aufsatzes ist dementsprechend, dass die lehrerausbildenden Institutionen nicht ihre volle Pflicht erfüllen, wenn sie den gegenwärtigen Stand des Unterrichtswesens einfach akzeptieren und sich ihm anpassen, dass es vielmehr ihre unverzichtbare Aufgabe ist, die führende Rolle in der Weiterentwicklung des Unterrichts zu spielen. Was nützt, ist eine Verbesserung des Unterrichtswesens nicht einfach durch die Ausbildung von Lehrern, welche die gegenwärtig notwendig erscheinenden Aufgaben besser erfüllen, sondern durch eine andere Konzeption von Erziehung und Unterricht.»²¹

Auf dieser Annahme basiert auch der Vorschlag, mit Praxiszirkeln Fachdidaktik-Labors zu schaffen, in denen Geschichtsvermittelnde Lehr-Lernmaterialien entwickeln, die historisches Denken ermöglichen. Damit wird ein Modell des zirkulären Prozesses von Forschung, Theorie und Praxis in die Lehrerbildung implementiert, um fachdidaktisches Wissen zu entwickeln, zu reflektieren und handelnd umzusetzen. Die Praxiszirkel bieten in der Lehrerbildung allen Beteiligten einen Spielraum für eigenverantwortliches und kooperatives Lernen sowie für forschendes Lehren. Schulhausbezogene Praxiszirkel bieten ein geeignetes Lernumfeld, um eine Verbesserung des Unterrichts nicht einfach durch die Ausbildung von jungen Lehrpersonen anzustreben. Viel mehr können sich Studierende und Dozierende der Lehrerbildung sowie Praxislehrpersonen der Zielstufe gemeinsam auf einen Such- und Entwicklungsprozess einlassen, mit dem übergeordneten Ziel, eine Verbesserung der Schule zu erreichen, und dem konkreten Ziel, den Lernenden historisches Denken möglichst gut zu ermöglichen.

20 Die App kann über die einschlägigen Plattformen (App Store und Google Play Store) sowie auf der Website <http://www.erinnern.at/app-fliehen> (aufgerufen am 31.5.2018) für Windows-Anwendungen gratis bezogen werden. Zur App «Fliehen vor dem Holocaust. Meine Begegnung mit Geflüchteten» findet sich auch ein Trailer auf <https://vimeo.com/251810470> (aufgerufen am 31.05.2018).

21 Dewey 1904/1992, S. 310.

Literatur

- Achermann, Edwin/ Gautschi, Peter/ Rügsegger, Ruedi. *Lernpartnerschaften. Im Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen*. Aarau 2000.
- Burkhardt, Hugh/ Schoenfeld, Alan H. «Improving Educational Research: Toward a more useful, more influential and better-funded enterprise.» *Educational Researcher* 32.2003, H. 9, S. 3–14.
- Dewey, John. «Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (1904)» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 10.1992, H. 3, S. 293–310. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132418 (aufgerufen am 31.5.2018).
- Dick, Andreas. *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn 1994.
- Eckmann, Monique/ Stevick, Doyle/ Ambrosewicz-Jacobs, Jolanta (Hrsg.): *Research in Teaching and Learning about the Holocaust. A Dialogue Beyond Borders*. Berlin 2017.
- Fuchs, Karin et al. *Zeitreise 2. Das Lehrwerk für historisches Lernen im Fachbereich «Räume, Zeiten, Gesellschaften»*. Ausgabe für die Schweiz. Baar 2017.
- Gallin, Peter/ Ruf, Urs. *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Seelze 1998.
- Gautschi, Peter. «Forschendes Lehren in Praxiszirkeln.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 18.2000, H. 1, S. 54–55.
- Gautschi, Peter. «Vom Nutzen des Biographischen für das historische Lernen.» In Paul Berner/ Peter Gautschi/ Aram Mattioli u. a. (Hrsg.), *Menschen mit Zivilcourage. Mut, Widerstand und verantwortliches Handeln in Geschichte und Gegenwart*. Luzern 2014, S. 171–191.
- Gautschi, Peter. «Fachdidaktik als Design-Science. Videobasierte Unterrichts- und Lehrmittelforschung zum Lehren und Lernen von Geschichte.» In Christa Juen-Kretschmer/ Kerstin Mayr-Keiler/ Gregor Örley u. a. (Hrsg.), *transfer Forschung <> Schule. Heft 2: Visible Didactics – Fachdidaktische Forschung trifft Praxis*, Bad Heilbrunn 2016, S. 53–66.
- Gautschi, Peter. «Geschichte verstehen heißt Geschichten erzählen.» In Christian Kuchler/ Andreas Sommer (Hrsg.), *Wirksamer Geschichtsunterricht. Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten* (Wirksamer Fachunterricht 6), Baltmannsweiler 2018, S. 71–81.
- Gautschi, Peter/ Lücke, Martin. «Historisches Lernen im digitalen Klassenzimmer: Das Projekt ‚Shoa im schulischen Alltag‘.» In Thomas Sandkühler et al. (Hrsg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen erscheint 2018.
- Gautschi, Peter/ Utz, Hans. «Menschen im Deutsch-Französischen Krieg 1870/71. Ein kompetenzorientiertes Aufgabenset für die Sekundarstufe I.» *Geschichte lernen* 29.2016, H. 174, S. 20–29.
- Kuchler, Christian/ Sommer, Andreas. «Der Weg zu ‚Wirksamem Geschichtsunterricht‘: Vorgehen und Methode des Interviewbandes.» In Christian Kuchler/ Andreas Sommer (Hrsg.), *Wirksamer Geschichtsunterricht. Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten* (Wirksamer Fachunterricht 6), Baltmannsweiler 2018, S. 19–26.
- Mayer, Ulrich/ Gautschi, Peter/ Bernhardt, Markus. «Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen.» In Michele Barricelli/ Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1*, Schwalbach/ Ts 2012. S. 378–404.
- Nientied, Isabelle/ Schlutow, Martin. «Auf dem Weg zum Reflective Practitioner? Forschendes Lernen im Praxissemester Geschichte aus der Perspektive von Studierenden.» *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8.2017, H. 2, S. 143–156.
- Schön, Donald A. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York 1983.

- Shulman, Lee S. «Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.» *Educational Researcher* 15.1986, H. 2, S. 4–21. (Dt. übersetzt «Von einer Sache etwas verstehen. Wissensentwicklung bei Lehrern.» In Ewald Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf*, Köln 1991, S. 145–160).
- Shulman, Lee S. «The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching.» In D. C. Berliner/ B. V. Rosenshine (Hrsg.), *Talks to Teachers*, New York 1987, S. 369–386.
- Wineburg, Sam: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia 2001.

Historisch denken lehren in inklusiven Klassen: Gegenwart und Zukunft

Im Zuge einer zunehmenden Durchsetzung der schulischen Inklusion in der Praxis und einer insgesamt steigenden Sensibilität gegenüber Fragen von Vielfalt im Kontext historischen Lernens¹ gibt es seit einigen Jahren auch innerhalb der Geschichtsdidaktik erste theoretische Ansätze und empirische Untersuchungen für und über das historische Lernsetting in inklusiven Lernumgebungen. Gleichwohl liegen keine umfassenden Erkenntnisse zu den Gelingensbedingungen inklusiven historischen Lernens vor. Insofern allerdings die Schulen immer stärker vor der Herausforderung stehen, schon jetzt inklusiv unterrichten zu müssen, zeigt sich hier eine dringende Aufgabe für die Weiterentwicklung der Geschichtsdidaktik in den kommenden Jahren. Grundlegend wird dabei auch der Frage nach dem Gültigkeitsanspruch der allgemeinen geschichtsdidaktischen Theorie für das inklusive historische Lernen nachzugehen sein. Diese Frage soll im vorliegenden Beitrag zunächst umrissen werden, indem exemplarisch der Stellenwert der narrativen Kompetenz im Kontext der Inklusion diskutiert wird. Ausgeblendet wird hier die Frage nach der Graduierung historischer Kompetenzen ebenso wie der Bereich fachdidaktische Diagnostik. Beide Bereiche sind zwar in diesem Zusammenhang fundamental. Allerdings scheint es Einigkeit über die grundsätzliche Notwendigkeit von Graduierung und Diagnostik auch unabhängig von inklusiven Fragestellungen zu geben. Vielmehr sollen im vorliegenden Text Diskussionsstränge aufgegriffen werden, die derzeit noch ergebnisoffen diskutiert werden bzw. solche, die interdisziplinären Diskursen entspringen und zunehmend in der Geschichtsdidaktik rezipiert werden.

1. Die narrative Kompetenz

Die Ansicht, dass sich historisches Wissen stets narrativ äußert, kann mittlerweile als Paradigma der Geschichtsdidaktik betrachtet werden.² Mit der Hinwendung zur narrativen Kompetenz als Zielmarke historischen Lernens ebenso wie mit der allgemeinen Entwicklung historischer Kompetenzmodelle wird die Bedeutung subjektiver Zugänge zu Geschichte hervorgehoben.³ Somit zeigt sich auch, dass für die überwiegende Zahl von Arbeiten zur Inklusion die Narrativitätstheorie die theoretische Basis ist.⁴ Trotz dieser von der Mehrheit der geschichtsdidaktischen Community geteilten Position gibt es allerdings nur wenige Erkenntnisse über die durch den Geschichts-

1 Lücke 2012; Alavi et al. (in Druck).

2 Barricelli et al. 2008.

3 Barsch 2016a, S. 123.

4 Beispielhaft Barsch/ Hasberg 2014, Kühberger/ Schneider 2016, Alavi/ Lücke 2016.

unterricht initiierte Entwicklung narrativer Kompetenz.⁵ Dies mag auch damit zusammenhängen, dass bislang operationalisierbare Modelle zur narrativen Kompetenz noch in der Entwicklungsphase sind. Den Geschichtsunterricht an Schulen stellt dies vor eine enorme Herausforderung, insofern in den meisten Lehrplänen die Förderung der narrativen Kompetenz zwar gefordert wird, allerdings keine Einigkeit darüber besteht, wie sich diese genau äußert. So mag Pandels Ansicht über die unzureichende Umsetzung narrativer Ansätze in den Schulen durchaus berechtigt sein, wenn er schreibt, dass das, «was tatsächlich tagtäglich praktiziert wird, [...] eine intensive und ausgedehnte *Ereignisbeschreibung* und *Ereigniserörterung*» sei.⁶ Barricelli stellte jüngst fest, dass sich die Geschichtsdidaktik mit der «narrativen Kompetenz als hoher oder oberster Kompetenz des historischen Lernens [...] einen Mühlstein um den Hals gelegt» hat, «so dass die Passfähigkeit» der Konzepte «auf alltäglichen Unterricht erst zu prüfen wäre».⁷ Im Kontext der Inklusion wird diese «Passfähigkeit» noch stärker herausgefordert. Denn wie soll eigentlich mit den Geschichten von Schülerinnen und Schülern umgegangen werden, die nicht über elaborierte sprachliche Fähigkeiten verfügen? Wenn sich historisches Denken narrativ äußert, muss gefragt werden, wo die Grenzen der Versprachlichung historischen Denkens liegen. Kann es auch dann stattfinden, wenn es sich der intersubjektiven Überprüfbarkeit entzieht? Ist historische Sinnbildung «auch dann möglich, wenn sie dem beobachtenden Zugriff durch andere entzogen ist» und in einer grammatikalisch fehlerhaften Sprache stattfindet?⁸ Historisches Lernen, so Deile, findet auch außerhalb von Erzählungen statt, und zwar dann, wenn subjektive Sinnbildung über Zeiterfahrung vollzogen wird. Vorstellungen über Geschichte und Vergangenheit müssen dabei nicht sprachlichen oder fachlichen Konventionen folgen, um subjektiv triftig zu sein. Die intersubjektive Überprüfbarkeit ist also laut Deile zunächst kein Kriterium für die «Güte» historischen Denkens. So zeigen etwa auch die wenigen bislang vorliegenden empirischen Studien, dass das Vorhandensein kognitiver Beeinträchtigungen historisches Narrativieren nicht ausschließt.⁹ Gleichwohl fehlen Kriterien zur Einordnung solcher Erzählungen hinsichtlich der fachlich erarbeiteten Triftigkeitskriterien. Vor diesem Hintergrund gilt es nun ebenso, das Verhältnis von Teilkompetenzen zu der in den meisten Modellen übergeordneten narrativen Kompetenz auszuloten. Während eine auf gesellschaftlichen bzw. fachlichen Konventionen beruhende Definition narrativer Kompetenz die Funktion eines Standards für historisches Lernen zugesprochen werden könnte (etwa im Abitur), muss der Frage nachgegangen werden, ob für einige Schülerinnen und Schüler nicht das Erreichen bestimmter Teilkompetenzen bzw. ihrer Graduierungsstufen solcher schon Zielparameter historischen Lernens sein kann. So kann für einige Lernende die Entwicklung einer fragenden Haltung zur Vergangenheit schon ein Weg sein, um sich überhaupt grundlegend mit Kontinuität und Wandel, somit mit Historizität

5 Neumann/ Schürenberg/ van Norden 2016, S. 149.

6 Pandel 2015, S. 9.

7 Barricelli 2016, S. 46–47.

8 Deile 2016, S. 109 und S. 107.

9 Barsch 2013, eine ausführlichere Übersicht in Barsch 2016b.

zu befassen.¹⁰ Inwieweit solche subjektiven Fragen, wenn sie geäußert werden, grammatikalischen Normen entsprechen müssen, muss diskutiert werden. Letztlich ist die Frage danach, wann historisches Denken beginnt, welche Teilkompetenzen oder Teilaspekte dabei je adressiert werden, fundamental auch für die Gestaltung von Lernarrangements, die auf Lernprogression zielen.¹¹

Noch brisanter werden solche Fragen, wenn die Gruppe der nichtsprechenden Menschen in den Blick genommen wird. Damit sind freilich nicht gehörlose Menschen gemeint, denn diese verfügen über Sprache. Vielmehr sind solche Personen gemeint, die weder über verbal- oder schriftsprachliche, noch über gebärdensprachliche oder sonstige Fähigkeiten alternativer Kommunikation verfügen. Im Zuge eines umfassenden Verständnisses von Inklusion gilt es, auch diesen Gruppen Lernangebote zu machen. Bärbel Völkel sieht hierfür einen leibphänomenologischen Ansatz geeignet.¹² Unter «Leib» wird eine Schnittstelle von «Geist und Körper, Kultur und Natur im Menschen»¹³ verstanden. Historisches Wissen äußere sich somit auch als «Körperwissen», aus der Bewegung in Raum und Zeit entwickle sich so eine «*place identity*», also eine raum-zeitlich geprägte individuelle Identität. Diese sei subjektiv und käme auch ohne Narrativierung aus. Ein solcher körperorientierter Ansatz ist unter inklusiven Gesichtspunkten durchaus interessant. Ob derart subjektorientierte Ansätze den Diskurs zu inklusivem historischem Lernen aber dauerhaft beflügeln werden, bleibt offen. Bei der Leibphänomenologie scheinen dabei exemplarisch für andere Ansätze konsequenter Subjektorientierung, die nicht notwendigerweise von der intersubjektiven Prüfbarkeit von Erzählungen ausgehen, vor allem zwei Aspekte problematisch zu sein:

1. Solche Ansätze unterstellen dem «Anderen» etwas, was möglicherweise nicht vorhanden ist. Ob historische Sinnbildung, so subjektiv diese auch sein mag, stattfindet oder nicht, entzieht sich der Beobachtung. Die unbelegte Annahme jedoch, dass beispielsweise durch die leibliche Verortung in Raum und Zeit eine solche Sinnbildung stattfindet, ist eine Form der Fremdbestimmung. Dies ist gerade im Kontext von Inklusion kritisch zu diskutieren.
2. Mit dem Verzicht auf intersubjektive Überprüfbarkeit geht ein Verlust an Professionalität der Geschichtsdidaktik einher, die mit der empirischen Wende aufgebaut wurde. Auch wenn die Empirie nicht per se objektivere Erkenntnisse über das historische Denken von Individuen ermöglicht, verhindert eine Theorie, welche explizit keine Beobachtung außerhalb subjektiver Zuschreibungen durch Expertinnen und Experten ermöglicht, Hinweise auf förderliche und hinderliche Unterrichtsmaßnahmen.

Trotz aller Individualisierung findet Lernen in einem System statt, in dem der intersubjektiven Überprüfbarkeit ein großer Stellenwert zugemessen wird. Insofern historisches Denken auch mehr sein soll als subjektive historische Sinnbildung (nämlich

10 Schreiber 2008, S. 204, Barsch/ Dziak-Mahler 2014, S. 128.

11 Kühberger 2016, S. 66.

12 Völkel 2017.

13 Völkel (wie Anm. 12), S. 69.

auch Ko-Konstruktion von Geschichten, die sich möglichst an den Triftigkeitskriterien orientieren), kann nicht ausbleiben, Geschichtslernen als soziales Lernen zu verstehen. So wird aller Voraussicht nach trotz der Hinwendung zum lernenden Subjekt mit den jeweiligen subjektiven historischen Sinnbildungen für schulisches Lernen notwendig sein, intersubjektiv gültige Kriterien zu entwickeln.¹⁴ Insofern wird es auch im Zuge von Inklusion notwendig sein, im Kontext schulischen Lernens Sprache stärker in den Blick zu nehmen.

2. Sprache und historisches Lernen¹⁵

Im Zuge eines weiten Verständnisses von Inklusion, welches sich nicht nur auf sonderpädagogische Förderschwerpunkte, sondern auf eine generelle Vielfalt schulischen Lernens bezieht, wird das Verhältnis von Sprache und historischem Lernen weiter erforscht werden müssen. Dies muss parallel zum oben skizzierten Diskurs hinsichtlich der Reichweite des narrativen Paradigmas erfolgen. Relevant wird dies auch vor dem Hintergrund, dass sprachbewusstes Handeln als Gelingensbedingung für den Fachunterricht betrachtet werden kann, fachspezifische Ausführungen von «Diagnose und Förderung sprachlicher Kompetenzen im Fachunterricht» jedoch in der Geschichtsdidaktik bislang noch nicht ausformuliert wurden.¹⁶ Erkenntnisse sind bislang nur rudimentär vorhanden, sowohl was die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Kontext historischen Lernens und aktive (Schreiben, Sprechen, Erzählen) sowie passive (Verstehen) Sprachakte betrifft. Ebenso ist das Sprachhandeln von Geschichtslehrkräften bislang nur wenig untersucht worden. Dieses kann aber als fundamental für gelingenden Geschichtsunterricht in heterogenen Gruppen betrachtet werden. Insbesondere aus dem in der Germanistik bzw. DaZ-Kontext zunehmend bedeutender werdenden Arbeitsbereich der Sprachbildung und -förderung im Fachunterricht kommen Ansätze, die für die Geschichtsdidaktik fruchtbar gemacht werden. So ist das Scaffolding für inklusives historisches Lernen interessant, insofern die Bildungs- und Fachsprache zwar Zielparаметer von Lernszenarien ist, der Weg dorthin aber durch gezielte sprachliche Mittel als «Hilfsgerüst» begleitet wird. Die Hilfestellungen werden sukzessive abgebaut.¹⁷ Für das Fach Geschichte werden erste Ansätze erprobt¹⁸ und für inklusives historisches Lernen adaptiert.¹⁹

Neben Erkenntnissen und Konzepten zum Sprachhandeln im Unterricht fehlen bislang hinreichende Kenntnisse zur sprachlichen Gestaltung von Texten, die im Geschichtsunterricht eingesetzt werden. Während etwa argumentiert werden könnte, dass Schulbuchtexte vereinfacht werden müssten, damit möglichst viele Schülerinnen und Schüler von ihnen profitieren könnten, gibt es auch gute Argumente, dass durch

14 Barsch/ Dziak-Mahler (wie Anm. 10), S. 130.

15 Ausführlicher siehe Barsch (in Druck).

16 Handro 2016, S. 266.

17 Kniffka 2012.

18 Mierwald/ Brauch 2015.

19 Witt 2017, Körber et al. (in Druck).

die «Reduzierung des Anspruchsniveaus [...] kein historisch besseres Lernen erreicht werden» könne.²⁰ Damit müssen auch Konzepte wie «Leichte Sprache»,²¹ die, aus der Sonderpädagogik entnommen, auch in der Geschichtsdidaktik erprobt werden, tiefergehend theoretisch und empirisch untersucht werden. Dies gilt einerseits hinsichtlich grundsätzlich epistemologischer Fragen: Kann leichte (oder einfache) Sprache abbilden, was geschichtstheoretisch und fachlich erforderlich ist? Kann durch sie überhaupt historisches Denken effektiver gefördert werden? Dazu gibt es bislang kaum Forschung.²² Die wenigen Studien zeigen bisher uneinheitliche Befunde.²³

3. Pragmatik inklusiven historischen Lernens

Für die Pragmatik inklusiven historischen Lernens können aus anderen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften verschiedene diversitätssensible Ansätze übernommen werden. Die Tendenz ist dabei, starre Konzepte zur Binnendifferenzierung etwa über die Nutzung verschiedener Niveaus bei Aufgabenformaten zu überwinden und auf adaptive Lernumgebungen zu setzen. Derartige Lernarrangements ermöglichen eine konsequente Subjektorientierung bei offeneren Formen der Lernorganisation, wozu etwa Projekt- oder die Lernzirkelarbeit zählen. Vielversprechend sind auch Ansätze wie das *Universal Design of Learning* oder das Dialogische Lernen.²⁴ Diese Ansätze erlauben zum einen prozessförmigen Unterricht, der auf sich ändernde Bedingungen innerhalb von Unterrichtsreihen reagieren kann. Gleichzeitig folgen sie dem Prinzip, Unterricht mit den in ihm verwendeten Medien von vornherein so zu gestalten, dass dieser für möglichst viele – idealerweise alle Lernenden – gewinnbringend ist. Unterrichtsmaterialien werden somit nicht für eine Normgruppe konzipiert und für andere Lernende angepasst. Vielmehr folgen sie dem Prinzip, dass sie von vornherein für alle nutzbar zu sein haben. Dies kann etwa erreicht werden, indem Texte standardmäßig für alle Lernenden durch Piktogramme oder sprachliche Hilfsmittel ergänzt werden.

Diese Ansätze sind bislang weitgehend unerprobt, so dass in den kommenden Jahren neue Modelle konzipiert und beforscht werden müssen.

4. Ausblick

Für die Pragmatik inklusiven historischen Lernens muss ausgelotet werden, ob die bislang vorliegenden theoretischen Konzepte und Modelle der Geschichtsdidaktik passgenau sind. Die Kompetenzorientierung als subjektorientierte Didaktik muss diesbezüglich noch stärker in die schulische Praxis implementiert werden. Dies be-

20 Oleschko 2015, S. 87–103.

21 Alavi 2015.

22 Für die Geschichtsdidaktik Alavi 2016.

23 Lasch 2017.

24 Kühberger/ Barsch (in Druck).

inhaltet auch Graduierungen etwa zur narrativen Kompetenz und der ihr zugrunde liegenden Teilkompetenzen, die allerdings noch entwickelt werden müssen. Im Spannungsverhältnis von Subjektorientierung und Intersubjektivität muss zudem diskutiert werden, ob es geschichtsdidaktische Standards geben kann und soll. Konzepte sprachsensiblen Geschichtsunterrichts werden sich parallel dazu weiter entwickeln müssen. Dies wird zwangsläufig in interdisziplinärer Kooperation mit anderen Fächern geschehen müssen. Für die Praxis muss zudem ausgelotet werden, inwieweit Subjektorientierung durch neue Lernarrangements unterstützt wird. Dass dazu gleichzeitig Fortbildungen von Lehrkräften durchgeführt werden müssen, ist offensichtlich. Schließlich sind noch stärker als bisher empirische Forschungen nötig, welche die elaborierten geschichtsdidaktischen Theorien auch hinsichtlich ihrer Abbildbarkeit in der Wirklichkeit überprüfen. Im Kontext von Inklusion wird dabei auch relevant werden, wieder stärker das historische Lernen von Schülerinnen und Schülern empirisch in den Blick zu nehmen, nachdem nun lange die Lehrkräfte im Fokus empirischer Studien standen.

Literatur

- Alavi, Bettina. «Leichte Sprache und historisches Lernen.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14.2015, S. 169–190.
- Alavi, Bettina. «Narrative Kompetenz im inklusiven Geschichtsunterricht?! Ein Unterrichtsversuch.» In Dies./ Martin Lücke (Hrsg.), *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/ Ts. 2016, S. 85–100.
- Alavi, Bettina et al. (Hrsg.). *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a. M. (in Druck).
- Alavi, Bettina/ Lücke, Martin (Hrsg.). *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik* (Wochenschau Wissenschaft). Schwalbach/ Ts. 2016.
- Barricelli, Michele. «Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens.» In Martin Buchsteiner/ Martin Nitsche (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*. Wiesbaden 2016, S. 45–68.
- Barricelli, Michele et al. *Historisches Wissen ist narratives Wissen: Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II*. Ludwigsfelde 2008.
- Barsch, Sebastian. «Historische Imagination von Schülern mit ‚Lernbehinderungen‘. Empirische Zugangsweisen und Ergebnisse einer Pilotierung.» In Jan Hodel/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12»*. Bern 2013, S. 95–107.
- Barsch, Sebastian. «Förderung der inklusiven Haltung bei angehenden Geschichtslehrkräften durch universitäre Praxisphasen.» In Christoph Kühberger/ Robert Schneider (Hrsg.): *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts*. Bad Heilbrunn 2016a, S. 121–135.
- Barsch, Sebastian. «Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen denken historisch. Einblicke in die empirische Forschung.» In Bettina Alavi/ Martin Lücke (Hrsg.), *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/ Ts. 2016b, S. 71–84.
- Barsch, Sebastian. «Sprache und Inklusion – Einblicke in Theorie und Forschung.» In Christiane Bertram/ Andrea Kolpatzik (Hrsg.), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Beiträge*

- ge zur geschichtsdidaktischen Theorie, Empirie und Unterrichtspraxis. Frankfurt a.M. (in Druck).
- Barsch, Sebastian/ Dziak-Mahler, Myrle. «Problemorientierung inklusive – Historisches Lernen im inklusiven Unterricht.» In Bettina Amrhein/ Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (LehrerInnenbildung gestalten 3). Münster 2014, S. 119–132.
- Barsch, Sebastian/ Hasberg, Wolfgang (Hrsg.). *Inklusiv – exklusiv: historisches Lernen für alle* (Geschichte unterrichten). Schwalbach/ Ts. 2014.
- Deile, Lars. «Auf dem Weg zu einer Ästhetik historischen Lernens.» In Martin Buchsteiner/ Martin Nitsche (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*. Wiesbaden 2016, S. 103–120.
- Handro, Saskia. «Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Systematisierende Überlegungen zu einer überfälligen Debatte.» In Wolfgang Hasberg/ Holger Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven* (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken 1). Frankfurt a.M. u.a. 2016, S. 265–296.
- Kniffka, Gabriele. «Scaffolding. Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln.» In Magdalena Michalak/ Michaela Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler 2012, S. 208–225.
- Körper, Andreas/ Seidl, Patrizia/ Witt, Dirk. «Inklusives Geschichtslernen via Scaffolding von Aufgaben.» In Bettina Alavi u.a. (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a.M. (in Druck).
- Kühberger, Christoph. «Wo beginnt historisches Lernen? Die Herausforderungen der Inklusion für den Geschichtsunterricht.» In Ders./ Robert Schneider (Hrsg.), *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts*. Bad Heilbrunn 2016, S. 65–83.
- Kühberger, Christoph/ Barsch, Sebastian. «Lernsettings für einen inklusiven Geschichtsunterricht. Rampen bauen für individuelles historisches Lernen in heterogenen Lerngruppen.» In Bettina Alavi u.a. (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a.M. (in Druck).
- Kühberger, Christoph/ Schneider, Robert (Hrsg.). *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts*. Bad Heilbrunn 2016.
- Lasch, Alexander. «Zum Verständnis morphosyntaktischer Merkmale in der funktionalen Varietät ‚Leichte Sprache‘.» In Bettina Bock/ Ulla Fix/ Daisy Lange (Hrsg.), *Leichte Sprache im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung*. Berlin 2017, S. 275–299.
- Lücke, Martin. «Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik.» In Michele Barricelli/ Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Forum historisches Lernen). Schwalbach/ Ts. 2012, S. 136–146.
- Mierwald, Marcel/ Brauch, Nicola. «Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14.2015, S. 104–120. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2015.14e.1.104>.
- Neumann, Vanessa/ Schürenberg, Wanda/ van Norden, Jörg. «Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht?» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15.2016, S. 149–164.
- Oleschko, Sven. «Herausforderungen einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik im Kontext historischen Lernens.» *Zeitschrift Für Geschichtsdidaktik* 14.2015, S. 87–103.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht* (Methoden historischen Lernens). Schwalbach/ Ts. 2015.
- Schreiber, Waltraud. «Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens.» *Zeitschrift für Pädagogik* 54.2008, S. 198–212.

Völkel, Bärbel. *Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte* (Wochenschau Wissenschaft). Schwalbach/ Ts. 2017.

Witt, Dirk. «Lernprozesse bewusst erleben. Scaffold als Unterstützersystem.» *Geschichte lernen* 178.2017, S. 28–31.

Teil IV

Kompetenzausprägungen empirisch erfassen



Der HiTCH-Test. Ein Instrument zur Erfassung von Kompetenzen historischen Denkens¹

Spätestens seit der Entwicklung fachspezifischer Kompetenzmodelle, mit denen das zentrale Ziel historischen Lernens als Kompetenzentwicklung definiert werden soll, besteht der Bedarf an Konzepten und Instrumenten zur Erfassung eben solcher Ausprägungen historischen Denkens. Die Entwicklung dieser Modelle erfolgte auf Basis einer breiten Theoriearbeit zum «Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft» (Jeismann) und zum «historischen Denken» (Rüsen). Besonders diskutiert wurde das sogenannte FUER-Modell², das als Grundlage für die Testentwicklung besonders geeignet erscheint. Nicht zuletzt wurde dabei die Frage diskutiert, inwiefern eine solch komplexe und schwer zu operationalisierende Domäne, wie das Historische Denken, so operationalisiert werden könnte, dass die übertragbaren Fähigkeiten und Konzepte erhoben werden und nicht die individuellen historischen Orientierungen³ sowie die Frage, inwiefern sich solche Modelle empirisch validieren ließen⁴, freilich ohne festzulegen, nach welchen Kriterien eine solche Validierung erfolgen könne.

In den wenigen großen empirischen Studien zum Geschichtsbewusstsein oder zu den Geschichtskennntnissen Jugendlicher wurden entweder der «Zusammenhang zwischen Vergangenheitswahrnehmung, Gegenwartsdeutung und Zukunftserwartung» fokussiert⁵ oder aber historische Kenntnisse und Werturteile erfragt.⁶ Diese Konzepte der empirischen Forschung sind somit eher als Einstellungsforschung zu vorgegebenen Aussagen oder Kenntnisforschung zu verstehen, als eine Kompetenzforschung.⁷

Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung des 2012 bis 2015 durch das BMBF geförderten Projektes «HiTCH: Historical Thinking – Competencies in History» zu verstehen, das sich zum Ziel gesetzt hat, einen Kompetenztest zu entwickeln, der auch in Large-Scale-Assessments einsetzbar ist und bei Schülerinnen und Schülern in der 9. Jahrgangsstufe aller Schularten Kompetenzen historischen Denkens objektiv, reliabel und valide mithilfe standardisierter Testaufgaben erfasst. Die Entwicklung und die Validierung des HiTCH-Tests wurden ausführlich vorgestellt; der Band ist als Buchversion und elektronisch als open access-Publikation erhältlich.⁸

1 Der HiTCH-Test ist das Produkt einer intensiven Zusammenarbeit von mehr als einem Dutzend Kolleginnen und Kollegen aus der Fachdidaktik Geschichte und der Empirischen Bildungsforschung (siehe Trautwein et al. 2017). Der Beitrag dieser Kolleginnen und Kollegen sei an dieser Stelle ausdrücklich hervorgehoben. Der hier vorgestellte Beitrag beruht maßgeblich auf den gemeinsam erarbeiteten Projektergebnissen.

2 Körber/ Schreiber/ Schöner 2007.

3 Körber et al. 2008.

4 Schönemann 2008.

5 Borries 1995, 1999.

6 Schroeder et al. 2012.

7 Meyer-Hamme 2016.

8 Trautwein et al. (wie Anm. 1); www.hitch-projekt.de [besucht 8.10.2018].

An dieser Stelle erfolgt deshalb eine sehr knappe, zusammenfassende Darstellung, die teilweise auf der ausführlichen Publikation beruht. Zunächst wird der HiTCH-Test in seiner theoretischen Umsetzung und seinen empirischen Kenndaten charakterisiert, in einem weiteren Schritt werden Studien skizziert, in denen dieser Test zum Einsatz kommt, und schließlich werden einige der aufgeworfenen Fragen diskutiert.

1. Der HiTCH-Test: Grundlagen, Testaufgaben und ihre Erprobung, psychometrische Qualität

1.1 Das FUER-Modell als theoretische Grundlage für den HiTCH-Test

Aus mehreren Gründen erschien es sinnvoll, für die Entwicklung des HiTCH-Tests das FUER-Modell als theoretischen Rahmen zu Grunde zu legen. Erstens umfasst dieses Modell umfänglich den Vollzug historischer Denkprozesse auf der Basis der narrativistischen Geschichtstheorie, ausgehend von gegenwärtigen Orientierungsbedürfnissen über Zeiterfahrungen,⁹ und beschreibt sowohl prozedurale als auch kategoriale Kompetenzbereiche in ihrer gegenseitigen Funktion. Zweitens werden in diesem Modell nicht nur Kompetenzbereiche, sondern auf Basis eines Graduierungsmodells auch Niveaus unterschieden. Drittens wurde das FUER-Modell von einer größeren Gruppe von Expertinnen und Experten aus der deutschsprachigen Fachdidaktik wie auch von Schulpraktikerinnen und -praktikern aus insgesamt sieben Ländern entwickelt, was dessen Akzeptanz zugute kommt. Viertens ist das FUER-Modell in verschiedene Bildungspläne eingeflossen (z. B. Baden-Württemberg, Bayern, Deutschsprachige Gemeinschaft in Belgien, Sachsen, Thüringen), hat sich fünftens in verschiedenen empirischen Studien bewährt¹⁰ und ist sechstens für Erweiterungen der Operationalisierungen bezüglich ästhetischer und emotionaler Dimensionen des historischen Denkens und Lernens offen.¹¹

Die Entwicklung des HiTCH-Tests orientierte sich an den üblichen Standards in der Schulleistungsforschung.¹² Es handelt sich um einen sogenannten Power- oder Niveautest, bei dem Leistungsdifferenzierung nicht aufgrund einer Begrenzung der Bearbeitungszeit angestrebt wird, sondern über das Schwierigkeitsniveau der Aufgaben. Um Kompetenzen historischen Denkens breit zu erfassen (Vermeidung von *construct underrepresentation*)¹³ wurden alle vier Kompetenzdimensionen mit ihren Unterfacetten («Kernkompetenzen») adressiert.

Im HiTCH-Test wurden bislang ausschließlich Aufgaben mit geschlossenem Antwortformat (Schülerinnen und Schüler wählen aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten aus) eingesetzt. Im Rahmen der Testentwicklung wurden mehr als 250 Aufgaben-

9 Rösen 1983; Hasberg/ Körber 2003.

10 Z. B. Meyer-Hamme 2009.

11 Borries 2014.

12 U. a. Hartig/ Klieme/ Leutner, 2008; Moosbrugger/ Kelava 2012; Pellegrino/ Chudowsky/ Glaser 2001.

13 Messick 1995.

blöcke und knapp 1500 einzelne Items entwickelt. Unter dem Begriff *Aufgabenblock* verstehen wir einen Teilbereich des Testinstruments, der zu einem Themenbereich, meist auf der Grundlage von vorgegebenen Materialien, einen oder mehrere Kompetenzbereiche adressiert und mehrere Items umfasst. Ein *Item* wiederum stellt die kleinste Aufgabeneinheit dar, also z.B. eine einzelne Ankreuzaufgabe, die von den Schülerinnen und Schülern korrekt oder falsch gelöst werden kann.

In Trautwein et al.¹⁴ werden die Prototypen der eingesetzten Testaufgaben vorgestellt, in groben Zügen seien sie im Folgenden charakterisiert. Bei der Entwicklung von Aufgaben zu *Fragekompetenzen* wurde darauf geachtet, dass die Untersuchungsteilnehmer und -teilnehmerinnen sowohl unterschiedliche Ausrichtungen von historischen Fragen identifizieren als auch plausible Zusammenhänge zwischen in der Aufgabe vorgegebenen Orientierungsbedürfnissen, historischen Fragen und vorgegebenen Materialien herstellen müssen. Aufgaben aus dem Bereich der *historischen Methodenkompetenzen* (Re- und De-Konstruktion) schließen u. a. den Umgang mit und die Auswertung von Materialien – Quellen und Darstellungen – ein. Zur Erfassung der *Historischen Orientierungskompetenzen* wurden im HiTCH-Test Aufgaben formuliert, in denen die Schülerinnen und Schüler Sinnbildungen selbstständig herstellen müssen sowie Aufgaben, in denen sie Muster hinter vorgegebenen Sinnbildungen erkennen müssen. Dabei stand jeweils im Fokus zu erfassen, inwiefern sie über die dafür notwendigen Fähigkeiten verfügen. Der Kompetenzbereich der *historischen Sachkompetenzen* umfasst das Verfügen über Konzepte und Kategorien historischen Denkens. Bei Aufgaben, die diesen Kompetenzbereich adressieren, werden Aussagen zu ausgewählten Konzepten oder Kategorien (z.B. aus den epistemologischen Einsichten) den Schülerinnen und Schülern vorgelegt. Dazu müssen sie etwa Begriffe typischen Merkmalen zuordnen oder die Plausibilität von Aussagen einschätzen.

1.2 Testaufgaben und ihre Erprobung

Alle neu entwickelten Aufgabenblöcke und Items wurden mit einzelnen Testpersonen oder in kleinen Gruppen aus der Zielpopulation erprobt, um die Verständlichkeit der Materialien und Itemformulierungen sowie die Schwierigkeiten der Aufgaben zu ermitteln. Darüber hinaus wurden für ausgewählte Aufgaben sogenannte *Cognitive Labs* durchgeführt.¹⁵ Es handelt sich dabei um Interviews während der und unmittelbar nach der Bearbeitung der Testaufgaben. Spontane Äußerungen der Schülerinnen und Schüler (Methode des «lauten Denkens») wurden durch situative Nachfragen («prompts») vertieft, welche sich unter anderem auf das Verständnis der Aufgabe, auf Lösungsstrategien, auf das vorgängige Begriffsverständnis oder die Begründung, warum eine bestimmte Antwortalternative gewählt wurde, bezogen.¹⁶

Die in der Itemgenerierung entwickelten Aufgaben wurden in zwei Pilotierungsstudien mit insgesamt rund 3000 Schülerinnen und Schülern der 9. Klassenstufe aus

14 Trautwein et al. (wie Anm. 1).

15 Vgl. Werner/ Schreiber 2015.

16 Willis 2005.

unterschiedlichen Schulformen in Deutschland (in verschiedenen Bundesländern), in der Schweiz und in Österreich eingesetzt. In der Pilotierung erfolgte eine Itemauswahl und -optimierung aufgrund statistischer Verfahren (Reliabilitätsanalysen, Faktorenanalysen) für die Haupterhebung.

An der Haupterhebung nahmen 2853 Schülerinnen und Schüler aus insgesamt 52 Schulen der neunten Jahrgangsstufe teil. Allen Schülerinnen und Schülern wurde ein gemeinsames Heft vorgelegt, das die für den finalen HiTCH-Test vorgesehenen Aufgaben (15 Aufgaben mit 106 Items) enthielt, die nach den beiden Pilotierungen auf der Basis psychometrisch und fachdidaktisch begründeter Auswahlprozeduren ausgewählt worden waren. Darüber hinaus wurde von den Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmern eines von sechs zusätzlichen Testheften bearbeitet, die unterschiedliche zusätzliche Aufgaben enthielten (Lesekompetenz, kognitive Grundfähigkeiten, weitere Kompetenzaufgaben, Geschichtsbewusstsein/-sozialisation).

1.3 Psychometrische Qualität des Tests

Die Prüfung des Tests erfolgte auf der Basis der Item-Response-Theorie (IRT). Die finale Itemauswahl von 91 der 106 eingesetzten Items wurde auf der Basis von inhaltlichen und psychometrischen Überlegungen vorgenommen. Bei allen Items wurden also sowohl die psychometrischen Kennwerte zu Rate gezogen als auch die inhaltliche Bedeutung des Items für einen inhaltlich validen Test berücksichtigt, der die Komplexität des historischen Denkens in hinreichender Breite adressiert.

Modellpassung, Schwierigkeit, Reliabilität. Vor der Itemauswahl lagen die WMNSQ-Werte (*weighted mean-square*), die die Passung der einzelnen Items im Sinne des Rasch-Modells kennzeichnen und möglichst nahe am Wert von 1.0 liegen sollen, im Bereich von 0.84 bis 1.37 bei einer Varianz der latenten Variable von $\text{Var}(\Theta) = 0.65$. Bezogen auf die finale Itemauswahl der 91 Items aus dem HiTCH-Instrument ($\text{Var}(\Theta) = 0.88$) lagen die WMNSQ-Werte im Bereich von 0.84 bis 1.17, also relativ nahe am angestrebten Wert von 1.0; in PISA werden Items innerhalb des Bereichs $0.8 \leq \text{WMNSQ} \leq 1.2$ als modellkonform betrachtet (OECD, 2014). Es ergab sich bezogen auf die Itemschwierigkeiten eine gute Abdeckung des Leistungsspektrums der Schülerinnen und Schüler in der Stichprobe. Die *WLE person separation*-Reliabilität (WLE PSR)¹⁷ betrug $\text{Rel} = .91$, was auf einen relativ geringen Anteil an «Messfehler»-Varianz in den HiTCH-Testscores verweist. Insgesamt liegt mit dem HiTCH-Instrument damit – gemessen an den üblichen Standards – ein reliables Instrument zur Erfassung historischer Kompetenzen vor, dessen Items in wünschenswerter Weise in ihrer Schwierigkeit streuen.

Faktorenstruktur. Der HiTCH-Test wies eine im Wesentlichen eindimensionale Struktur auf. Eine exploratorische Faktorenanalyse auf der Basis der Interkorrelationsmatrix auf Aufgabenblockebene ergab einen Eigenwert für die erste Komponente (die als Generalfaktor «historische Kompetenz» bezeichnet wird) von 9.6 und erklär-

17 Andrich 1982.

te 64% der Gesamtvarianz, wohingegen bereits die zweite Komponente mit einem Eigenwert von 0.9 den Wert 1.0 (Kaiser-Kriterium) unterschritt. Ein wichtiger Vorteil eines eindimensionalen Tests liegt darin, dass bei seinem Einsatz ein Gesamtwert für «historische Kompetenz» resultiert, der nicht (oder nur wenig) von der spezifischen inhaltlichen Zusammensetzung des Tests abhängt. Aufgrund des Vorgehens bei der Konstruktion des Tests, bei der die theoretisch als bedeutsam eingeschätzten Bestandteile von historischer Kompetenz berücksichtigt wurden, kann der Gesamttest beanspruchen, «historische Kompetenz» in wünschenswerter Weise in einem Gesamtwert zu erfassen; gleichzeitig finden sich Hinweise darauf, dass die einzelnen Aufgabenblöcke einen nicht komplett vernachlässigbaren Teil der Varianz binden (es verblieben immerhin 36% Varianz, die nicht durch die erste Komponente aufgeklärt wurden), so dass vertiefende (fachdidaktische) Analysen zu den Eigenschaften der Aufgabenblöcke angezeigt sind. Im Hinblick auf die Dimensionalität erbrachten vertiefende Prüfungen Hinweise darauf, dass sich die im FUER-Modell theoretisch definierten Kompetenzbereiche – zumindest mit den bislang entwickelten Items – empirisch nur bedingt trennen lassen. Dass sich konzeptionell plausible mehrdimensionale Strukturen bei Kompetenztests empirisch nicht unterscheiden lassen, ist nicht ungewöhnlich: Ein ähnlicher Befund zeigte sich beispielsweise auch bei dem Test zur Erfassung der Bildungsstandards im Fach Mathematik, in dem die theoretisch trennbaren Kompetenzbereiche in den empirischen Daten eng miteinander korrelierten.¹⁸

Vergleichbarkeit über unterschiedliche Adressaten. Aus psychometrischer Perspektive sollte ein Test idealerweise in verschiedenen Adressatenkreisen (z. B. Mädchen und Jungen; Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen) identische Messeigenschaften aufweisen, damit Unterschiede zwischen diesen Gruppen (z. B. Mittelwertunterschiede nach Geschlecht oder Schulform) sinnvoll interpretiert werden können. Im Falle eines eindimensionalen, einparametrischen Modells bedeutet dies, dass sich die relativen Itemschwierigkeiten zwischen Subgruppen nicht (bzw. möglichst wenig) unterscheiden sollten. Die Vergleichbarkeit der Itemschwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Gruppen kann mithilfe sogenannter *Differential Item Functioning*-Analysen (DIF) untersucht werden. Die DIF-Analysen für das HiTCH-Instrument ergaben folgende zentrale Befunde: Die Unterschiede bezüglich der relativen Itemschwierigkeiten für Geschlecht bzw. häuslicher Buchbesitz als einem Indikator für die familiäre Herkunft waren insgesamt nur geringfügig. Etwas größere, aber immer noch tolerierbare Unterschiede fanden sich für die Schulform bzw. das Land (Deutschland, Österreich, Schweiz). Insgesamt zeigten die DIF-Analysen, dass das HiTCH-Instrument in den untersuchten Subgruppen relativ vergleichbare Messeigenschaften aufwies und damit – zumindest in Hinblick auf die vier untersuchten Gruppierungsmerkmale – eine faire Erfassung historischer Kompetenzen ermöglicht.

Validität. Durch die enge Zusammenarbeit von Fachdidaktik und Empirischer Bildungsforschung bei der Entwicklung und Überprüfung der Items konnte eine große inhaltliche Breite (Abdeckung der vier Dimensionen des FUER-Modells) der im fi-

18 Blum et al. 2006.

nen Instrument berücksichtigten Items bei insgesamt akzeptablen bis guten Messeigenschaften des HiTCH-Instruments erreicht werden. Von daher ist von einer guten inhaltlichen Validität, bezogen auf das zugrunde gelegte Modell, auszugehen. Ein Vergleich der einzelnen Schulformen (Haupt- und Realschule wurden aufgrund des geringen Stichprobenumfangs zusammengefasst betrachtet) ergab erwartungsgemäß statistisch signifikante Leistungsunterschiede in erwarteter Richtung im HiTCH-Test. Für die Gruppe der Gymnasialschülerinnen und -schüler ergab sich beispielsweise eine um mehr als eine Standardabweichung höhere durchschnittliche Leistung im HiTCH-Test verglichen mit der Gruppe der Haupt- bzw. Realschülerschaft. Wichtig ist hierbei zu betonen, dass keine repräsentativen Stichproben gezogen worden waren und die identifizierten Mittelwertunterschiede zwar als Validitätsbelege herangezogen werden können, aber keine exakte Abbildung von Schulformunterschieden darstellen. Bezogen auf die Frage der Zusammenhänge von Schulnoten in den Fächern Geschichte, Deutsch und Mathematik und der mithilfe des HiTCH-Tests gemessenen historischen Kompetenz wurden u. a. einfache Korrelationen auf der Ebene innerhalb von Klassen berechnet (also jeweils individuelle Abweichungen vom Klassenmittelwert). Hierbei ergaben sich moderate Zusammenhänge der Testleistung mit den (im Sinne von Leistung gepolten) Schulnoten (Geschichte: $r = .27$; Deutsch: $r = .26$; Mathematik: $r = .19$; jeweils $p < .001$).

Zur Ermittlung der diskriminanten Validität, d. h. der Prüfung, inwiefern der HiTCH-Test tatsächlich Fähigkeiten historischen Denkens misst und nicht generische Fähigkeiten wie etwa Lesefähigkeit oder allgemeine Denkfähigkeit (die bei historischem Denken ja auch eine Rolle spielen), wurden neben dem HiTCH-Instrument mehrere zusätzliche Instrumente eingesetzt, u.a. zur Erfassung der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten (KFT4-12+R)¹⁹ sowie der Lesekompetenz («Lesetestbatterie» für die Klassenstufe 8-9)²⁰. In Korrelationsanalysen zeigten sich auf latenter Ebene (d. h. unter Kontrolle für Messfehlereinflüsse auf die Korrelationen) relativ deutliche Zusammenhänge des HiTCH-Instruments mit zwei verschiedenen Lesekompetenztests und dem KFT-verbal-Test ($.83 \leq r \leq .85$). Etwas niedriger fiel der Zusammenhang mit der figuralen Analogie-Facette des KFT ($r = .68$) aus. Ein niedrigerer Zusammenhang fand sich zwischen dem HiTCH-Instrument und dem Leistungsscore im Leseschwindigkeitstest ($r = .40$). Die Korrelation zwischen dem HiTCH-Instrument und der Skala Interesse an Geschichte betrug $r = .26$.

Zusammenfassend lässt sich somit konstatieren, dass die vorliegenden Validitätsbelege (Inhaltsvalidität, kriteriumsbezogene und diskriminante Validität) darauf hinweisen, dass das HiTCH-Instrument tatsächlich das misst, was es messen soll, nämlich historische Kompetenz. Bei der Überprüfung der diskriminanten Validität zeigte sich, dass sich die im HiTCH-Instrument erfasste Kompetenz historischen Denkens von der Lesekompetenz wie auch von allgemeinen kognitiven Fähigkeiten trennen ließ. Jedoch erschien der Zusammenhang mit den Tests, die verbale Fähigkeiten adressieren, mit einer Korrelation von bis zu $.85$ relativ hoch (auf Ebene der Aufga-

19 Heller/ Perleth 2000.

20 Bäuerlein/ Lenhard/ Schneider 2012.

benblöcke fanden sich Korrelationen zwischen .37 und .89). Um die Bedeutung des insgesamt hohen Zusammenhangs einschätzen zu können, lohnt sich erneut ein Vergleich mit anderen Schulleistungstudien. So fanden sich in PISA für die mathematische und sprachliche «literacy» ähnlich hohe Korrelationen von rund .85, die nicht als Hinweis darauf gedeutet werden sollten, dass die PISA-Tests für die unterschiedlichen Domänen in Wirklichkeit nur eine dahinterliegende Fähigkeit messen würden²¹. Zudem ist ein relativ hoher Zusammenhang zwischen allgemeiner Lesekompetenz und der Kompetenz zu historischem Denken zu erwarten: Die aus Quellen und/ oder Darstellungen lesend erschlossenen Informationen sind Bausteine für historisches Denken, für den re- und de-konstruierenden Umgang mit Vergangenheit bzw. Geschichte. Gleichwohl sollte diesem hohen Zusammenhang genauer nachgegangen werden, da in der Untersuchung des Zusammenhangs und Zusammenspiels von Lesekompetenz und historischer Kompetenz viel Potenzial für Forschung am Schnittbereich zwischen Fachdidaktik Geschichte und Empirischer Bildungsforschung steckt²².

2. Laufende Projekte

Ein wesentliches Kennzeichen einer erfolgreichen Testentwicklung ist dessen weitere Verwendung in Forschung und Praxis. Beim HiTCH-Test muss es derzeit als noch offen gelten, ob er langfristig eine nachhaltige Nutzung finden wird, aber zumindest lässt sich zum gegenwärtigen Stand der Einsatz in mehreren Forschungsprojekten beobachten. Einige dieser Projekte sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

2.1 Weiterentwicklung des HiTCH-Tests.

Mit der in Trautwein et al. vorgestellten 91-Item-Version liegt eine erste Fassung des HiTCH-Tests vor,²³ die aber eher den Sinn eines Prototypen besitzt, denn – ganz in der Tradition moderner Schulleistungstests – wird davon ausgegangen, dass die dort entwickelten Items «austauschbare» Repräsentanten eines größeren Universums grundsätzlich geeigneter Items sind. Dementsprechend kann und soll der HiTCH-Test kontinuierlich weiterentwickelt werden, und dies ist auch nach dem Auslaufen der finanziellen Förderung der HiTCH-Projekts durch das BMBF passiert. Hierbei sind zwei Entwicklungsschritte voneinander abzugrenzen.

Erstens arbeiten die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler derzeit an einer überarbeiteten Fassung des HiTCH-Tests, die weitere, bereits in der Haupterhebung pilotierte Items beinhalten soll; diese Fassung wird voraussichtlich sowohl in einer Lang- als auch in einer oder mehreren Kurzformen zur Verfügung stehen. Hierfür sind jedoch noch umfassende psychometrische Analysen nötig, die insbeson-

21 Vgl. Baumert et al. 2007.

22 Vgl. Goldman et al. 2016.

23 Vgl. Goldman et al. (wie Anm. 22).

dere die Modellpassung der zusätzlichen Items intensiv prüfen. Für ein Set von Items zur Geschichtskultur, die insbesondere die historische De-Konstruktionskompetenz adressieren, konnten die bereits abgeschlossenen Analysen eine gute psychometrische Qualität belegen,²⁴ und dass diese Items überwiegend sehr gut mit den übrigen HiTCH-Items harmonieren (die latente Korrelation mit dem HiTCH-Instrument für die entsprechende Teilstichprobe beträgt $r = .87$). Zweitens gibt es Bemühungen, weitere Aufgaben und Aufgabenformate für Bereiche zu entwickeln, bei denen im Rahmen der Testentwicklung Optimierungsbedarf erkannt wurde. So ist unter anderem an Aufgaben gedacht, die das «historische» Lesen (in Abgrenzung zur allgemeinen Lesefähigkeit) fokussieren; zudem sollen Formate entwickelt werden, mit deren Hilfe u. a. Aufgaben zur Orientierungskompetenz noch handlungsnäher formuliert werden können.

Ergänzende Prüfung der konvergenten und divergenten Validität. An bayerischen Mittel-, Realschulen und Gymnasien ($N = 500$) wurde in einem weiteren Projekt neben dem HiTCH-Test der Test zur Erfassung Literarästhetischer Urteilskompetenzen (LUK) eingesetzt.²⁵ Hiermit sollte zusätzlich zur allgemeinen Lesefähigkeit auch die Abgrenzbarkeit des HiTCH-Instruments zum literarischen Verstehen geprüft werden. Im Rahmen eines vorläufigen, zweidimensionalen 2PL-Modells mit je einer Dimension für die historische bzw. die literarästhetische Kompetenz ergab sich – wie bereits bei der allgemeinen Lesekompetenz – ein starker Zusammenhang zwischen beiden Dimensionen (latente Korrelation: $r = .84$).

2.2 Einsatz von HiTCH-Testaufgaben in weiteren Studien

Einsatz von HiTCH-Testaufgaben in einer Längsschnittstudie. Um Kompetenzentwicklungen in typischen schulischen Lernsettings über einen längeren Zeitraum valide abbilden zu können, bedarf es geeigneter Instrumente, bei denen – beispielsweise auf Basis von Rasch-Analysen – die Eignung zum Einsatz in unterschiedlichen Klassenstufen belegt ist; für das deutschsprachige Bildungswesen fehlte es bislang an entsprechenden Instrumenten. Von daher ist es erfreulich, dass bereits während der Entwicklungsphase des HiTCH-Tests eine Reihe von Testaufgaben (insgesamt 271 Items) in einer Längsschnittstudie in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens eingesetzt werden, die eine Vielzahl von Analysen ermöglicht. Es handelt sich dabei um Längsschnittdaten aus fünf aufeinander folgenden Schuljahren, die parallel zur Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne und eines digital-multimedialen Schulgeschichtsbuchs²⁶ für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren gesammelt wurden. Insgesamt umfasst der Datensatz Daten von mehr als 1700 Schülerinnen und Schülern in den Jahrgangsstufen 9–12 an allen Sekundarschulen der Deutschen Gemeinschaft Belgiens.²⁷

24 Vgl. Kühberger/ Neureiter/ Wagner 2018.

25 Frederking et al. 2008; Frederking et al. 2011; Frederking et al. 2016.

26 Schreiber/ Sochatzy/ Ventzke 2014.

27 Schreiber/ Bertram 2018.

Dieser reiche Datensatz ist Gegenstand mehrerer größerer Forschungsstränge, wobei besonders das QQM-Projekt hervorgehoben werden muss.²⁸ Darüber hinaus sollen drei Projekte skizziert werden. Im QQM-Projekt wird die Kompetenzentwicklung der Lernenden über die vier Testzeitpunkte hinweg untersucht.²⁹ Hierbei fanden sich erstens deutliche Belege dafür, dass die Items in den vier untersuchten Klassenstufen eine psychometrisch äquivalente Messung der Kompetenzen erlaubten. Zudem zeigte sich zwischen den Klassenstufen, bezogen auf die Leistungsstreuung in Klassenstufe 9, ein jährlichen Zuwachs von 0.20 bis 0.38 Standardabweichungen, was – verglichen mit anderen Domänen³⁰ – als vergleichsweise deutlich ausgeprägte Kompetenzentwicklung für diese Klassenstufen angesehen werden kann. Mit Daten dieser Art kann ein wichtiger Beitrag zur Frage geleistet werden, inwieweit im Jugendalter eine positive Entwicklung historischer Kompetenzen zu beobachten ist.

In einem zweiten Projekt wird der Zusammenhang in der Leistungsentwicklung von historischem Denken (gemessen über die HiTCH-Items) sowie dem historischen Wissen geprüft. Erste Analysen basierend auf den Stichproben aus den Jahren 2014–2016 haben gezeigt, dass neben den HiTCH-Items auch die überwiegend eigens für die Studie neu entwickelten Items historischen Wissens zu einem reliablen Gesamtest zusammen gefügt werden können ($.86 \leq \text{WLE-PSR} \leq .89$). Des Weiteren lassen sich Kompetenzen und Wissen im Fach Geschichte mit den verwendeten Instrumenten hinreichend trennen, wobei die latenten Korrelationen mit bis zu .90 zwar hoch ausfallen, aber Modelle mit zwei Dimensionen stets einen statistisch signifikant besseren Modellfit aufweisen als die entsprechenden eindimensionalen Modelle. Weitere Analysen müssen nun zeigen, wie sich Kompetenz und Wissen unabhängig voneinander und in gegenseitiger Beeinflussung über die Schuljahre entwickeln.

Ein drittes Projekt nutzt die Daten aus der Längsschnittuntersuchung zur Prüfung der Frage, wie stark die Leistungsentwicklung in Geschichte davon abhängt, mit welchen Mitschülerinnen und Mitschülern man gemeinsam beschult wird und welche Lehrkraft man hat. Dazu werden komplexe statistische Modelle (*Multiple Membership Cross Classified Random-Effect Models*) eingesetzt. Die bislang vorliegenden Befunde weisen darauf hin, dass Effekte von Unterschieden zwischen Lehrkräften im jeweils aktuellen Schuljahr im Vergleich zur Variabilität der individuellen Wachstumsraten der Schülerleistungen bedeutsame Größenordnungen erreichen. Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass sowohl Lehrkräfteeffekte als auch Effekte der Klassenkomposition Leistungsunterschiede in nachfolgenden Schuljahren vorhersagen (auch bei Lehrkraftwechsel bzw. Veränderungen der Klassenkomposition).

Interventionsstudien mit HiTCH. Für Interventionsstudien im Geschichtsunterricht bzw. auch an außerschulischen Lernorten sind die verwendeten Kriteriumsmaße von zentraler Bedeutung. In der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik werden zu diesem Zwecke in der Regel Maße verwendet, die für die jeweilige Studie konstruiert wurden. Dies mag zwar oftmals angemessen sein, birgt aber den Nachteil, dass (1) die

28 Vgl. auch Schreiber/ Trautwein/ Wagner/ Brefeld in diesem Band.

29 Vgl. Bertram et al. (im Druck)

30 Vgl. Bloom et al. 2008.

Gefahr besteht, dass die Maße sehr «*treatment*-nahe» sind (und damit die Wirkung tendenziell überschätzen) und (2) es erschwert wird, zu generalisierenden Aussagen zu gelangen. Das Potenzial, das der HiTCH-Test hier bietet, wird bereits in mehreren laufenden bzw. geplanten Studien genutzt.

In einer weiteren Studie wird der HiTCH-Test ab dem Schuljahr 2019/20 in einer experimentell angelegten Zeitzeugenstudie eingesetzt werden. Diese Studie baut auf dem Beitrag von Bertram, Wagner und Trautwein³¹ auf, in dem die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe vergleichend im Unterricht mit Zeitzeugen, Zeitzeugenvideos oder klassischem «Quellenunterricht» untersucht wurde. Eine Begrenzung dieses Beitrags bestand darin, dass die Kompetenzentwicklung, die im Mittelpunkt der Studie stand, lediglich mit eigens für diese Studie erstellten Instrumenten geprüft werden konnte, deren Validität noch nicht auf breiter Basis geprüft werden konnte. Diese Testinstrumente können nun mit dem HiTCH-Test um eine weitere Kriteriumsvariable ergänzt werden.

In der Breite betrachtet besteht also eine durchaus rege Forschungstätigkeit mit dem HiTCH-Test. Allerdings muss zu diesem Zeitpunkt offen bleiben, wie nachhaltig diese Nutzung ist. Für die Etablierung im Feld wird es dabei auch darauf ankommen, dass der HiTCH-Test in weiteren Forschungsarbeiten eingesetzt wird.

3. Fazit und Ausblick

Mit der Arbeit an der Entwicklung des HiTCH-Tests waren und sind Erträge auf unterschiedlichen Ebenen verbunden. Ganz konkret liegt mit HiTCH erstmals für das deutschsprachige Bildungswesen ein breit angelegter, standardisierter, auf Grundlage der Item-Response-Theorie überprüfter Kompetenztest vor, der in einem breiten Anwendungskontext (siehe vorheriger Abschnitt) eingesetzt werden kann und für den es Planungen zur kontinuierlichen Weiterentwicklung gibt. Auf einer zweiten Ebene hat die Arbeit an dem Test (insbesondere der «Dialog» zwischen konzeptuellen Vorgaben und empirisch sich als ergiebig erweisenden Operationalisierungen) zu zahlreichen Schärfungen des FUER-Modells geführt, die ausführlich dokumentiert sind.³² Auf einer dritten Ebene kann diese gelingende Zusammenarbeit von Fachdidaktik und Empirischer Bildungsforschung als ein weiteres, wichtiges Ergebnis des Projekts betrachtet werden, das auch dazu beitragen kann, dass die Geschichtsdidaktik im aktuellen Kompetenzdiskurs stärker sichtbar wird. Zudem konnte mit dem Projekt – und das lässt sich vielleicht als eine vierte Ebene von Erträgen betrachten – der Anschluss an die international sehr lebendige Diskussion um Kompetenzmessung im Geschichtsunterricht gesucht und gefunden werden.³³

Gleichzeitig waren sich alle an HiTCH Beteiligten stets im Klaren darüber, dass der jetzt vorliegende Test einen «Aufschlag» darstellt und nicht als «Schlusswort» an-

31 Bertram/ Wagner/ Trautwein 2017.

32 U. a. in Trautwein et al. (wie Anm. 1).

33 Körber/ Meyer-Hamme 2015.

gesehen werden soll. Die Debatte um «schwer messbare Kompetenzen»³⁴ wird durch HiTCH bereichert, aber nicht beendet. Dazu passt, dass sich international zwei interessante Bewegungen beobachten lassen. Auf der einen Seite findet sich der Versuch und Anspruch,³⁵ auch mithilfe der Entwicklung von gut validierten Assessment-Instrumenten Anschluss an eine sozialwissenschaftlich orientierte Forschungscommunity zu finden, die explizit «Erträge» von Unterricht (*educational effectiveness*) messen möchte. Itementwicklungen, die auf der Grundlage bewährter fachdidaktischer Kompetenzmodelle erfolgen, werden hier auch als Chance begriffen, die Ziele von Unterricht zu schärfen. Auf der anderen Seite werden überzeugende Belege dafür vorgestellt, dass die Validität von standardisierten Formaten zur Erfassung von Kompetenzen historischen Denkens sehr eingeschränkt sein kann;³⁶ werden solche Tests, insbesondere in Form von *high stakes*-Tests, eingesetzt, so besteht die Gefahr negativer Rückwirkungen in die Unterrichtspraxis. Die Weiterentwicklung von Items im HiTCH-Projekt wird auch im Spannungsfeld zwischen diesen beiden Polen verlaufen. In diesem Zusammenhang ergibt sich zudem die Aufgabe für das HiTCH-Projekt,³⁷ ein besseres Verständnis für das Verhältnis von offenen, halboffenen sowie geschlossenen Antwortformaten sowie deren jeweiliger psychometrischer Kennwerte zu erarbeiten.

Wichtig erscheint abschließend auch der Hinweis darauf, dass der HiTCH-Test natürlich nur einen Ausschnitt der Kompetenzen, Wissensbestände, Einstellungen etc. abdeckt, die für die Fachdidaktik Geschichte relevant sind, um das Lehren und Lernen in und von Geschichte zu verstehen. Aus diesem Blickwinkel stimmt es hoffnungsvoll, dass weitere Projekte, die in diesem Band vorgestellt werden, sich ebenfalls der Erfassung von zentralen Kriteriumsvariablen für den Geschichtsunterricht widmen.

Literatur

- Andrich, David. «An index of person separation in latent trait theory, the traditional KR-20 index, and the Guttman scale response pattern.» *Educational Research and Perspectives*, 9.1982, S. 95–104.
- Bäuerlein, Kerstin/ Lenhard, Wolfgang/ Schneider, Wolfgang. *Lesetestbatterie für die Klassenstufen 8–9*. Göttingen 2012.
- Baumert, Jürgen, et al. «Was messen internationale Schulleistungsstudien? – Resultate kumulativer Wissenserwerbsprozesse. Eine Antwort auf Heiner Rindermann.» *Psychologische Rundschau* 58.2007, S. 118–128.
- Bertram, Christiane/ Wagner, Wolfgang/ Trautwein, Ulrich. «Learning historical thinking with oral history interviews: A cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons.» *American Educational Research Journal* 54.2017, S. 444–484.

34 Körber et al. (wie Anm. 3).

35 Vgl. Ercikan/ Seixas 2015.

36 Smith 2017.

37 Vgl. Thünemann 2018.

- Bertram, Christiane/ Wagner, Wolfgang/ Trautwein, Ulrich/ Schreiber, Waltraud/ Werner, Michael. «Jugendliche und das mBook Belgien: Zu den Kompetenz- und Motivationsverläufen der Schülerinnen und Schülern (14 bis 18 Jahre).» In Monika Waldis/ Béatrice Ziegler, *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 17»*, Bern 2019 (im Druck).
- Bloom, Howard S., et al. «Performance trajectories and performance gaps as achievement effect-size benchmarks for educational interventions.» *Journal of Research on Educational Effectiveness* 1.2008, S. 289–328.
- Blum, Werner, et al. *Bildungsstandards Mathematik konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsideen und Fortbildungsmöglichkeiten*. Berlin 2006.
- Borries, Bodo von. *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim 1995.
- Borries, Bodo von. *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Opladen 1999.
- Borries, Bodo von. *Zwischen Genuss und Ekel (Geschichtsunterricht erforschen 3)*. Schwalbach/ Ts. 2014.
- Ercikan, Kadriye/ Seixas, Peter (Hrsg.). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York 2015.
- Frederking, Volker, et al. «Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz.» *Didaktik Deutsch* 25.2008, S. 11–31.
- Frederking, Volker, et al. «Literarästhetische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung.» *Zeitschrift für Germanistik* XXI(1).2011, S. 131–144.
- Frederking, Volker/ Brüggemann, Jörn/ Hirsch, Matthias. «Das fünfdimensionale ‚Literary Literacy‘-Modell und seine interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik.» In Katja Lehmann/ Michael Werner/ Stephanie Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft: Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte; Festschrift für Waltraud Schreiber zum 60. Geburtstag*. Berlin 2016, S. 211–234.
- Goldman, Susan R., et al. «Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy.» *Educational Psychologist* 51.2016, S. 219–246.
- Hartig, Johannes/ Klieme, Eckhard/ Leutner, Detlev. *Assessment of competencies in educational contexts*. Washington 2008.
- Hasberg, Wolfgang/ Körber, Andreas. «Geschichtsbewusstsein dynamisch.» In Andreas Körber (Hrsg.), *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*, Schwalbach/ Ts. 2003, S. 177–200.
- Heller, Kurt A./ Perleth, Christoph. *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision*. Göttingen 2000.
- Körber, Andreas/ Meyer-Hamme, Johannes. «Historical Thinking, Competencies and their Measurement: Theoretical Challenges and Testing Concepts.» In Kadriye Ercikan/ Peter Seixas (Hrsg.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York 2015, S. 89–101.
- Körber, Andreas, et al. «Sind Kompetenzen historischen Denkens messbar?» In Volker Frederking (Hrsg.), *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler 2008, S. 65–84.
- Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007.

- Kühberger, Christoph/ Neureiter, Herbert/ Wagner, Wolfgang. «Umgang mit Darstellungen der Vergangenheit. Historische De-Konstruktion historisch empirisch messen.» *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 7/8.2018, S. 418–434.
- Messick, Samuel. «Validity of psychological assessment. Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning.» *American Psychologist*, 50.1995, S. 741–749.
- Meyer-Hamme, Johannes. *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung* (Schriften zur Geschichtsdidaktik 26). Idstein 2009.
- Meyer-Hamme, Johannes. «Im Spannungsfeld historischer Uneindeutigkeit, notwendiger Exaktheit und sozialer Erwünschtheit. Eine Re-Analyse von Fragebogen- und Testkonstruktionen in quantitativen Studien zum Geschichtsbewusstsein und historischem Lernen.» In Holger Thünemann/ Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*, Schwalbach/ Ts. 2016, S. 89–113.
- Moosbrugger, Helfried/ Kelava, Augustin (Hrsg.). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). Berlin 2012.
- OECD. *PISA 2012. Technical report*. Paris 2014.
- Pellegrino, James. W./ Chudowsky, Naomi/ Glaser, Robert (Hrsg.). *Knowing what students know. The science and design of educational assessment*. Washington D.C. 2001.
- Rüsen, Jörn. *Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Grundzüge einer Historik I*. Göttingen 1983.
- Schönemann, Bernd. «Bildungsstandards und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zu Waltraud Schreiber und Michael Sauer.» *Zeitschrift für Pädagogik* 54.2008, S. 218–221.
- Schreiber, Waltraud/ Sochatzy, Florian/ Ventzke, Martin. *Auf dem Weg zu digital-multimedialen Lehr- und Lernmitteln für kompetenzorientiertes inklusives Unterrichten und Lernen. Online Publikation*, Medienberatung NRW. 2014. http://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/Medienberatung-NRW/Dokumentationen/2014/140625_Symposium-Kriterien-für-Lernmittel-im-Gemeinsamen-Unterricht/Schreiber_multimediale-Lernmittel-für-inklusives-Lernen-und-Lehren.pdf [08.10.2018].
- Schreiber, Waltraud/ Bertram, Christiane. «Ein multimediales Schulgeschichtsbuch in der Anwendung. Wie empirische Studien helfen können, Geschichtsunterricht besser zu verstehen.» In Thomas Sandkühler et al. (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (ZfGD Beiheft 17), Göttingen 2018, S. 437–460.
- Schroeder, Klaus, et al. *Später Sieg der Diktaturen? Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen* (Studien des Forschungsverbundes SED-Staat an der Freien Universität Berlin, 17). Frankfurt a. M. u. a. 2012.
- Smith, Mark. «Cognitive validity: Can multiple-choice items tap historical thinking processes?» *American Educational Research Journal*, 54.2017, S. 1256–1287.
- Trautwein, Ulrich/ Bertram, Christiane/ Borries, Bodo von/ Brauch, Nicola/ Hirsch, Matthias/ Klausmeier, Kathrin/ Körber, Andreas/ Kühberger, Christoph/ Meyer-Hamme, Johannes/ Merkt, Martin/ Neureiter, Herbert/ Schwan, Stephan/ Schreiber, Waltraud/ Wagner, Wolfgang/ Waldis, Monika/ Werner, Michael/ Ziegler, Béatrice/ Zuckowski, Andreas. *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und erste Befunde des Projekts «Historical Thinking – Competencies in History» (HiTCH)*. Münster 2017.
- Thünemann, Holger. «Rezension von: Ulrich Trautwein/ Christiane Bertram/ Bodo von Borries u. a., Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts ‚Historical Thinking – Competencies in History (HiTCH)‘, Münster: Waxmann, 2017», *sehpunkte* 18.2018, Nr. 2, URL: <http://www.sehpunkte.de/2018/02/30759.html> 15.02.2018].

Werner, Michael/ Schreiber, Waltraud. «Testfragen befragen – Pretesting und Optimierung des Large-Scale-Kompetenztests ‚HITCH‘ durch Cognitive Labs.» In Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 13»*, Bern 2015, S. 153–164.

Willis, Gordon B. *Cognitive interviewing. A tool for improving questionnaire design*. Thousand Oaks 2005.

Deduktiv-induktive Inhaltsanalyse zur Erschließung historischen Denkens

Die Entwicklung historischen Denkens erfolgt in einem lebenslangen Prozess. Neben der systematischen Art des historisch Denken Lernens, wie sie z. B. im Schulunterricht erfolgt, stehen in einer von Vergangenheit und Geschichte geprägten Welt auch unsystematische Formen, die vor und nach der Schulzeit, aber auch währenddessen stattfinden.

Nimmt man das Ziel der Kompetenzförderung ernst, zum Beispiel auf der Theoriegrundlage des Kompetenzstrukturmodells der FUER-Gruppe,¹ bedeutet dies, wissen zu müssen, was die Lernausgangslage ist, also die Kompetenzausprägungen, die die Lernenden aufgrund ihrer bisherigen Auseinandersetzung mit Geschichte mit in das Klassenzimmer bringen. Hier setzt die Studie «Vor dem ersten Geschichtsunterricht»² an: Es wird der Fragestellung nachgegangen, über welche Ausprägungen historischer Kompetenzen Lernende verfügen, wenn diese im Sachunterricht der Grundschule erstmals strukturiert und systematisch im historischen Denken gefördert werden, und mit welchen historischen Themen sie sich befasst haben. Dazu wurde die Performanz historischen Denkens mit Hilfe von deduktiv-induktiv vorgehender Inhaltsanalyse untersucht. Im Folgenden wird zur Einordnung zuerst die Studie kurz vorgestellt. Im zweiten Schritt werden Auswertungsmethoden sowie damit erzielte Erkenntnisse besprochen. Daran lässt sich der Gewinn der Inhaltsanalyse für die Erforschung historischen Denkens zeigen. Abschließend geht es um mögliche Perspektiven für zukünftige Forschung.

1. Zur Studie «Vor dem ersten Geschichtsunterricht»

Der Studie liegen drei zentrale Fragestellungen zugrunde: Zu welchen historischen Themen verfügen Kinder bereits vor der ersten Geschichtsstunde über Vorstellungen? (1) Wie bilden sich diese Themen in den Vorstellungen der Kinder ab? (2) Welche Ausprägungen historischer Kompetenzen zeigen sich in der Auseinandersetzung mit den Themen?³ (3) Theoretische Grundlage der Untersuchung ist das Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe⁴, nicht zuletzt, weil diesem ein Graduierungskonzept inhärent ist, das auch ein basales Niveau⁵ vorsieht.

2 Zabold (in Vorbereitung)

3 Zabold 2018, S. 54.

4 Das Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe integriert Fragekompetenz (Schreiber 2010a), Methodenkompetenz (Schreiber 2010b) und Orientierungskompetenz (Schreiber 2010c), welche anhand der Überlappungsbereiche mit der Sachkompetenz (Schöner 2010) verbunden sind.

5 Vgl. Körber 2010.

Forschungen zu frühen historischen Kompetenzausprägungen sind immer noch rar. Konsens herrscht aber darüber, dass Grundschülerinnen und Grundschüler in der Lage sind, historisch zu denken.⁶ – Aufgrund des wenig differenzierten Forschungsstandes fiel die Wahl auf einen qualitativen Ansatz. Im Zeitraum 2008–2011 wurden im Bundesland Bayern vielfältige Daten mit 461 Probandinnen und Probanden aus dritten Grundschulklassen⁷ erhoben. In einem Erhebungskonzept, das für die Probandinnen und Probanden wie Unterricht strukturiert zu sein scheint,⁸ wurden verschiedene Schritte der Datenerhebung miteinander kombiniert,⁹ um Aussagen zu den Forschungsfragen 1 und 2 zu ermöglichen. Zur Erforschung historischer Kompetenzausprägungen (Forschungsfrage 3) sah das Konzept als letzten Schritt teilstandardisierte Einzelinterviews vor, in Anlehnung an das qualitative Interview.¹⁰ Die Befragung fand in jeder beteiligten Klasse¹¹ zu einem einzigen Zeitpunkt statt, jeweils vor dem ersten Geschichtsunterricht. Damit entsteht die Möglichkeit einer «Momentaufnahme»¹². Bezüglich der Auswertung sollte einerseits das theoretische Verständnis Eingang finden (deduktiv), andererseits auch ein materialgetriebenes Vorgehen Raum erhalten (induktiv). Die Inhaltsanalyse stellt hierfür Konzepte zur Verfügung. Sie macht es möglich, «dem Forschungsgegenstand möglichst nahe [zu] kommen»¹³.

2. Auswertungsmethoden und damit erzielte Erkenntnisse

Die Methode der Inhaltsanalyse kommt aus der Kommunikationswissenschaft.¹⁴ Aufgrund des zugrunde liegenden weiten Text-Begriffs können damit Transkripte ebenso wie Beobachtungsprotokolle, Medienprodukte oder Bilder, etc. analysiert werden.¹⁵ Es geht immer um die sich manifestierende Kommunikation.¹⁶ Die in der vorliegenden Studie auszuwertenden Texte sind transkribierte Kommunikation – Gruppendiskussionen und Einzelinterviews. Die Analysen wurden computergestützt (MAXQDA) realisiert.¹⁷

«[...] [Den] Kern inhaltsanalytischen Arbeitens mit Texten [...] [bildet] der Einsatz von Kategorien bzw. Kategoriensystemen. Die Kategorien als Kurzformulierun-

6 Vgl. hierzu die Studien «HisDeKo» (Becher/ Gläser 2015) und «Historisches Denken» (Kübler et al. 2014) oder die Interventionsstudie von Fenn (2018b). Schlaglichter auf den aktuellen Forschungsstand im deutschsprachigen Raum bietet «Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung» von Fenn (2018a).

7 Die Befragten waren zum Erhebungszeitpunkt im Schnitt 9 Jahre alt. Vgl. zum Sample Serwuschok 2013a, S. 235f. bzw. Zabold (wie Anm. 2), S. 55f.

8 Vgl. Adamina 2008.

9 Vgl. Serwuschok 2011, S. 187f., Zabold (wie Anm. 2), S. 56f.

10 Vgl. Lamnek 2010, S. 329f., Flick 2007, S. 117f., Heinzl 2013.

11 Insgesamt waren 25 Klassen beteiligt. Zabold (wie Anm. 2), S. 55.

12 Flick 2013, S. 255f.

13 Mayring 2010, S. 231.

14 Vgl. Mayring (wie Anm. 13), S. 11f.

15 Mayring/ Brunner 2013, S. 323.

16 Mayring (wie Anm. 13), S. 11f.

17 Vgl. Mayring (wie Anm. 13); Mayring 2014; Kuckartz 2012.

gen stellen die Analyseaspekte dar, die an das Material herangetragen werden.»¹⁸ Das FUER-Modell als theoretische Basis historischer Kompetenz-Modellierung bildet die Grundlage für deduktiv aus der Theorie abzuleitende Kategorien. Zusätzlich kann für die Analyse auf ein elaboriertes Kategorienraster aus dem Eichstätter Schulbuchprojekt von Schreiber et al. zurückgegriffen werden.¹⁹ Weitere Kategorien werden induktiv aus dem Material selbst entwickelt.

An drei Beispielen aus der Studie wird folgend gezeigt, welchen Gewinn man aus dem inhaltsanalytischen Vorgehen zur Erforschung historischen Denkens ziehen kann.

2.1 Durch Inhaltsanalyse Indikatoren für historisches Denken finden

Über epistemologische Prinzipien historischer Erkenntnis verfügen zu können, ist nach dem FUER-Modell der Sachkompetenz (Theoriebezug) zuzuordnen, genau der Strukturierungskompetenz.²⁰ Der Interview-Leitfaden zielte nicht auf eine explizite Thematisierung der epistemologischen Prinzipien historischer Erkenntnis. Manifestationen ergaben sich also nur, wenn die Probandin bzw. der Proband von sich aus (und damit implizit) darauf zu sprechen kam, oder wenn die Interviewerin in den Äußerungen Ansätze für eine Thematisierung sah und situativ darauf fokussierte. Bei der Auswertung stellte sich entsprechend die Frage, durch welche Codierungen Spuren epistemologischer Einsichten gefunden werden können. Für das Kategorienraster wurden die in der folgenden Tabelle abgebildeten Codes deduktiv aus der theoretischen Grundlage hergeleitet:

Sachkompetenz				
	Strukturierungskompetenz			
		Epistemologische Prinzipien		
			Konstruktivität	
			Partikularität	
				Selektivität
				Partialität
			Retro-Perspektivität	
				Retrospektivität
				Perspektivität

18 Mayring/ Brunner (wie Anm. 15), S. 325.

19 Vgl. Schreiber/ Schöner 2008; Schreiber/ Schöner/ Sochatzy 2013; Serwuschok 2013b.

20 Vgl. Schöner (wie Anm. 4).

Kodiert wurden Absätze im Datenmaterial, die Hinweise auf ein Verständnis epistemologischer Prinzipien enthielten. Zum Auffinden solcher Stellen wurden u. a. die von der Interviewerin situativ gestellten Fragen mit Theoriebezug herangezogen.

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass Inhaltsanalyse mit Hilfe deduktiv abgeleiteter Codes helfen kann, auch im frühen historischen Denken Spuren z. B. epistemologischer Einsichten nachzuweisen.

Damit wird anhand der vorliegenden Studie deutlich, dass auch frühes historisches Denken Elemente enthält, die auf Theorie bezogen werden können, anders als bei Beilner, nicht erst am Ende der Grundschulzeit, also nach systematischem Unterricht.²¹ Exemplarisch sei dies am Konstruktcharakter von Geschichte verdeutlicht. In immerhin der Hälfte der Interviews konnten Spuren ausfindig gemacht werden: Peter äußert beispielsweise, dass «[mehrere] Fundstücke» notwendig [sind], die dann «zusammengesetzt»²² werden können, um eine Geschichte über frühere Zeiten erzählen zu können.²³ Das Prinzip der Partialität²⁴ wird u. a. im Kontext von Bauwerken sichtbar: Bezogen auf Burgen wird erklärt, dass es da heute oft nur noch «Ruinen»²⁵ davon gibt. Klaus zieht zum Kolosseum einen zeitlichen Strang durch verschiedene Epochen bis in die Gegenwart: «Ja, durch den Weltkrieg, da ist ja auch viel kaputt worden. Und das Mittelalter. Ist eigentlich fast schon ein Wunder, dass das noch steht.»²⁶

2.2 Durch Inhaltsanalysen Aspekte historischen Denkens strukturieren

Schöner weist im Kontext des FUER-Modells für die Begriffskompetenz (= Kernkompetenz der Sachkompetenz) die idealtypische Trennung zwischen Terminus (Signifiant) und Begriffskonzept (Signifié) aus.²⁷ Daraus ließ sich beispielsweise der deduktiv aus dem Kompetenzstrukturmodell abgeleitete Ausschnitt des Codebaumes für inhaltsbezogene Begriffe generieren:

Sachkompetenz			
	Begriffskompetenz		
		Hitler/ 2. Weltkrieg ²⁸	
			Signifiant
			Signifié

21 Vgl. Beilner 1998.

22 Vgl. das Interview mit Peter zum Thema Hitler/ 2. Weltkrieg, Absatz 517.

23 Vgl. Becher/ Gläser (wie Anm. 6), S. 83f.; Kübler et al. (wie Anm. 6), S. 276.

24 Vgl. Fenn (wie Anm. 6).

25 Vgl. das Interview mit Ronja zum Thema Ritter/ Mittelalter, Absatz 80. Vgl. hierzu auch das Interview mit Nikolaj zum Thema Ägypten, Absatz 160.

26 Vgl. das Interview mit Klaus zum Thema Die Alten Römer, Absatz 25.

27 Vgl. Schöner (wie Anm. 4).

28 Entsprechende Subkategorien gibt es im Codebaum auch für die Interview-Themen Steinzeit, Ägypten, Die Alten Römer, Ritter/ Mittelalter.

Induktiv konnten Subkategorien dazu aus dem Material heraus erarbeitet werden, wobei jeder auffindbare Begriff sowohl Signifiant als auch Signifié zugewiesen wurde:

Sachkompetenz				
	Begriffskompetenz			
		Hitler/ 2. Weltkrieg		
			Signifiant	
				ST_Nationalsozialisten
				ST_Widerstand
				[...]
			Signifié	
				SE_Nationalsozialisten
				[...]

Für die Interviews wurden konkretisierende Themenbereiche angeboten; die Auswahl erfolgte aufgrund der Thematisierung in der Gruppenphase. Um Äußerungen anzuregen, wurden Prompts²⁹ genutzt. In den Interviewdaten ließ sich deshalb identifizieren, über welche themenbezogenen Begriffe die Probandinnen und Probanden verfügen. Dabei ließen sich auf der Ebene der Begriffsbezeichnungen (Signifiant) fünf verschiedene Formen ausfindig machen. Diese werden in der folgenden Tabelle anhand von Beispielen konkretisiert:³⁰

Formen	Ausgewählte Beispiele
korrekte Termini	z. B. Ritterturnier
Kinder-Termini	z. B. «Kriegsleute» anstatt Soldaten
Alltags-Termini	z. B. «solche Buchstaben» oder «Schrift» anstatt Hieroglyphen
beschreibende Termini	z. B. «Gruppe von Hitler» anstatt Nationalsozialisten bzw. «ägyptische Schrift» oder «Schrift mit Vögeln» für Hieroglyphen
falsche Termini	z. B. «Arbeiter» anstatt Sklaven

Bezogen auf das untersuchte Sample konnten durch die fünf Formen alle von den Probandinnen und Probanden genutzten Begriffe kategorisiert werden. Ob und inwieweit das Spektrum möglicher Weise noch zu erweitern ist, wäre in weiteren Untersuchungen zu klären. Handro folgend ist damit ein Element der vier Sprachen des Geschichtsunterrichts offengelegt, nämlich «die Ebene der Schülersprache als individuelle Voraussetzung für historisches Lernen und als Lernstruktur im Prozess des Wissenserwerbs»³¹. Gleichzeitig wird damit der Forderung Oleschkos Rechnung getragen, der verlangt, den «Blick [...] darauf zu richten, was Lernende sprachlich leis-

29 Quellen und Darstellungen aus der Kinder- und Jugendliteratur zum jeweiligen Thema.

30 Zabold 2017, S. 120.

31 Handro 2013, S. 321.

ten können.»³² Damit verhilft Inhaltsanalyse offensichtlich dazu, mit Hilfe empirischer Erkenntnisse die Theoriebildung und die Pragmatik zu unterstützen.

2.3 Durch Inhaltsanalysen Typen historischen Denkens identifizieren

«Welche Möglichkeit siehst du, über ‚früher‘ etwas herauszufinden?» war die Frage im Leitfaden, die darauf zielte, ob und über welche Scripts zu historischen Forschungsmethoden die Probandinnen und Probanden vor dem ersten Geschichtsunterricht verfügen. Dem FUER-Modell folgend befindet man sich damit im Überlappungsbereich von Sach- und Methodenkompetenz. Die theoretische Grundlage und die Analyse der Daten ergaben hierfür folgende Kategorien:

Sach- und Methodenkompetenz				
	Verfahrensscripts			
		Vorstellungen		
			Informationsbeschaffung	
				fachlich
				überfachlich
			Ergebnisdarstellung	
		Keine Vorstellungen		

Quantitativ betrachtet sind Äußerungen mit fachlichen und überfachlichen Forschungsansätzen ausgewogen in den Vorstellungen der Probandinnen und Probanden vorhanden, tendenziell spielt die fachliche Perspektive eine etwas größere Rolle. Vergleicht man die Probandinnen und Probanden untereinander, lassen sich unterschiedliche Typen³³ bezogen auf Ansätze von Forschungsmethoden feststellen:³⁴

32 Oleschko 2015, S. 89.

33 Vgl. Kuckartz 2010, S. 557f.

34 Zabold (wie Anm. 3), S. 67.

Typ (1): Markus	Typ (2): Katrin	Typ (3): Sascha	Typ (4): Adem
verwendet nur fachliche Methoden zur Informationsbeschaffung, die der historischen Methode zuzurechnen sind	mischt fachliche und überfachliche Methoden zur Informationsbeschaffung	verwendet nur überfachliche Methoden zur Informationsbeschaffung	kann keine Methoden zur Informationsbeschaffung benennen
<ul style="list-style-type: none"> - Archäologie - Zeitzeuge - gegenständliche Quellen - originaler Ort - Darstellung dessen, was man herausgefunden hat 	<ul style="list-style-type: none"> - originaler Ort - Zeitzeuge - Wissenschaftler fragen - Internet - Bücherei - Darstellung dessen, was man herausgefunden hat 	<ul style="list-style-type: none"> - Stadtbibliothek mit Büchern - TV - CDs 	---

Historische Denker des Typs (1), die ausschließlich fachliche Methoden benennen, befinden sich im Vergleich zu Gleichaltrigen auf einem hohen Niveau. Typ (2) mischt die Verfahren und integriert sowohl zielgerichtet als auch pragmatisch fachliche und überfachliche Herangehensweisen. Typ (3) äußert sich ausschließlich zu überfachlichen Methoden; sein Vorgehen ist wenig zielgerichtet. Es wird nicht ersichtlich, ob inhaltsbezogene Fragestellungen im methodischen Denken dieser Testpersonen eine Rolle spielen oder ob Inhalte auch beliebig austauschbar wären. Fraglich bleibt, ob überhaupt von Ansätzen eines methodisch regulierten historischen Denkens gesprochen werden kann. Typ (4) verfügt über keinerlei Vorstellungen zu historischen Forschungsansätzen.

Wichtig ist, dass die vorliegende Typenbildung keine Aussagen dazu zulässt, über welches Denken die Probandinnen und Probanden hinsichtlich anderer Perspektiven, wie beispielsweise Inhaltsbezug oder Theoriebezug, verfügen. Lee und Shemilt untermauern dies: Sie sprechen von «*decoupled ideas*»³⁵, was sich auf die Typenbildung des gegebenen Beispiels übertragen lässt. Andere Perspektiven machen weitere Typenbildungen notwendig, wobei der inhaltsanalytische Ansatz ebenfalls hilfreich sein kann.

3. Perspektiven für zukünftige Forschung

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Methode der Inhaltsanalyse bezogen auf eine vorliegende Theoriegrundlage in einem deduktiv-induktiv ansetzenden Verfahren Aspekte historischer Kompetenzausprägung finden hilft, Strukturierungen herleiten lässt oder Typenbildung ermöglicht. Wichtig ist außerdem, dass sich Erkenntnisse zum Theorie-, Inhalts-, Methoden- und Subjektbezug damit erzielen lassen.³⁶

Hinsichtlich der Erforschung von Kompetenzausprägungen bedarf es nicht nur weiterer Projekte zu jungen historisch Denkenden, sondern generell Einblicke im

³⁵ Lee/ Shemilt 2004, S. 15.

³⁶ Subjektbezogene Erkenntnisse legt die Studie als Aspekte historischer Orientierungskompetenz ebenfalls vor (vgl. Zabold (wie Anm. 3)).

Hinblick auf verschiedene Altersstufen. Es sei an die Studien von Martens³⁷, Spieß³⁸, Kübler et al.³⁹ oder Becher und Gläser⁴⁰ erinnert. Allen benannten Projekten ist gemeinsam, dass sie sich größtenteils auf historische Methodenkompetenz beziehen. Der Blick sollte hier dringend geweitet werden – über die Methodenkompetenz hinaus und mit verschiedenen Altersstufen im Fokus. Die Inhaltsanalyse im Kontext des qualitativen Vorgehens ermöglicht dies.

Längsschnitte würden außerdem offenlegen, wie Kompetenzausprägungen sich entwickeln. Derartige Erkenntnisse wären gerade für die gezielte Förderung historischen Denkens im Geschichtsunterricht von zentraler Bedeutung. Ausgewertet werden könnten bei solchen Untersuchungen nicht nur Transkripte, sondern auch schriftliche Arbeiten unterschiedlicher Art (z. B. offene Aufgaben oder gestalterisch-ästhetische Herangehensweisen) – der weite Text-Begriff, der der Inhaltsanalyse zugrunde liegt, lässt dies zu.

Um repräsentative Erkenntnisse zu historischen Kompetenzausprägungen erarbeiten zu können, ist es darüber hinaus wichtig, über qualitative Methoden hinaus zu gehen und quantitative in den Blick zu nehmen, wie dies in der Studie von Bertram⁴¹ oder im HiTCH-Projekt⁴² geschieht. Zur Entwicklung von Items können dafür die Erkenntnisse, aber auch Kategorisierungen qualitativer Projekte, wie der vorliegenden Studie, dienlich sein, nicht zuletzt auch deswegen, weil damit strukturierte Einblicke in die verschiedenen Kompetenzbereiche auf unterschiedlichen Niveaus erarbeitet werden. Im Zusammenhang quantitativer Studien kann Inhaltsanalyse aber auch noch an einer weiteren Stelle hilfreich sein – bei der Auswertung von Cognitive-Lab-Daten zur Qualitätssicherung von Items.⁴³

Literatur

- Adamina, Marco. *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in den Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern*. Münster 2008.
- Becher, Andrea/ Gläser, Eva. «Historisches Denken und Kompetenzentwicklung im Elementar- und Primarbereich (HisDeKo) – Ein Projektbericht.» In Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung «Geschichtsdidaktik empirisch 13»*, Bern 2015, S. 41-51.
- Beilner, Helmut. «Zum Geschichtsbegriff bei Grundschulabgängern.» *Geschichte lernen* 62.1998, S. 4-7.
- Bertram, Christiane. *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie*. Schwalbach/ Ts. 2016.
- Fenn, Monika (Hrsg.). *Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*. Frankfurt/ M. 2018a.

37 Vgl. Martens 2010.

38 Vgl. Spieß 2014.

39 Vgl. Kübler et al. (wie Anm. 6).

40 Vgl. Becher/ Gläser (wie Anm. 6).

41 Vgl. Bertram 2016.

42 Vgl. Trautwein et al. 2017.

43 Vgl. Werner/ Schreiber 2015, S. 157.

- Fenn, Monika. «Conceptual change von Vorstellungen über epistemologische Basiskonzepte bei Grundschülerinnen und -schülern fördern? Ergebnisse einer explorativen Interventionsstudie.» In Dies. (Hrsg.), *Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*, Frankfurt/ M. 2018b, S. 146-199.
- Flick, Uwe. *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. Reinbek 2007.
- Flick, Uwe. «Design und Prozess qualitativer Forschung.» In Uwe Flick/ Ernst von Kardorff/ Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch (10. Aufl.)*, Reinbek 2013, S. 252-265.
- Handro, Saskia. «Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts.» In Michael Becker-Mrotzek u. a. (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster 2013, S. 317-333.
- Heinzel, Friederike. «Qualitative Interviews mit Kindern.» In Barbara Friebertshäuser/ Antje Langer/ Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4. Aufl.)*, Weinheim/ Basel 2013, S. 396-413.
- Körper, Andreas. «Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens.» In Ders./ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2010, S. 415-472.
- Körper, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2010.
- Kuckartz, Udo. «Typenbildung.» In Günter Mey/ Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden 2010, S. 553-568.
- Kuckartz, Udo. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/ Basel 2012.
- Kübler, Markus, et al. «Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über Geschichte?» In Michael Sauer u. a. (Hrsg.), *Geschichtslernen in biografischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz*, Göttingen 2014, S. 271-287.
- Lamnek, Siegfried. *Qualitative Sozialforschung. Ein Lehrbuch (5. Aufl.)*. Weinheim/ Basel 2010.
- Lee, Peter/ Shemilt, Denis. «A Scaffold, not a Cage: Progression and Progression Models in History.» *Teaching History* 113.2004, S. 13-23.
- Martens, Matthias. *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Göttingen 2010.
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. Aufl.)*. Weinheim/ Basel 2010.
- Mayring, Philipp. *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt 2014.
- Mayring, Philipp/ Brunner, Eva. «Qualitative Inhaltsanalyse.» In Barbara Friebertshäuser/ Antje Langer/ Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4. Aufl.)*, Weinheim/ Basel 2013, S. 323-333.
- Oleschko, Sven. «Herausforderungen einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik im Kontext historischen Lernens.» *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14.2015, S. 87-103.
- Schöner, Alexander. «Kompetenzbereich historische Sachkompetenz.» In Andreas Körper/ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2010, S. 265-314.
- Schreiber, Waltraud. «Kompetenzbereich historische Fragekompetenz.» In Andreas Körper/ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein*

- Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2010a, S. 155-193.
- Schreiber, Waltraud. «Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz.» In Andreas Körber/ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2010b, S. 194-235.
- Schreiber, Waltraud. «Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen.» In Andreas Körber/ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2010c, S. 236-264.
- Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander. *Teilprojekt Schulbuchanalysen. Richtlinien zur Codierung*. Eichstätt 2008.
- Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander/ Sochatzy, Florian. *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart 2013.
- Serwuschok, Stefanie. «Erhebung zu Ausprägung historischer Kompetenzen bei Grundschulern vor der unterrichtlichen Intervention im Heimat- und Sachunterricht.» In Jan Hodel/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 09»*, Bern 2011, S. 183-195.
- Serwuschok, Stefanie. «Ausprägungen historischen Denkens vor der ersten Geschichtsstunde im Sachunterricht. Eine empirische Studie.» In Evelyne Wannack u. a. (Hrsg.), *4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten*, Münster 2013a, S. 232-240.
- Serwuschok, Stefanie. «Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes eines strukturierten ‚Kategorien-Rasters‘ für die Analyse von unsystematischem historischem Novizen-Denken.» In Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner/ Florian Sochatzy, *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*, Stuttgart 2013b, S. 171-193.
- Spieß, Christian. *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Göttingen 2014.
- Trautwein, Ulrich, et al. *Kompetenzen historischen Denkens erfassen – Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts ‚Historical Thinking – Competencies in History‘ (HiTCH)*. Münster/ New York 2017.
- Werner, Michael/ Schreiber, Waltraud. «Testfragen befragen – Pretesting und Optimierung des Large-Scale-Kompetenztests ‚HiTCH‘ durch Cognitive Labs.» In Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 13»*, Bern 2015, S. 153-164.
- Zabold, Stefanie. «Empirische Erkenntnisse zum historischen Denken Neunjähriger. Das Beispiel der historischen Begriffskompetenz.» In Nele McElvany u. a. (Hrsg.), *Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung*, Münster 2017, S. 117-125.
- Zabold, Stefanie. «Ausprägungen historischen Denkens vor dem ersten Geschichtsunterricht.» In Monika Fenn (Hrsg.), *Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*, Frankfurt/ M. 2018, S. 53-74.
- Zabold, Stefanie. *Vor dem ersten Geschichtsunterricht. Zur empirischen Erschließung des historischen Denkens junger Lerner*. Frankfurt a. M. (in Vorbereitung).

«[I]ch sehe, dass es mehr mit dem zu tun hat, was Geschichte eigentlich ist»¹

Tiroler Gymnasiallehrpersonen im Fach Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung und ihre Einstellung zur Neuen Mündlichen Reifeprüfung

1. Kurze (Forschungs-)Geschichte der Kompetenzorientierung in Österreich

Die Kompetenzorientierung im Schulfach Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung (GSKPB) war bereits 2008 in Österreichs Lehrplänen angekommen und damit verpflichtend umzusetzen. Natürlich handelte es sich hierbei ‚nur‘ um die Verankerung in einem Lehrplan und mit einer gewissen Verspätung in Hinsicht auf das praktische Tun war zu rechnen. Mit dem 1. Januar 2009 wurden die Bildungsstandards in Deutsch, Englisch und Mathematik eingeführt. Dies hatte die Beschäftigung mit kompetenzorientierten Aufgaben zur Folge – auch im nicht-standardisierten Fach GSKPB. 2010 evaluierten Brigitte Benes u. a. die mündliche Reifeprüfung im Sommersemester 2009 in den Prüfungsgebieten Geographie bzw. Geschichte des Fachs »Internationale Wirtschafts- und Kulturräume«^{2,3} Als Ergebnis entstanden grundlegende Umsetzungsvorschläge für eine neue mündliche kompetenzorientierte Reifeprüfung in den Fächern Geographie und Geschichte sowie eine Handreichung.⁴ Christoph Kühberger stellte in einem richtungsweisenden Artikel die Weichen bezüglich kompetenzorientierter Aufgabenstellungen im österreichischen Geschichtsunterricht bzw. für die neue mündliche Reifeprüfung. Er orientierte sich dabei an der Bloom'schen Lernzieltaxonomie sowie an Erkenntnissen geschichtsdidaktischer sowie allgemeindidaktischer Forschung und passte das Operatorensystem an. Als wichtigste Aspekte von kompetenzorientierten Aufgaben machte Kühberger die Orientierung an einem domänenspezifischen Kompetenzmodell, Bezugnahmen auf Quellen und/ oder Darstellungen, die Anbindung an eine *community of practice*, die Definition eines Erwartungshorizonts und den Einsatz von Operatoren der Anforderungsbereiche Reproduktion, Transfer und Reflexion aus.⁵ Darüber hinaus betonte Kühberger die verschiedenen Wissensdimensionen für das Lösen einer Aufgabe. Zu diesem The-

1 Zitat einer Lehrperson, die an der Studie teilgenommen hat. Auf die Beigabe des Transkripts wird aus Platzgründen verzichtet.

2 Das Fach wurde 2008 eingeführt und wird verstanden als Synthese zwischen Geographie, Geschichte und benachbarten Sozialwissenschaften.

3 Benes u. a. 2010a, Dies. 2010b.

4 Kühberger 2014.

5 Kühberger 2011.

menkomplex veröffentlichte er neben Aufsätzen auch einen viel beachteten Sammelband.⁶

Ebenfalls 2011 erschien eine von Elfriede Windischbauer und Heinrich Ammerer herausgegebene Broschüre hinsichtlich Aufgaben. Wolfgang Taubinger und Windischbauer stellten in ihrem Beitrag Voraussetzungen und Elemente «guter» Aufgabenstellungen vor: Lehrplanbezug (legaler Rahmen), Inhaltsvalidität, Orientierung am FUER-Kompetenzmodell, Bezugnahme auf Teilkompetenzen, Operatoren, Situationsadäquatheit (eher geschlossene Formate, Nennung des Themas, Verwendung von Operatoren), Verständlichkeit bezüglich der Formulierung und Altersadäquatheit.⁷ Damit war ein Anschluss an die Debatten der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik im Rückgriff auf die Fragen, was «guter» Geschichtsunterricht sei und welche Aufgaben für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht infrage kämen, in Ansätzen geschafft. Ohne auf den Forschungsstand zu Aufgabenstellungen einzugehen, ist festzuhalten, dass sich in der Literatur die Trias Diagnose-, Lern- und Prüfungsaufgaben als Formate durchgesetzt haben.⁸ Im Folgenden sind durch den Reifeprüfungsbezug Prüfungsaufgaben und die Rolle der Lehrerin/ des Lehrers als Expertin bzw. Experte im Fokus.

2. Die Neue Reifeprüfung – Vorbereitung und Evaluation

Auf der Basis dieser Arbeiten und unter Einbeziehung von Fachlehrkräften wurde 2011 der Leitfaden zur Erstellung von Reifeprüfungsaufgaben, koordiniert von Philipp Mittnik, veröffentlicht.⁹ Es folgte eine Vielzahl an freiwilligen Fortbildungen in ganz Österreich. Mittnik evaluierte Aufgabenstellungen des Haupttermins 2013 an Wiener Gymnasien, also zwei Jahre vor der flächendeckenden Einführung 2014/15. Die Ergebnisse der Mittnik-Studie war erstaunlich schlecht: Mittnik hatte 1138 Fragen von 72 der 100 Wiener Standorte erhalten. Auffällige Ergebnisse waren, dass häufig (60,63%) die Aufgaben keine Operatoren beinhalteten und 68,12% der Aufgaben nur Reproduktion verlangten. Die Fragekompetenz kam praktisch nicht vor und die Politische Bildung wurde größtenteils ausgespart. Mittnik folgerte, dass in der Ausbildung viel stärker als bisher auf Kompetenzorientierung geachtet werden müsse, verpflichtende Fortbildungen mit später zu evaluierenden Arbeitsaufträgen versehen werden und die Schulaufsichtsorgane mehr als bisher auf die Einhaltung der Prinzipien des Leitfadens achten sollten.¹⁰

Mittniks Ergebnisse wurden durch die unveröffentlichte Diplomarbeit Silvia Garantinis bestätigt. Diese näherte sich dem Thema durch die qualitative Methode der Befragung der Lehrkräfte. Garantini beschäftigte sich hierbei mit der BHS, also mit

6 Vgl. u. a. Kühberger 2012.

7 Taubinger/ Windischbauer 2011.

8 Aus ökonomischen Gründen wird nur auf die folgende Publikation verwiesen: Köster/ Bernhard/ Thünemann 2016.

9 Bundesministerium für Bildung und Frauen 2011.

10 Mittnik 2014.

Berufsbildenden höheren Schulen, im Jahr 2014 und kam zum Ergebnis, dass die Kompetenzorientierung nach wie vor an der Praxis scheitert. Garantini konnte anhand der Interviews zeigen, dass ein Missverstehen von Kompetenzorientierung recht stark verbreitet ist, da diese oftmals nur als Modewort für den «normalen» Unterricht und damit als neuer Wein in alten Schläuchen aufgefasst wurde und wird.¹¹

3. «Kompetenzorientierung in Action»

Das Projekt «Kompetenzorientierung in Action»¹² folgte der Forschungsfrage, wie Lehrkräfte im Dienst die neue kompetenzorientierte Reifeprüfung auffassen und umsetzen. Es wurde am Zentrum für Fachdidaktik der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) durchgeführt. Beteiligt waren die Fächer Englisch, Mathematik, Physik, Biologie, Geschichte und Geographie. Angeschrieben wurden Lehrpersonen an 26 Tiroler Gymnasien. Das Projektteam entwickelte einen Fragebogen, der einen allgemeinen sowie einen fachlichen Teil umfasste. In den Fokus wurden dabei Lehrkräfte genommen, welche zumindest einmal eine neue mündliche Reifeprüfung bei den Hauptterminen 2015/16 und 2016/17 abgenommen hatten. Insgesamt konnten mithilfe des Fragebogens Daten von 39 Lehrpersonen erhoben werden.

Als Nächstes ging es darum, dass sich Lehrpersonen, welche den Fragebogen ausgefüllt hatten, für Experteninterviews zur Verfügung stellen sollten. Dies gestaltete sich jedoch als äußerst schwierig, da viele nicht dazu bereit waren. Trotz der Probleme ist es für das Fach Geschichte, Sozialkunde/ Politische Bildung gelungen, sechs Leitfadeninterviews zu führen. Diese Interviews wurden qualitativ anhand der Inhaltsanalyse von Mayring ausgewertet.¹³ Die Kategorien wurden deduktiv gewonnen. Die Daten wurden von zwei Geschichtsdidaktikern unabhängig voneinander kodiert.

4. Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse

Festzuhalten ist, dass die Daten darauf hinweisen, dass die neue mündliche Reifeprüfung zwar formal im Großen und Ganzen umgesetzt wird, jedoch von den meisten am Forschungsprojekt beteiligten Lehrpersonen der theoretische Überbau aus der jeweiligen Fachdidaktik entweder nicht gekannt oder sogar abgelehnt wird. Dies ist insofern nicht erstaunlich, als Studien dieses Problem immer wieder feststellen.¹⁴

Es macht sich bemerkbar, dass Lehrkräfte im Dienst oftmals die theoretische Durchdringung nicht einsehen. Lehrpersonen, die bereits seit etlichen Jahren unterrichten, haben subjektive Theorien gebildet, anhand welcher sie einschätzen, was «guter» Unterricht sei. Exemplarisch soll hier eine Passage aus einem der Interviews wiedergegeben werden:

11 Garantini 2015.

12 Gefördert aus Mitteln des vom Land Tirol eingerichteten Wissenschaftsfonds.

13 Mayring 2014.

14 Zuletzt Heuer 2017, hier 295.

«I: Die neue Matura ist ja an einem Kompetenzmodell ausgerichtet. Arbeitest du auch anhand eines Modells, oder wie entsteht dein Unterricht?

KOIA_Geschichte_2: Ob ich also so eine Art theoretischen Überbau zu dem Ganzen habe?

I: Spielt das für dich überhaupt eine Rolle?

KOIA_Geschichte_2: Nein.»¹⁵

Nur einer der Befragten, der jedoch in der universitären Ausbildung tätig ist, kannte das FUER-Kompetenzmodell. Solche Ausnahmen von der Regel wurden auch von Garantini festgestellt.

Die Daten weisen darüber hinaus darauf hin, dass die der neuen Matura zugrundeliegende Kompetenzorientierung nach wie vor nur «halbherzig» umgesetzt wird. Vielfach wird hierbei auch die Steuerung des Unterrichts durch die jeweilige Lehrperson deutlich hervorgehoben, was vermuten lässt, dass versucht wird, Kompetenzen teilweise frontal zu vermitteln. Dies bestätigen auch deutlich die Interviews, die zeigen, dass zwar die drei Anforderungsbereiche (Reproduktion, Transfer, Reflexion) der Reifeprüfungsaufgaben formal vorhanden sind, aber trotz dieser formalen Bedingung oftmals in Hinsicht auf die praktische Durchführung «nur» reproduziert wird. Hierbei ist von einer rein oberflächlichen Kompetenzorientierung auszugehen, die kaum zu einer qualitativen Steigerung beitragen kann. Von einigen Lehrpersonen wird noch dazu die Reflexion an sich als nicht notwendig eingestuft, da sie als zu schwer angesehen wird.

Hervorzuheben ist aber, dass die neue mündliche Reifeprüfung sehr wohl dazu führt, dass sich der Unterricht an sich ändert und wesentlich strukturierter als bisher vonstattengeht. In der 1. Klasse der Sekundarstufe 2 wird damit begonnen, Aufgabensettings bzw. Aufgaben mit Operatoren zu trainieren. Dies hat aber laut vielen Interviewten den Effekt, dass sie sich eingeschränkt fühlen. Damit geht die Freiheit des Unterrichtens für die Probandinnen und Probanden verloren. Zu konstatieren ist, dass die Einstellung der Teilnehmenden an der Studie in Bezug auf die Abkehr von der reinen Reproduktion durchaus positiv war. Insbesondere die Orientierung an den Quellen und an der Arbeitsweise eines Historikers bzw. einer Historikerin wird als gute, wenn auch komplexe Veränderung wahrgenommen. Hierbei zeigen sich deutliche Unterschiede im Vergleich zur Mitnik-Studie, da von diesem festgestellt wurde, dass Quellen nur als schmückendes Beiwerk (28,63%) oder überhaupt nicht vorhanden waren (38,92%).

15 Das Transkript wird als Platzgründen hier nicht veröffentlicht. Die Transkripte der Interviews KOIA_Geschichte 1–6 sowie die Fragebogenauswertung des Forschungsprojekts können beim Verfasser dieses Beitrags angefragt werden.

5. Fazit

Aus der Studie lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

- 1) Aufbau einer «Vertrauenskultur» Fachdidaktik – Lehrerinnen im Dienst: Von der «Kontrolle» zur gegenseitigen Wertschätzung. Die Entkoppelung der Forschung von der Praxis ist entschieden abzulehnen und wurde zu Recht von teilnehmenden Lehrpersonen moniert. Es hilft hierbei nicht, dass die Forschung Defizite bei im Dienst befindlichen Lehrpersonen feststellt, vielmehr muss sich die Forschung die reflexive Frage stellen, warum das denn so ist.
- 2) Aufbau eines nachhaltigen Fortbildungskonzepts: Inputphase – Anwendung – Evaluierung – Reflexion. Mehrmals wurde angemerkt, dass Fortbildungen zwar zuhauf vorhanden seien, jedoch oftmals nicht die gewünschte Wirkung erzielen. Das Zusammenspiel zwischen Theorie und Praxis muss demgemäß anders als bisher ablaufen.
- 3) Zusammenspiel zwischen Schulaufsicht – fachdidaktischer Forschung/ Begleitung – Schulen. Das Projekt hatte schlussendlich das Problem, dass das österreichische Schulsystem sich zurzeit stark im Umbruch befindet. Die Einführung der neuen Reifeprüfung hat zu Verunsicherungen auf allen Seiten geführt. Wichtig ist dabei festzuhalten, dass die Forschung an sich kein Kontrollorgan ist, sondern dabei helfen soll, den jeweiligen fachdidaktischen Gegenstand bzw. das jeweilige fachdidaktische Problem besser zu verstehen.
- 4) Videographie: In Zukunft sollte es im Anschluss an Peter Gautschis Studien zum «guten» Geschichtsunterricht möglich sein, tatsächlich stattfindende Prüfungen zu videographieren, um feststellen zu können, ob man wirklich über die Reproduktion hinauskommt. Hierzu wurde die Genehmigung im Projekt nicht erteilt.

Schlussendlich ist zu konstatieren, dass seit der im Lehrplan verankerten Einführung der Kompetenzorientierung in Österreich im Geschichtsunterricht zehn Jahre vergangen sind und nach wie vor der Transfer von der Forschung in die Praxis nicht immer wie gewünscht funktioniert. Zumindest lässt die Einstellung der an der Studie teilgenommenen Lehrpersonen darauf hoffen, dass das Zusammenspiel sich in Zukunft verbessern wird.

Literatur

- Benes, Brigitte, u. a. *Forschungsbericht Evaluationsstudie Reife- und Diplomprüfung im mündlichen Prüfungsgebiet «Geschichte bzw. Geografie und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume» an den kaufmännischen höheren Schulen, im Auftrag der Pädagogischen Hochschule Burgenland für das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.* Wien 2010a.
- Benes, Brigitte u. a. (Hrsg.). *Handreichung Reife- und Diplomprüfung, Prüfungsgebiete Geografie (Wirtschaftsgeografie) und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume und Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte) und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume,*

- im Auftrag des und approbiert vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.* Wien 2010b.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.). *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben.* Wien 2011.
- Garantini, Sylvia. *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht – Eine Lehrerinnen- und Lehrerbefragung.* Dipl.-Arbeit Universität Wien 2015.
- Heuer, Christian. «Besprechung von ‚Katharina Litten: Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen. Göttingen 2017‘». *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16.2017, S. 294–295.
- Köster, Manuel/ Bernhard, Markus/ Thünemann, Holger. «Aufgaben im Geschichtsunterricht. Typen, Gütekriterien und Konstruktionsprinzipien.» *Geschichte lernen* 6.2016, Heft 174, S. 2–11.
- Kühberger, Christoph. «Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfungsreform.» *Historische Sozialkunde* 41.2011, Heft 1, S. 3–13.
- Kühberger, Christoph (Hrsg.). *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen.* Schwalbach/ Ts. 2012.
- Kühberger, Christoph. «Zur Konstruktion von Prüfungsaufgaben als Voraussetzung für die Leistungsbeurteilung bei der Neuen Reife- und Diplomprüfung – das Beispiel ‚Geschichte‘.» *Erziehung und Unterricht* 5/6.2014, S. 512–520.
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim ¹²2014.
- Mittnik, Philipp. «Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS aus dem Fach Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung. Eine empirische Erhebung.» *Historische Sozialkunde* 44.2014, Heft 4, S. 26–37.
- Taubinger, Wolfgang/ Windischbauer, Elfriede. «Das Thema *Aufgabenstellung* in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung.» In Heinrich Ammerer/ Dies. (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern*, Wien 2011, S. 4–11.

Empirische Bildungsforschung trifft Geschichtsdidaktik: Die Zeitzeugenstudie

«Empirische Bildungsforschung trifft Geschichtsdidaktik» oder «Schule trifft Wissenschaft» – für das Zeitzeugenprojekt treffen beide Aussagen zu. Schule traf Wissenschaft, als das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Kontext des Rahmenprogramms «Förderung der Empirischen Bildungsforschung» auch erfahrenen Lehrkräften die Möglichkeit gab, im Rahmen der Förderlinie «Empirische Fundierung der Fachdidaktiken»¹ zu promovieren. Von der Erfahrung mit Zeitzeugen im Unterricht ausgehend entschieden wir uns, die theoretisch und unterrichtspragmatisch relevante Fragestellung nach der Wirksamkeit von Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht mit Hilfe empirischer Methoden zu untersuchen: Empirische Bildungsforschung² traf Geschichtsdidaktik. Die Ergebnisse der Zeitzeugenstudie wurden international hochrangig publiziert³ und weckten das Interesse der Öffentlichkeit (Berichte im SWR2, Deutschlandfunk, FAZ, Süddeutsche Zeitung, Spiegel Online, etc.). Für beide Teile erweist sich die interdisziplinäre Zusammenarbeit als fruchtbar: Die Fachdidaktik Geschichte erweitert ihr methodisches Repertoire um neue Methoden zur Erforschung von Unterricht, während die Bildungsforschung die Gelegenheit hat, Indikatoren des Lernens, die bislang in der Empirischen Bildungsforschung eher randständig waren, genauer in den Blick zu nehmen. Den gegenseitigen Gewinn einer interdisziplinären Zusammenarbeit möchten wir in diesem Beitrag darstellen. Zuerst berichten wir in der gebotenen Kürze über die Konzeption, Fragestellung und die zentralen Ergebnisse der Zeitzeugenstudie. Danach stellen wir unser aus dem Zeitzeugenprojekt entstandenes gemeinsames Forschungsfeld rings um «Historische Kompetenzen erfassen und fördern» vor.

1 BMBF-Projekt 01JG0913, Laufzeit 2010–2013.

2 Der Begriff der «Empirischen Bildungsforschung» hat in den vergangenen Jahren unterschiedliche Konnotationen erhalten. So wird die Empirische Bildungsforschung als ein interdisziplinäres Forschungsfeld konzipiert, in das sich etablierte Disziplinen wie die Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie sowie die Fachdidaktiken einbringen, ohne ihre angestammte Disziplin zu verlassen. Darüber hinaus gibt es jedoch auch eine wachsende Zahl von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich primär als «Empirische Bildungsforscherinnen bzw. Bildungsforscher» definieren und damit den Kern einer neuen Disziplin bilden. Wenn im Folgenden von der Zusammenarbeit zwischen «Empirischer Bildungsforschung» und Fachdidaktik die Rede ist, so liegt dem das letztgenannte Verständnis von empirischer Bildungsforschung zugrunde. (vgl. Trautwein et al. 2017).

3 Bertram/ Wagner/ Trautwein 2017, Bertram 2017.

1. Die Zeitzeugenstudie

Erstaunlicherweise wurde die Wirkung der Arbeit mit Zeitzeugen mit der Ausnahme von einigen wenigen, meist qualitativ vorgehenden Studien⁴ lange Zeit kaum empirisch untersucht. Erstaunlich ist dies, weil die Arbeit mit Zeitzeugen in den Bildungsplänen⁵ und geschichtsdidaktischen Handbüchern⁶ zwar empfohlen wird und aus der historisch-politischen Arbeit (z. B. im Rahmen der Holocaust Education) nicht mehr wegzudenken ist, doch gleichzeitig die Risiken der Arbeit mit Zeitzeugen in der geschichtsdidaktischen und geschichtskulturellen Forschung intensiv diskutiert werden. Nach Sabrow erschwert die «Aura der Authentizität»⁷ des lebenden Zeitzeugen, insbesondere die von Opfern einer Gewaltherrschaft, die Distanz der Zuhörenden zu der Erzählung des Zeitzeugen, so dass die oder der Zuhörende aufgrund von «Betroffenheit» in der Gefahr steht zu verkennen, dass die Zeitzeugenerzählung notwendigerweise perspektivisch und selektiv ist.

Unsere forschungsleitende Überlegung war, dass die Arbeit mit Zeitzeugen dann als Lernchance zur Initiierung historischen Denkens genutzt werden kann, wenn die epistemologischen Voraussetzung des Quellenzeugnisses «Zeitzeuge», sein Changieren zwischen «Quelle» und „Darstellung“ wie auch die notwendige Perspektivität von Zeitzeugenaussagen im Unterricht offen gelegt werden. In unserer Studie haben wir zum einen untersucht, ob mit Hilfe von Zeitzeugenbefragungen Kompetenzen historischen Denkens gefördert werden können. Zum anderen haben wir mögliche differenzielle Effekte zwischen verschiedenen Formen der Zeitzeugenarbeit (Live-Befragung, Arbeit mit einem Video oder mit einem Text) in den Blick genommen.⁸ Dabei bildete das FUER-Kompetenzstrukturmodell historischen Denkens⁹ mit seiner Unterscheidung von Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenzen die theoretische Grundlage der Zeitzeugenstudie.

In der Zeitzeugenstudie wurde in einem randomisierten und kontrollierten Interventionsdesign unter Berücksichtigung der Standards der Wirksamkeitsforschung¹⁰ untersucht, welche Wirkung die Arbeit mit Zeitzeugen in verschiedener Form (Live, Video, Text) auf die Förderung historischer (Sach)Kompetenzen (Verständnis der epistemologischen Prinzipien von Geschichte) wie auch auf die Beurteilung des Unterrichts durch die Lernenden hat (inhaltliche und methodische Einsicht, motivationale Wirkung). Die Stichprobe umfasste insgesamt 35 Klassen ($N = 900$), von denen

4 Galda 2013, Lanman, 1984, 1987, Obens/ Geißler-Jagodzinski 2008.i

5 Z. B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016.

6 Z. B. Sauer 2006, Barricelli/ Lücke 2012.

7 Sabrow 2012, S. 27.

8 Ein solches Thema im Kontext quantitativer Studien zu untersuchen, ist für die Fachdidaktik Geschichte ein eher neues Phänomen. Möglich ist dies, da die in den Lehrplänen, der Fachdidaktik oder auch in qualitativen Studien genannten Ziele des Geschichtsunterrichts, die «Outcomes» des Unterrichts (die Förderung der Kompetenzen historischen Denkens) zwischenzeitlich mit Hilfe standardisierter Instrumente erfasst werden können. Daher ist es prinzipiell möglich, die Effektivität der Arbeit mit Zeitzeugen als Unterrichtsetting quantitativ zu untersuchen.

9 Körber/ Schreiber/ Schöner 2007.

10 Schulz/ Altman/ Mohrer 2010.

jeweils zehn zufällig einer der drei Interventionsgruppen zugewiesen wurden, und weitere fünf Klassen als Kontrollgruppe fungierten. Die Veränderungen wurden in einem Prä-Post-Follow-Design mit in Vorstudien¹¹ entwickelten Messinstrumenten erfasst. Damit die Effekte auf die Intervention (die unabhängige Variable) zurückgeführt werden können, wurden die Rahmenbedingungen des Unterrichts (z. B. eine Expertenlehrkraft) und der Ablauf der Intervention gleich gehalten.

Im Zentrum standen drei Forschungsfragen: (1) Hinsichtlich des Vergleichs der Kontrollgruppe mit den drei Interventionsgruppen gingen wir davon aus, dass in einer Unterrichtseinheit, in der mit Zeitzeugen (Live/ Video/ Text) gearbeitet wird, Einsichten in die epistemologischen Grundlagen von Geschichte (als Bestandteil der historischen Sachkompetenzen) besser vermittelt werden können. (2) Hinsichtlich möglicher Effektivitätsunterschiede zwischen den Interventionsgruppen gingen wir der Frage nach, ob die Lernenden in der Live-Gruppe versus der Video- und Textgruppe unterschiedliche Leistungen in den Kompetenztests aufweisen. (3) Zudem vermuteten wir, dass die Lernenden in der Live-Gruppe verglichen mit der Video- und Textgruppe die inhaltlichen und methodischen Lernmöglichkeiten wie auch das Motivationspotenzial durch die Arbeit mit Zeitzeugen positiver einschätzen.

Ziel der Unterrichtseinheit war es, den Lernenden eine Einsicht in zentrale epistemologische Prinzipien von Geschichte (Einsicht in die Notwendigkeit der Re-Konstruktion, Einsicht in die Notwendigkeit der De-Konstruktion, Einsicht in die Perspektivität von Zeitzeugenaussagen) zu vermitteln. Der methodische Zugriff der insgesamt siebenstündigen Unterrichtseinheit zum Thema «Friedliche Revolution in der DDR» erfolgte über das Beispiel von Sherlock Holmes, der Zeugen ebenfalls nicht nur befragt, sondern ihre Story überprüft, diese «de-konstruiert». Auf der anderen Seite sammelt er eine Vielzahl von Informationen und Indizien und recherchiert die Hintergründe, er «re-konstruiert» den Tathergang. Die Lernenden erarbeiteten in der Unterrichtseinheit sechs zentrale Themen der DDR-Geschichte (u. a. «SED und politische Ordnung», «Stasi», «Sowjetunion/Gorbatschow», «Mauer/Massenflucht»). Erst dann kamen die Zeitzeugen in einer Doppelstunde live, als Video bzw. als Text zu Wort. Die De-Konstruktion der Zeitzeugenaussage in der nachfolgenden Stunde wurde durch kontrastierende Zeitzeugenaussagen zu der Frage, ob die DDR ein Unrechtsstaat gewesen sei, ausgelöst. Diese wurden mithilfe der Rüsenschen Triftigkeitskriterien¹² überprüft.¹³

Instrumente: In dem zu drei Messzeitpunkten eingesetzten Messinstrument wurde in drei Subtests die Einsicht der Lernenden in zentrale epistemologische Prinzipien (Subtests: „Sachkompetenz: Einsicht in Re-Konstruktion“, „Sachkompetenz: Einsicht in De-Konstruktion“, „Sachkompetenz: Einsicht in Perspektivität von Zeitzeugen“) erfasst. Zudem schätzten die Lernenden im Nachtest und Follow-Up-Test ein, ob sie bei der Arbeit mit Zeitzeugen inhaltlich und methodisch etwas gelernt hatten und wie interessant sie die Arbeit mit Zeitzeugen fanden.

11 Bertram/ Wagner/ Trautwein 2013, Bertram/ Wagner/ Trautwein 2014.

12 Rösen 1983, 2013.

13 Detaillierte Darstellung der Unterrichtseinheit in Bertram 2015.

Ergebnisse: Im Vergleich der Interventionsgruppen mit der Kontrollgruppe zeigte sich, dass – basierend auf der Arbeit mit Zeitzeugeninterviews (Live/ Video/ Text zusammen versus Kontrollgruppe) – den Lernenden eine tiefere Einsicht in zentrale epistemologische Prinzipien von Geschichte vermittelt werden konnte. Hinsichtlich der Unterschiede zwischen der Live- und der Video- und Textgruppe waren die Lernenden in der Live-Gruppe von ihren inhaltlichen und methodischen Fortschritten und dem motivationalen Potenzial der Zeitzeugenbefragung sehr viel überzeugter. Doch entgegen der positiven Selbsteinschätzung ihrer inhaltlichen und methodischen Lernfortschritte schnitt die Live-Gruppe in zwei der drei Subtests („Einsicht in die De-Konstruktion“, „Einsicht in die Perspektivität von Zeitzeugen“) im Nachtest (nicht aber im Follow-Up-Test) statistisch signifikant schlechter ab als die Lernenden in der Video- und Textgruppe.

Implikationen: Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Arbeit mit einem lebenden Zeitzeugen ein großes Motivationspotenzial für den Unterricht bietet. Obwohl sich in unserer Studie diese Begegnung auf eine Doppelstunde beschränkte, war die positive motivationale Wirkung auf die Lernenden sehr deutlich. Das Potenzial der Begegnung mit einem Zeitzeugen sollte für die unterrichtliche Praxis genutzt werden. Allerdings zeigte sich in den Ergebnissen der Studie ebenfalls, dass die Risiken, die mit der Befragung eines Menschen verbunden sind, welcher die Vergangenheit miterlebt hat und daher als vermeintlicher Experte gilt, nicht unterschätzt werden sollten. Obwohl die Intervention in allen drei Bedingungen weitgehend gleich ablief und ein wesentlicher Fokus in der Vor- und Nachbereitung des Interviews auf der Reflexion der Standortgebundenheit und Perspektivität von Zeitzeugenaussagen lag, hatten die Lernenden in der Live-Gruppe größere Schwierigkeiten damit, die Notwendigkeit der De-Konstruktion einer Zeitzeugenaussage wie auch anderer Narrationen zu erkennen.

Lehrkräfte sollten für einen Umgang mit Zeitzeugeninterviews sensibilisiert werden. Hierzu gehört beispielsweise, dass die Begegnung mit der Zeitzeugin bzw. dem Zeitzeugen sorgfältig vorbereitet und in den Unterricht eingebettet werden sollte. Um zu verhindern, dass die Zeitzeugen «eingeschliffene» Geschichten erzählen und um eine interaktive Gesprächssituation vorzubereiten, können die Lernenden auf der Grundlage einer Kurzbiographie sich vorab Fragen an den Zeitzeugen überlegen. Bei der Auswertung sollte die Aussage des live befragten Zeitzeugen mit den Aussagen anderer Zeitzeugen auf der Basis evidenzbasierter Kriterien verglichen werden, um den Lernenden bei der Entwicklung eines begründeten eigenen Sach- und Werturteils zu helfen.

2. Ausblick: aktuelle Forschungsprojekte

Die Zeitzeugenstudie stellte den Startpunkt für eine äußerst fruchtbare und produktive Zusammenarbeit zwischen der Geschichtsdidaktik und der Empirischen Bildungsforschung dar. In der HiTCH-Gruppe, einem BMBF-Kooperationsprojekt¹⁴, wurde und wird in ähnlicher Weise eine sehr enge Kooperation zwischen der Empirischen Bildungsforschung (vertreten durch das Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung) und der Fachdidaktik gepflegt.

Im Kontext des *HiTCH*-Projekts¹⁵ wurde ein validiertes und reliables Messinstrument zur Erfassung der Kompetenzen historischen Denkens in Large-Scale-Assessments entwickelt.¹⁶ Das HiTCH-Konsortium, dem die drei Autorinnen und Autoren dieses Beitrags angehören, arbeitet derzeit an der Weiterentwicklung des Tests durch neue Aufgaben und Aufgabenformate und konzentriert sich insbesondere auf die Erfassung der Orientierungskompetenz.

Neben der Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung historischer Kompetenzen geht es in der interdisziplinären Kooperation des Hector-Instituts und der Universitäten Konstanz (Fachdidaktik in den Sozialwissenschaften) um die Erforschung der Wirksamkeit von Geschichtsunterricht, insbesondere bezogen auf die Wirksamkeit von Zeitzeugenbefragungen.

Wahrnehmung der «Aura» von Zeitzeugen: In der Zeitzeugenstudie gab es Hinweise darauf, dass es den Lernenden, wenn sie mit einem Live-Zeitzeugen arbeiten, schwerer fällt zu verstehen, dass die Erzählung eines Zeitzeugen nur *eine* Perspektive auf die Vergangenheit ist und dass diese – wie jede andere Quelle oder Darstellung auch – kritisch hinterfragt werden muss. In einem weiterführenden gemeinsam betreuten Dissertationsprojekt wird ein Instrument entwickelt, mit dem die Wahrnehmung der «Aura» von Zeitzeugen erfasst werden kann. Ziel ist es, einen standardisierten Fragebogen zu entwickeln, der in weiteren empirischen Studien (z. B. in der Multiplikationsstudie Zeitzeugen oder in der Besucherforschung an Gedenkstätten) eingesetzt werden kann.

Multiplikationsstudie Zeitzeugen: In der gerade in Vorbereitung befindlichen randomisierten Interventionsstudie werden die in einer Lehrerfortbildung geschulten Lehrkräfte die Intervention selbst durchführen. Dank eines Wartekontrollgruppendesigns, in der die Kontrollgruppe während der Intervention keine Fortbildung erhält und den Unterricht zum Thema «Friedliche Revolution in der DDR» wie gewohnt durchführt, ist es möglich, die Wirksamkeit des Unterrichts mit Zeitzeugen (Live versus Video) mit der Wirksamkeit des Unterrichts ohne Zeitzeugen (Thema DDR «as usual») bezogen auf die Kompetenz- und Wissensverläufe, wie auch Motivationsentwicklung zu untersuchen. Der Einsatz des «Aura»-Instruments erlaubt es,

14 HiTCH-Projekt (Historical Thinking – Competencies in History): BMBF-Verbundprojekt (Förderkennzeichen 01LSA006) mit den Verbundpartnern Universität Tübingen, Universität Hamburg, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt; Assoziationspartner: Pädagogische Hochschule Salzburg, Fachhochschule Nordwestschweiz, Ruhr-Universität Bochum, Laufzeit: April 2012–März 2015.

15 Vgl. den Beitrag von Meyer-Hamme/ Trautwein/ Wagner in diesem Band.

in Mediations- und Moderationsanalysen potenzielle Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen «Aura» des Live- bzw. Video-Zeitzeugen und den Lerneffekten zu untersuchen.

CAHis (Computational Assessment of Historical Competences): An der standardisierten Erfassung historischer Kompetenzen wird häufig kritisiert, sie könne den vielfältigen und individuellen Kompetenzen historischen Denkens nicht gerecht werden.¹⁷ Offene Antwortformate werden oft als geeigneter betrachtet, um die Prozesse und Ergebnisse historischen Denkens zu erfassen. In einer Kooperation mit Computerlinguisten der Universität Tübingen (Prof. Dr. Detmar Meurers, Zarah Weiß, Dr. Ramon Ziai) untersuchen wir die sprachliche Komplexität und die inhaltliche Richtigkeit von Schülertexten, die im Kontext der Zeitzeugenstudie erhoben wurden, um die Re- und De-Konstruktionskompetenzen der Lernenden zu erfassen. Die ersten Ergebnisse zur maschinellen Vorhersage des menschlichen Ratings sind ermutigend und wurden international vorgestellt.¹⁸

In den vorgestellten Forschungsprojekten werden in enger interdisziplinärer Zusammenarbeit auf der Grundlage einer geschichtsdidaktischem Theoriebildung Forschungsfragen formuliert, Testinstrumente entwickelt und Interventionsstudien initiiert, um den Geschichtsunterricht und Phänomene der Geschichtskultur evidenzbasiert zu erforschen. Damit wollen wir einen Beitrag dazu leisten, Lernende «kompetent zu machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte».

Literatur

- Barricelli, Michele/ Lücke, Martin (Hrsg.). *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach 2012.
- Bertram, Christiane. «Historisches Denken fördern durch die Einbindung von Zeitzeugenaussagen – Eine Unterrichtseinheit zur Friedlichen Revolution in der DDR.» In Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Forschungen – Aktuelle Projekte* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 8), Göttingen 2015, S. 77–100.
- Bertram, Christiane. *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie* (Geschichtsunterricht erforschen). Schwalbach 2017.
- Bertram, Christiane/ Wagner, Wolfgang/ Trautwein, Ulrich. «Chancen und Risiken von Zeitzeugenbefragungen. Entwicklung eines Messinstruments für eine Interventionsstudie.» In Jan Hodel/ Monika Waldis/ Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 12»*, Bern 2013, S. 108–119.
- Bertram, Christiane/ Wagner, Wolfgang/ Trautwein, Ulrich. «Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht: Entwicklung eines Kurzinstruments für die Wirksamkeitsmessung.» In Tobias Arand/ Manfred Seidenfuß (Hrsg.), *Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftli-*

¹⁷ Z. B. Smith/ Breakstone 2015, VanSledright 2014.

¹⁸ Bertram, Christiane/ Weiß, Zarah/ Ziai, Ramon. Automatic evaluation of students' writings on history – First steps in the computer-based evaluation using complexity analyses and content Assessment. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Teaching and assessing historical Thinking: New approaches and empirical results“. *Jahrestagung der American Educational Research Association (AERA)*, 2017, April, San Antonio, USA.

- chen Nachwuchses*» (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 7), Göttingen 2014, S. 191–208.
- Bertram, Christiane/ Wagner, Wolfgang/ Trautwein, Ulrich. «Learning historical thinking with oral history interviews. A cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons.» *American Educational Research Journal* 54.2017, S. 444–484.
- Galda, Maria. *Geschichtsbewusstsein, historisches Wissen und Interesse. Darstellung von Zusammenhängen und Repräsentationen in semantischen Netzwerken*. Frankfurt a.M. 2013. Verfügbar unter <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/28712> [besucht 12.06.2015].
- Körper, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried 2007.
- Lanman, Barry. *An analysis of traditional and oral history teaching methods in a high school immigration and black history curriculum*. (Doctoral dissertation) Philadelphia 1984.
- Lanman, Barry A. «Oral history as an educational tool for teaching immigration and black history in American high schools: Findings and queries.» *International Journal of Oral History* 8.1987, S. 122–135.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.). *Bildungsplan Baden-Württemberg. Fach Geschichte am Gymnasium*. Vom 23. März 2016. AZ 32–6510.20/370/292). http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G [besucht 13.11.2018].
- Obens, Katharina/ Geißler-Jagodzinski, Christian. *Dann sind wir ja auch die letzte Generation, die davon profitieren kann. Erste Ergebnisse einer empirischen Mikrostudie zur Rezeption von Zeitzegengesprächen bei Jugendlichen/jungen Erwachsenen*. Ort? 2008. Verfügbar unter http://www.migration-online.de/data/forschungsbericht_zeitzeugengesprache.pdf. [besucht 12.06.2015].
- Rüsen, Jörn. *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen 1983.
- Rüsen, Jörn. *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln 2013.
- Sabrow, Martin. «Der Zeitzegen als Wanderer zwischen zwei Welten.» In Martin Sabrow/ Norbert Frei (Hrsg.), *Die Geburt des Zeitzegen nach 1945*. Göttingen 2012, S. 3–32.
- Sauer, Michael (Hrsg.). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze 2006.
- Smith, Mark/ Breakstone, Joel. «History assessments of thinking. An investigation of cognitive validity.» In Kadriye Ercikan/ Peter Seixas (Hrsg.), *New directions in assessing historical thinking*, New York 2015, S. 233–245.
- Schulz, Kenneth/ Altman, Dough/ Mohrer, David. «Research methods & reporting. CONSORT 2010 Statement: updated guidelines for reporting parallel group randomized trials.» *British Medical Journal* 340.2010, DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.c332>. [besucht 05.08.2018].
- Trautwein, Ulrich/ Bertram, Christiane/ von Borries, Bodo et al. *Kompetenzen historischen Denkens erfassen – Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts «Historical Thinking – Competencies in History» (HiTCH)*. Münster 2017. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12943/pdf/Trautwein_et_al_2017_Kompetenzen_historischen_Denkens_erfassen.pdf. [besucht 05.08.2018].
- VanSledright, Bruce. *Assessing historical thinking & understanding. Innovative designs for new standards*. New York 2014.

Ausblick

Der Versuch einer Bilanz und einige Gedanken für die Zukunft

Es war ein ehrgeiziges und durchaus auch ein riskantes Konzept, das wir der Tagung gegeben haben: Einen Zwischenhalt zu markieren und Voraussagen für die Zukunft zu wagen, dafür ein Rahmenthema zu setzen und ganz bewusst Kolleginnen und Kollegen unterschiedlicher «Schulen» einzuladen, schließlich recht unterschiedliche Organisationsformen zu kombinieren, jeweils mit dem Ziel, einen Rahmen für einen intensiven Austausch zu schaffen.

Und es war ein ehrgeiziges und auch ein durchaus riskantes Vorhaben, das Tagungskonzept auf die Publikation zu übertragen: Bei strengem Umfangsreglement sollte auch hier der jeweils erreichte Zwischenhalt vorgestellt und es sollten weitere Forschungsperspektiven benannt werden.

Ebenso ehrgeizig und riskant ist der Versuch der Herausgeber, ein Resümee zum Zwischenhalt unserer Disziplin zu versuchen und zu den Perspektiven, die sich daraus ergeben.

1. Zwischenhalt – ein Resümee

Ganz generell erscheint uns, dass die Disziplin in ihrer *theoriebasierten Forschung* auf einem erfreulichen Niveau angelangt ist. Auffällig ist die Aufmerksamkeit für über-nationale Diskussionszusammenhänge. Es lässt sich eine systematische Berücksichtigung der Diskurse insbesondere des angelsächsischen Raums feststellen und das Bemühen, sich selbst in diese Diskussion einzubringen. Dabei fällt das zunehmende Selbstbewusstsein auf, das in der Überzeugung gründet, etwas zu sagen zu haben. Die gemeinsame Basis der Arbeiten stellt national wie international das narrativ-konstruktivistische Geschichtsverständnis dar. Forschungsarbeiten wenden sich dabei in der Regel einem Teilbereich zu, vertiefen das aufgegriffene Thema theoretisch, gehen eine empirische Überprüfung an oder wenden Erkenntnisse praktisch.

Aktuell dominiert in der Disziplin das Bemühen, die Auseinandersetzung mit Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zu historischem Denken in Überlegungen und Modellen zu Kompetenzen zu fundieren. Unterschiedliche Modellierungen werden herangezogen, wobei das FUER-Modell dasjenige ist, dessen Tragfähigkeit am stärksten in Theorie, Empirie und Pragmatik überprüft worden ist: Ein Meilenstein war der in interdisziplinärer Arbeit entwickelte HiTCH-Test, der die grundsätzliche Messbarkeit historischer Kompetenzausprägungen nachweisen konnte. An notwendigen Erweiterungen, die auch die Einsetzbarkeit des Tests verbreitern, wird gearbeitet.

In weiteren Forschungen, die sowohl in der FUER-Gruppe zu verorten sind als auch an anderen Modellierungen ansetzen können, geht es um theoretische Vertie-

fungen wie um Erweiterungen zu einzelnen Kompetenzbereichen. Methodische Fragen, die sich daraus für die Erhebung von Kompetenzständen ergeben, werden dabei oft von Anfang an mitbedacht. Erkennbar wird Interventionsstudien Bedeutung zugemessen, um angenommene Einflüsse auf Kompetenzentwicklung auch empirisch zu überprüfen.

Insgesamt hat sich die *empirische Forschung* in der Disziplin etabliert. Das Bewusstsein hat sich verankert, dass die theoretische und die empirische Ebene aufeinander bezogen sind und Projekte auch dementsprechend angelegt werden müssen. Design und Methodik der Studien entsprechen zunehmend den Standards der Bildungsforschung, wobei qualitative Ansätze nach wie vor überwiegen. Einzelstudien, oft Qualifikationsarbeiten, sind häufiger als in Teams erarbeitete Ergebnisse. Externe Methodenberatung wird vermehrt in Anspruch genommen; die Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams, gar eine Zusammenarbeit über Jahre hinweg bildet nach wie vor die Ausnahme. Dennoch gibt es einige drittmittelgeförderte fachübergreifende Verbundprojekte. Nicht wenige sind in der FUER-Gruppe verankert, was als Indiz für den Mehrwert dauerhafter Kooperationen genommen werden könnte.

Die Zahl der *Entwicklungsprojekte* für die schulische und außerschulische Pragmatik nimmt zu. Dabei wird vielfach das Kompetenz-Paradigma zur Orientierung genutzt (zustimmend-vertiefend oder sich abgrenzend). Entwickelt werden z. B. digital-multimediale Materialien, museums- und gedenkstättenpädagogische Konzepte, Materialien für inklusives Geschichtslernen. Die empirische Überprüfung der Konzepte, z. B. durch Interventionsstudien, erfolgt noch (zu) selten. Insgesamt erscheint es als ausbaufähig, den *Beitrag einer theoriegesättigten Empirie für die Pragmatik* der schulischen und außerschulischen Geschichtsvermittlung auszuleuchten und zu erproben.

Theoretische Arbeiten werden öfter durch Probleme der Pragmatik inspiriert, die derart Ausgangspunkt für eine Vertiefung der Theoriebildung darstellen. Auf diese Weise geraten z. B. Sprache und historisches Denken bzw. Sprache und historisches Lernen in den Blick, die Bedeutung von Aufgabenstellungen, die Diversität der Schülerschaft bzw. Besuchenden geschichtskultureller Angebote als Herausforderung für historisches Lernen. Zu einigen der neuen Theoriearbeiten setzen bereits empirische Überprüfungen ein. Das Theoriefundament bleibt meist ein narrativ-konstruktivistisches, allerdings werden kognitive Verengungen, Eurozentrismus, Traditionalismus zunehmend als Problem gesehen und entsprechend nach Erweiterungen oder Alternativen gesucht.

Die Verengung auf die kognitive Dimension des Umgangs mit Historischem in Theorie und Empirie schafft insbesondere in Bezug auf Kompetenzorientierung zunehmend Unbehagen und löst gleichzeitig Überlegungen aus, die *ästhetische* und *emotionale Dimension* besser zu beachten und generell einer verstärkten Subjektorientierung mehr Bedeutung beizumessen. Was pragmatisch nötig, theoretisch grundsätzlich möglich erscheint, nämlich Emotion und Ästhetik, dazu auch volitionale Elemente in die Kompetenz-Modellierungen einzubeziehen, wird die Empirie so lange vor beträchtliche Herausforderungen stellen, als eine konsequente Formulierung des Zusammenhangs (oder Nicht-Zusammenhangs) zwischen historischer Nar-

rativierung und den nicht kognitiven Dimensionen des Umgangs mit Vergangenheit und mit Geschichte noch aussteht.

2. Vom Zwischenhalt zum Blick in Forschungsfelder der Zukunft

Theoretisch wird es z. B. um eine *Erweiterung der Kompetenzdebatte über das rein Kognitive hinaus* gehen. Dabei ist bereits die Erfassung von Ästhetik und Emotion eine Herausforderung. Weit komplexer stellt sich aber die Theoretisierung des Zusammenspiels zwischen Kognition, Emotion und Ästhetik dar. Vermutlich hat das FUER-Modell das Potential, eine derartige Erweiterung in die vorhandene Grundstruktur zu integrieren. Dies deshalb, weil die Modellierung sich auf anthropologische Konstanten stützt, etwa dass Menschen sich orientieren wollen, müssen und auch können. Dies umfasst immer schon die Aspekte von Ästhetik, Emotion und Subjektivität/ Diversität. Es wäre vermutlich ein Verlust bei der Konzentration auf Ästhetik, Emotion, allgemein bei der Erweiterung über das rein Kognitive hinaus, auf das Konzept des Zusammenspiels und der Überlappung von prozeduralen und kategorisierenden Kompetenzen zu verzichten, ein Verlust, für den sich aktuell noch kein Ersatz abzeichnet.

Einmal abgesehen von diesen theoretischen Problemen sind bei der Erweiterung über das rein Kognitive hinaus forschungs- und schulethische Fragen zu bedenken, die sich für die empirische, aber auch für die pragmatische Wendung ergeben. Solange die Empirie sich damit befasst, emotionale und ästhetische Elemente des Umgangs mit Historischem zu erfassen, werden die Anregungen aus der Theoriearbeit zu begrüßen sein. Sobald Möglichkeiten und Strategien der Lenkung oder Formung ästhetischen oder emotionalen Empfindens zum Thema von Empirie und Pragmatik werden, eröffnen sich schwierige ethische Fragen, denen sich die *Community* stellen muss.

Zu klären wird auch sein, in welchem Verhältnis die Auseinandersetzung mit Emotion und Ästhetik stehen wird mit dem Interesse einer Förderung der Kognition, z. B. um sich kritisch zu Geltungsbehauptungen verhalten zu können, gerade auch in der außerwissenschaftlichen und außerschulischen Geschichtskultur. Die Geschichtsdidaktik müsste sich mit derartigen Fragen auseinandersetzen – noch bevor sie die Pragmatik zu bedienen versucht.

Im Zuge der weiteren Forschung müssen auch Graduierungslogiken weiter ausdifferenziert und operationalisiert werden, um die Kompetenzentwicklung und Möglichkeiten der Kompetenzförderung besser zu verstehen.

Im Zuge der Inklusionsdebatte wird dabei zu diskutieren sein, inwiefern *das Verfügen über historische Kompetenzen*, das individuelle Orientierung und gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe unterstützt, allen Menschen ebenso zugänglich ist, wie die Erfahrung von Historizität, die ein Wesensmerkmal des Menschen ist. Wie kann Orientierung ermöglichende Teilhabe aussehen, wenn schwere Mehrfachbehinderungen, wenn starke kognitive Beeinträchtigungen Grenzen mit sich bringen?

Analog sollte an einer *Vertiefung und Erweiterung des durch Narrativität und Konstruktcharakter bestimmten Geschichtsverständnisses* gearbeitet werden. Non-verbale Narrativität, die Rolle von Emotion und Ästhetik für die Konstruktion von Geschichte, die Bedeutung einer noch weiter zunehmenden Diversität, Barrieren, die den Austausch über Orientierungsfragen erschweren, müssen mit neuer Intensität erforscht werden.

Geklärt werden muss auch, welche Konsequenzen eine derartige Erweiterung und Vertiefung des Geschichtsverständnisses für *strukturelle Qualitätskriterien* hat, nach denen historische Aussagen als triftig eingeschätzt werden können, was bislang nach Basis für Austausch und Verständigung galt und auch als Fundament für das historische denken lernen im Geschichtsunterricht.

Die Veränderungen von Forschung hin zur kollaborativen, Disziplinen verbindenden Kooperation, bei der Möglichkeit, Verbünde länger als eine Projektlaufzeit beizubehalten, ist eine Konsequenz, die aus der Komplexität und Reichweite mancher Forschungsfragen heraus entsteht. Die andere Seite sind Formen *der partizipativen Forschung*. Die Notwendigkeit ergibt sich schon aus der vielfach bestätigten Tatsache, dass z. B. die innerhalb der Disziplin selbstverständliche Theorie-Basierung im Allgemeinen, oder der Bezug auf Kompetenzmodellierungen im Besonderen, in den Praxisfeldern der Geschichtsdidaktik noch gar nicht richtig angekommen ist. Woran dies liegt, kann nur in gemeinsamer Anstrengung geklärt werden.

Dahinter steht die Idee der *Third Mission*, die Universitäten neben Forschung und Lehre zu erfüllen haben, des Auftrags also – Wissenschaft mit der und für die Gesellschaft zu betreiben. Dies kann weder als Kolonialisierung der Praxis daherkommen, noch als Geringschätzung der theoretisch-reflexiven Leistung von Forschung. Es geht vielmehr darum, in der Praxis einen forschenden Habitus und in der Wissenschaft die Komplexität des Handlungsfeldes Praxis zu verankern, um z. B. Fragestellungen zu entwickeln, die beide Seiten als forschungswürdig betrachten, und Erkenntnisse zu gewinnen, die ihre Relevanz in der Praxis erweisen können.

Die Geschichtsdidaktik mit ihrem Forschungsfeld des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft sollte dazu in besonderem Maße beitragen. Das bisher Geleistete ist dafür eine gute Grundlage.

Autorinnen und Autoren

Heinrich Ammerer, MMag. Dr., ist seit 2016 Geschichts- und Politikdidaktiker an der Universität Salzburg. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Sinn im Geschichtsunterricht, Pragmatik der Kompetenzorientierung, Konzeptuelles Lernen.

Michele Barricelli, Prof. Dr., geb. 1966, ist seit 2016 Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der Geschichte und Public History an der LMU München. Seine Lehr- und Forschungsinteressen umfassen Narrativität und narrative Kompetenz, NS-Geschichte im Unterricht, Erinnerungskulturen in einer heterogenen Gesellschaft.

Sebastian Barsch, Prof. Dr., ist Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Kiel. Er war acht Jahre Lehrer an Förderschulen. Seine Forschungsschwerpunkte sind inklusives historisches Lernen, Professionalisierung von Studierenden im Fach Geschichte und Disability History.

Roland Bernhard, Dr., ist Geschichtsdidaktiker an den Universitäten Oxford und Salzburg. Im CAOHT-Projekt führte er empirische Forschungen zu Geschichtsunterricht und Geschichtslehrpersonen in Österreich durch.

Christiane Bertram, Prof. Dr., ist seit Februar 2017 Juniorprofessorin für Fachdidaktik in den Sozialwissenschaften, Universität Konstanz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Zeitzeugen in der historisch-politischen Bildung, Lernen mit Tablets, Erfassung historischer Kompetenzen, Sprachbildung im Geschichtsunterricht.

Bodo von Borries, Prof. Dr., Jg. 1943, Promotion in Wirtschaftsgeschichte, beide Staatsexamina, hauptberufliche Arbeit in Hochschulreform und Bildungspolitik, dann Schul- und Hochschultätigkeit. 1976–2008 Professor für Erziehungswissenschaft, bes. Didaktik der Geschichte (Universität Hamburg), zahlreiche empirische Drittmittelprojekte und internationale Kooperationen.

Carla van Boxtel, Prof. Dr., Research Institute of Child Development and Education and Amsterdam School of History, University of Amsterdam.

Nicola Brauch, Prof. Dr., Professorin für Didaktik der Geschichte an der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Forschung zu Lernergebnissen und Aufgabenstellungen, *historical sensitive issues* im Geschichtsunterricht.

Ulf Brefeld, Prof. Dr., lehrt Maschinelles Lernen an der Leuphana Universität Lüneburg und koordiniert dort den Data Science Master. Inhaltliche Schwerpunkte sind Lernen aus strukturierten Daten mit Anwendungen in der Analyse von Nutzerverhalten, Empfehlungssystemen, und der Koordination von mehreren Agenten am Beispiel von Team-Sport.

Monika Fenn, Prof. Dr., Professorin für die Didaktik der Geschichte an der Universität Potsdam; Professionsforschung Lehrkräfte, empirische Lehr-Lernforschung, Geschichtskultur, Archiv, Museum, Frühes historisches Lernen.

Peter Gautschi, Prof. Dr., ist Lehrer und Geschichtsdidaktiker; er leitet das Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen an der Pädagogischen Hochschule Luzern und ist Honorarprofessor an der PH Freiburg i. Br.

Saskia Handro, Prof. Dr., Professorin für Didaktik der Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der historischen Lehr-/ Lernforschung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte aktuell: Sprache und historisches Lernen, Lesen im Geschichtsunterricht.

Wolfgang Hasberg, Univ.-Prof. Dr., Promotion 1993 Universität zu Köln, Habilitation 2000 Universität Augsburg, 2000–2002 Professur für Fachdidaktik Geschichte Universität Leipzig, seit 2002 Professor für Mittlere und Neuere Geschichte und Didaktik der Geschichte an der Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Didaktik der Geschichte, Geschichte der Geschichtswissenschaft und Geschichtsschreibung.

Christian Heuer, Dr. phil., Post-Doc im Forschungskolleg EKoL an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Matthias Hirsch ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der KU Eichstätt-Ingolstadt. Im Rahmen der Tagung GDT-Eichstätt organisierte er die Postersession. Die aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind historisches Lesen und inklusiver Geschichtsunterricht.

Alfons Kenkmann, Prof. Dr., ist seit 2003 Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Leipzig; Mitglied zahlreicher Beiräte und Kommissionen. Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Geschichte, Geschichte historischen Lernens, Gedenkstättenpädagogik; Geschichte der Jugend, Polizei- und Verwaltungsgeschichte sowie Museologie und Public History.

Andreas Körber, Prof. Dr., Prof. für Geschichtsdidaktik an der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Kompetenzen historischen Denkens in Theorie und Empirie, Interkulturelles u. Inklusives Geschichtslernen, Erinnerungskultur und Public History.

Manuel Köster, Dr., Akademischer Oberrat am Historischen Institut der Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Sprache und Geschichte, empirische Geschichtsunterrichtsforschung, Geschichtskultur, Aufgaben und Aufgabenkultur.

Christoph Kühberger, Univ. Prof., Mag. et Dr. phil. habil., geb. 1975, Universitätsprofessor für Geschichts- und Politikdidaktik am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg.

Johannes Meyer-Hamme, Univ.-Prof. Dr. phil. für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Universität Paderborn; Forschungsschwerpunkte u.a.: Theorie und Empirie zu Kompetenzen historischen Denkens, historisches Lernen in der Migrationsgesellschaft.

Sven Alexander Neeb, Studienrat am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte, Universität Duisburg-Essen.

Claus Oberhauser, Mag. Mag., PhD. Geschichtsdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Tirol, Projektleiter an der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Außerschulische Lernorte, Aufgabenkultur, Geschichtskultur, Diplomatiegeschichte.

Christine Pflüger, Prof. Dr. phil., Professorin für die Didaktik der Geschichte an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Geschichtskultur, bilingualer Geschichtsunterricht, historische Imagination, außerschulische Lernorte (Museen).

Rebecca Quick, Dr., Studienrätin am Berufskolleg Gladbeck für die Fächer Englisch und Geschichte, ehemals wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte an der Universität Duisburg-Essen.

Mario Resch, Dr., ist Geschichtslehrer und seit August 2013 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Fachbereich Geschichte und ihre Didaktik.

Jörn Rüsen, Prof. Dr. Dr. h. c. mult., Senior Fellow am Kulturwiss. Institut Essen, Prof. em. für Allgemeine Geschichte und Geschichtskultur an der Universität Witten/Herdecke. Lehrte an der FU Berlin, Ruhr-Universität Bochum, Universität Bielefeld, war Direktor des kulturwiss. Instituts in Essen. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Didaktik der Geschichte, Historiographiegeschichte, Geschichtskultur, interkultureller Humanismus.

Waltraud Schreiber, Prof. Dr., lehrt Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, forscht zu Historischen Kompetenzen in Theorie, Empirie und Pragmatik, Inklusion, Geschichte Lernen mit digitale Medien, hat Freude an kollaborativer, praktischer Geschichtsarbeit in der Region.

Manfred Seidenfuß, Prof. Dr., lehrt Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und forscht schwerpunktmäßig über Geschichtslehrpersonen und Ergebnisse des Geschichtsunterrichts.

Isabelle Stebener, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für die Didaktik der Geschichte an der Universität Potsdam; Professionsforschung Lehrkräfte, empirische Lehr-Lernforschung, Lernen mit digitalen Medien.

Ulrich Trautwein, Univ.-Prof. Dr. phil. habil. für Empirische Bildungsforschung an der Universität Tübingen; Forschungsschwerpunkte u.a.: Educational Effectiveness, Motivation und Persönlichkeit im Schulkontext, Unterrichtsqualität, Hochbegabung.

Stefanie Urban, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für die Didaktik der Geschichte an der Universität Potsdam, seit 2018 Doktorandin; empirische Lehr-Lernforschung, Professionsforschung Lehrkräfte, Lernen mit digitalen Medien.

Bärbel Völkel, Prof. Dr. phil., Professorin für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Forschungsschwerpunkte: Inklusive Geschichtsdidaktik, Dialoge über Geschichten führen.

Wolfgang Wagner, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung der Eberhard Karls Universität Tübingen. Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Kompetenzmessung, Educational Effectiveness.

Monika Waldis, Prof. Dr., leitet das Team Politische Bildung der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz am Zentrum für Demokratie Aarau. Sie forscht und lehrt zu Lehr-Lernprozessen in den Fächern Geschichte und Politische Bildung, Kompetenzen historischen und politischen Denkens sowie zur Professionentwicklung von Lehrpersonen.

Stefanie Zabold, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Geschichtsdidaktik, KU Eichstätt-Ingolstadt) und als Lehrerin tätig. Ihre Schwerpunkte sind schulische und außerschulische Kompetenzforschung; Empirie: v. a. qualitativ, Theorie: v. a. Lehrerkompetenzen, Pragmatik: v. a. Schule und Museum.

Béatrice Ziegler, Prof. Dr., ehem. Leiterin des Zentrums Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau, Tit. Prof. Universität Zürich; Forschungen in Migrations- und Geschlechtergeschichte, Zeitgeschichte der Schweiz, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur sowie Politische Bildung.

Meik Zülsdorf-Kersting, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Osnabrück, Forschungsschwerpunkte in der empirischen historischen Lehr-Lernforschung, besonders in der Geschichtsunterrichtsforschung sowie der Theorie des Geschichtsunterrichts.