

**Der Gegenwartsbezug im
Geschichtsunterricht.
Empirische Erkundung
eines tradierten Begriffs**

Von der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades

**Doktorin der Philosophie
Dr. phil.**

genehmigte Dissertation von

M.A. Lena Sebening
geboren am 10.02.1985 in Berlin

Referent: Prof. Dr. Michele Barricelli

Koreferent: Prof. Dr. Carlos Kölbl

Tag der Promotion: 15.02.2019

Abstract

Als genuin geschichtsdidaktisches Prinzip nimmt der Gegenwartsbezug eine sehr prominente Rolle in Theorien, Konzepten und Modellen zum Historischen Lernen ein. Aus Lehrbüchern und Curricula ist er nicht mehr wegzudenken. Es verwundert also, dass der Gegenwartsbezug noch keiner empirischen Prüfung unterzogen wurde. Dabei wäre es längst überfällig, sich diesem dem Alltagsgeschäft allgegenwärtig anmutenden Unterrichtsprinzip empirisch zu nähern, entsprechende Theorien auf ihre Triftigkeit zu prüfen und ggf. zu sättigen oder zu widerlegen. Diesem Desiderat wird in dieser Qualifikationsarbeit entgegengearbeitet.

Der erste Teil der Arbeit widmet sich der Verortung des Begriffs in der geschichtsdidaktischen Theorie (u. a. bezüglich der zentralen Kategorie des Geschichtsbewusstseins), der Begriffsgeschichte sowie dem national und international dünn aufgestellten Forschungsstand.

Der darauf folgende zweite Teil stellt Forschungsdesign und -methoden, Gang der Untersuchung sowie Ergebnisse vor. Als Datengrundlage dienen 20 videografierte Unterrichtsstunden des Fachs Geschichte bzw. Gesellschaftslehre der Sek. I. Diese werden anhand einer eigens entwickelten Methode ausgewertet, die sowohl die theoretischen Vorannahmen zum Gegenwartsbezug berücksichtigt als auch neue aus dem Material heraus generierte Erkenntnisse einbezieht. Die im ersten Teil der Arbeit vorgestellten Forschungsfragen werden abschließend beantwortet, diskutiert und dienen als Grundlage für eine empirisch unterfütterte Definition des Gegenwartsbezugs.

Schlagworte

Gegenwartsbezug

Empirie

Geschichtsunterricht

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	1
1 EINFÜHRUNG	3
2 HISTORISCHES LERNEN IN DER SCHULE	7
2.1 VOM HISTORISCHEN DENKEN ZUM HISTORISCHEN LERNEN	8
2.2 BESONDERHEITEN SCHULISCHEN UNTERRICHTS	10
2.3 GESCHICHTSUNTERRICHT – HISTORISCHES LERNEN MIT ANLEITUNG	13
3 VERORTUNG IN DEN THEORETISCHEN DISKUSSIONEN	16
3.1 GESCHICHTSKULTUR	17
3.2 GESCHICHTSKULTUR UND SCHULE	25
3.3 GESCHICHTSBEWUSSTSEIN	28
3.3.1 <i>Geschichtsbewusstsein als die Zusammenführung der Zeitdimensionen</i>	30
3.3.2 <i>Sinnbildung über Zeiterfahrung</i>	35
3.3.3 <i>Dimensionen des Geschichtsbewusstseins</i>	41
3.3.4 <i>Empirische Erkundungen des Geschichtsbewusstseins</i>	46
3.3.5 <i>Geschichtsbewusstsein aus psychologischer Perspektive</i>	49
3.3.6 <i>Der Gegenwartsbezug als Leistung des Geschichtsbewusstseins</i>	51
3.4 DIDAKTISCHE PRINZIPIEN IM GESCHICHTSUNTERRICHT	52
3.4.1 <i>Unterrichtsprinzipien in der Allgemeinen Didaktik</i>	53
3.4.2 <i>Geschichtsdidaktische Prinzipien als Leitlinien</i>	56
4 DER GEGENWARTSBEZUG IM GESCHICHTSUNTERRICHT	62
4.1 BEGRIFFSGESCHICHTE UND REZEPTION IN GESCHICHTSWISSENSCHAFT UND GESCHICHTSDIDAKTIK	62
4.1.1 <i>Ein Begriff wird relevant – der Gegenwartsbezug wird Gegenstand der fachdidaktischen Diskussion</i>	71
4.1.2 <i>Vom Historischen Lehren zum Historischen Lernen</i>	76
4.1.3 <i>Fragen an die Geschichte</i>	79
4.1.4 <i>Klafkis Didaktische Analyse</i>	80
4.1.5 <i>Ein etablierter Begriff – Klaus Bergmanns Möglichkeiten der Umsetzung</i>	83
4.1.6 <i>Der Gegenwartsbezug in geschichtsdidaktischen Kompetenzmodellen</i>	86
4.2 FORSCHUNGSSTAND ZUM GEGENWARTSBEZUG	105
4.3 UNTERRICHTSBEZOGENE ARBEITSDEFINITION DES GEGENWARTSBEZUGS	128
4.4 ZUSAMMENFASSUNG UND ZWISCHENFAZIT	134
5 EMPIRISCHE FORSCHUNG IN DER GESCHICHTSDIDAKTIK	137
5.1 EMPIRISCHE FORSCHUNG IN DER GESCHICHTSDIDAKTIK	138
5.2 AUSSTEHENDE ZUSAMMENSTELLUNG GESCHICHTSDIDAKTISCHER FORSCHUNG	142
5.3 WARUM QUALITATIVE UNTERRICHTSFORSCHUNG?	143
5.4 GÜTEKRITERIEN	148
6 METHODOLOGIE	152
6.1 DAS ERHEBUNGSINSTRUMENT	152
6.2 BEOBACHTUNG ALS WISSENSCHAFTLICHE METHODE	154
6.3 DIE TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG	158

6.4	DOKUMENTATION DURCH AUDIO-VISUELLE AUFNAHMETECHNIK	159
6.5	VIDEOGESTÜTZTE UNTERRICHTSBEOBSACHTUNGEN IM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM	161
6.5.1	<i>TIMSS Video Studie und IPN Videostudie</i>	161
6.5.2	<i>Videostudie „Geschichte und Politik im Unterricht“</i>	162
6.5.3	<i>Qualitative Bild- und Videointerpretation nach Bohnsack</i>	163
6.5.4	<i>Dokumentarische Methode bei Wagner-Willi</i>	164
6.5.5	<i>Videographie nach Knoblauch, Schnettler, Tuma</i>	165
6.5.6	<i>Erziehungswissenschaftliche Videografie nach Dinkelaker und Herrle</i>	166
6.5.7	<i>Qualitative Inhaltsanalyse bei Mayring, Gläser-Zikuda und Ziegelbauer</i>	166
7	GANG DER UNTERSUCHUNG	168
7.1	UNTERSUCHUNGSFELD UND SAMPLING	168
7.2	DATENERHEBUNG	173
7.3	DATENAUFBEREITUNG	176
8	DATENAUSWERTUNG	179
8.1	INTERAKTION, SEQUENZIALITÄT UND SIMULTANITÄT	180
8.2	QUALITATIVE INHALTSANALYSE	183
8.2.1	<i>Qualitative Inhaltsanalyse in Anwendung auf videografiertem Unterricht in der geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung</i>	183
8.2.2	<i>Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring</i>	186
8.2.3	<i>Deduktiv-induktive Verfahren</i>	196
8.2.4	<i>Begründung und Darstellung des eigenen Ablaufmodells</i>	202
9	DARSTELLUNG DER EMPIRISCHEN BEFUNDE	204
9.1	FESTLEGUNG DES MATERIALS	204
9.2	ANALYSE DER ENTSTEHUNGSSITUATION	204
9.3	FORMALE CHARAKTERISTIKA DES MATERIALS	205
9.4	RICHTUNG DER ANALYSE	206
9.5	THEORIEGELEITETE DIFFERENZIERUNG DER FRAGESTELLUNG	207
9.6	BESTIMMUNG DER ANALYSETECHNIK, FESTLEGUNG DES ABLAUFMODELLS, KATEGORIENSYSTEM	207
9.7	DEFINITION DER ANALYSEEINHEITEN	208
9.8	ANALYSE, RÜCKÜBERPRÜFUNG, ERNEUTER MATERIALDURCHLAUF	209
9.8.1	<i>Bestimmung der Strukturierungsdimensionen (theoriegeleitet), Zusammenführung in Haupt- und Unterkategorien</i>	209
9.8.2	<i>Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln; Kodierleitfaden erstellen</i>	211
9.8.3	<i>Materialdurchlauf Teil 1: Zuordnung von Fundstellen zu Strukturierungsdimensionen</i>	212
9.8.4	<i>Materialdurchlauf Teil 2: Entwickeln neuer Kategorien durch Zusammenfassung</i>	213
9.8.5	<i>Zusammenführung in ein deduktiv-induktives Kategoriensystem im ersten und zweiten Anlauf</i>	231
9.9	ZUSAMMENSTELLUNG DER ERGEBNISSE UND INTERPRETATION DER FRAGESTELLUNG	268
9.9.1	<i>Die Richtung ist klar – keine Zukunftsbezüge</i>	268
9.9.2	<i>Gegenwarts- oder Lebensweltbezüge angewandt: kurzweilige Perspektivwechsel statt zeitaufwändiger Einstiege</i>	271
9.9.3	<i>Gegenwartsbezüge werden meist durch Vergleiche und Analogien realisiert</i>	275
9.9.4	<i>Gegenwarts- und Lebensweltbezüge dienen als „Übersetzungsleistung“</i>	278
9.9.5	<i>Sprache dominiert</i>	280
9.9.6	<i>Lebensweltbezug: relevant, aber konturlos</i>	282
9.9.7	<i>Vernachlässigte Geschichtskultur?</i>	284
9.9.8	<i>Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen</i>	287
9.10	ANWENDUNG DER INHALTSANALYTISCHEN GÜTEKRITERIEN	291

10	KRITISCHE DISKUSSION DER ARBEITSSCHRITTE	295
10.1	EMPIRISCH GESÄTTIGTE DEFINITION VON GEGENWARTSBEZÜGEN IM GESCHICHTSUNTERRICHT	298
10.2	AUSBLICK	299
11	ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS	302
12	LITERATURVERZEICHNIS	303
13	DANKSAGUNG	327
14	ANHANG	I
14.1	THEORETISCHE GRUNDLAGEN FÜR DIE INHALTSANALYTISCHE ZUSAMMENFASSUNG	I
14.2	ÜBERBLICK DER SELEKTIVEN TRANSKRIPTE	X

Abkürzungsverzeichnis

AIDS	Acquired Immunodeficiency Syndrome
BA	Bildarbeit
BaWü	Baden-Württemberg
BRD	Bundesrepublik Deutschland
CDU	Christliche Deutsche Union
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DNS	Desoxyribonukleinsäure
EA	Einzelarbeit
FEU	fragend-entwickelnder Unterricht
FHNW	Fachhochschule Nordwestschweiz
FU	Frontalunterricht
FUER	Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein
GA	Gruppenarbeit
I	interaktiv
IPN	Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik
Jhr.	Jahrhundert
K	Kamera
k. F.	kein Fund
KA	Kreativarbeit
KL	Klassengespräch
L	Lehrkraft
Lf	Lehrerin feminin
Lm	Lehrer maskulin
M	medial
NS	Nationalsozialismus

o. A.	ohne Autor
OHP	overhead projector
P	Präsentation von Arbeitsergebnissen
PA	Partnerarbeit
PISA	Programme for International Student Assessment
QA	Quellenarbeit
RS	Rollenspiel
S	Schüler/in
S	Sprache
SB	Standbild
Sek.	Sekundarstufe
Sf	Schülerin feminin
SL	Stationenlernen
Sm	Schüler maskulin
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SuS	Schülerinnen und Schüler
TB	Tafelbild erstellen
TB	Terra Byte
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
USA	United States of America
VGD	Verband der Geschichtslehrer Deutschlands

1 Einführung

Der immerwährende Ruf nach Verbindung von Theorie und Praxis, des einander Annäherns theoretischer Prämissen und sich bewährenden Alltagshandelns und der interdisziplinären Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule impliziert auch immer eine grundlegende Diskrepanz. Dabei sind sowohl Lehrkräfte als auch Forschende stets darum bemüht, Unterricht auf hohem Niveau zu halten oder zu verbessern. Ich habe im Kontakt mit Lehramtsstudierenden den Eindruck, dass sie den fachdidaktischen Theorien offen gegenüber sind, diese als Gerüste ihrer professionellen Arbeit verstehen und im Laufe ihres Studiums durch wachsende Kenntnisse füllen und festigen. Dieses Gerüst aus Konzepten und theoretischen Prämissen zu Historischem Lernen, Unterrichtsprinzipien und Kompetenzen gibt ihnen Halt und Struktur, um aus der „Welt des Historischen“ eine begründete Auswahl an Themen zu treffen und letztlich auch ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein bei den Schülerinnen und Schülern anzubahnen.

Spätestens nach dem ersten Schulpraktikum ereilt sie hingegen der Praxisschock und die Konfrontation mit institutionellen Rahmenbedingungen, denen sie sich ausgeliefert fühlen: Curricula, FachbereichsleiterInnen, Vorgesetzte und Optimierungsdruck. Und plötzlich sehen sie sich vor der Herausforderung, die oft idealisierten Theorien mit dem Zeitdruck des Arbeitsalltags zu vereinbaren. Dies geschieht meist zu Lasten der Wissenschaft – und es findet eine Umdeutung der Relevanz von Theorien Historischen Lernens statt, wie man sie bei manchen Lehrkräften findet, die bereits länger an Schule tätig sind. Auch bei Tagungen begegnen einem dann Äußerungen wie: die Wissenschaft entferne sich vom tatsächlichen Unterrichtsgeschehen, es gebe zu wenig praktische Handreichungen, die Theorien seien nicht in der Praxis umsetzbar und fern der Zielgruppe. Offenbar sehen sich einige Lehrkräfte von den wissenschaftlichen Diskursen zu ihrem täglichen Lohn und Brot im Stich gelassen. Wissenschaft sollte jedoch nicht als unhinterfragbare Prämisse gelten, sondern immer am Gegenstand gemessen und kritisiert werden, den sie sich zur Aufgabe macht. Keine Theorie ist gewinnbringend, wenn sie der Praxis nicht zugänglich (weil unverständlich) oder dienlich ist. Eine Theorie ist nur so gut wie ihr Erfolg in der Praxis. Dies dürfte zumindest im Bereich der Unterrichtsforschung Geltung finden. Die Professionalität von Lehrkräften muss auch darin bestehen, immerfort am eigenen professionellen Handeln zu arbeiten und dazu gehört es, die eigene Arbeit zu reflektieren

und offen zu sein für neue Impulse. Bisher scheint es gängig, jungen ReferendarInnen erst einmal zu zeigen „wie es wirklich“ ist und sie mit „dem echten Unterricht“ zu konfrontieren, wobei ihnen ihre Theorien auch nicht helfen. Diese Einstellung negiert das in harter Arbeit erworbene fachdidaktische Wissen und verhindert schlimmstenfalls dessen Erprobung und Anwendung. Ein Umdenken ist erforderlich. Erfahrene Lehrkräfte bieten enormes Lernpotential für ReferendarInnen – das ist bekannt. Aber auch die erfahrenen LehrerInnen können von neuen Erkenntnissen und frisch erworbenem Wissen der angehenden Lehrkräfte profitieren. Eine engere Zusammenarbeit und ein intensiverer Austausch wären hier wegweisend.

Aus empirischer Sicht findet eine solche Zusammenarbeit im Bereich der *qualitativen Unterrichtsforschung* statt, die sich u. a. auf die Fahnen geschrieben hat, vermeintliche Unterrichtswirklichkeit aus Akteursperspektive abzubilden, zu deuten und beschreibbar zu machen. Dabei sind die Methoden der Auswertung von qualitativen Daten sehr umfangreich und lassen sich im Grad ihres strukturierten Umgangs von den (jeweils auch mehr oder weniger strukturiert erhobenen) Daten unterscheiden. Zumeist wird als eines der vordergründigen Kriterien qualitativer Forschung gesagt, dass es sich um die Generierung von Theorien handeln müsse, also dem Entwickeln von Hypothesen oder Kategorien aus dem empirischen Material heraus und einer Unkenntnis oder zeitweisen Blindheit gegenüber existenten Annahmen zum Feld. Um den Bogen zur einführenden Vorrede zu spannen, sei nun aber Folgendes gesagt: Vorwissen auszublenden ist nicht nur sehr eingeschränkt möglich und zudem auch nicht immer zielführend. Daher wird in dieser Arbeit bewusst ein methodisches Vorgehen gewählt, welches die theoretischen Vorannahmen einbezieht, zugleich aber offen ist für neue (oder andere) Erkenntnisse, die sich aus dem Material ergeben.

In der Geschichtsdidaktik gibt es wenige Konzepte oder Theorien, die man als Konsens in der Disziplin betrachten kann. Eine der sicher (fast ausnahmslos) akzeptierten Prämissen ist jene, das Geschichtsbewusstsein als Ziel Historischen Lernens zu verstehen. Wie dieses Geschichtsbewusstsein zu entwickeln und fördern sei, ruft indes wieder viele z. T. konkurrierende Vorstellungen auf den Plan. Es gibt Modelle und Standards, die wiederum einzelne Komponenten (Kompetenzen, Prinzipien, Methoden, Inhalte) anbieten, wie dieses hohe Ziel zu erreichen sei. Diese Komponenten sind so vielfältig, dass es schwerfällt, einen Überblick zu behalten. In diesem Punkt kann also Kritik oder sogar

Ablehnung seitens LehramtsanwärterInnen und praktizierenden Lehrkräften völlig nachvollzogen werden.

Eine jener Komponenten, die als Zahnrädchen im Mahlwerk des Geschichtsbewusstseins einen recht prominenten Platz eingenommen hat, ist das didaktische Prinzip des Gegenwartsbezugs. Die Bedeutung dessen hat in den letzten Jahren zugenommen: dem Gegenwartsbezug sind wissenschaftliche Publikationen und Veranstaltungsreihen gewidmet. Er taucht in sehr vielen Modellen und Konzepten ganz selbstverständlich auf, auch aus den Curricula und Lehrbüchern ist er nicht mehr wegzudenken. Da verwundert es umso mehr, dass jenes didaktische Prinzip (ebenso wie andere) noch keiner empirischen Prüfung unterzogen wurde. Dabei wäre es längst überfällig, sich diesem dem Alltagsgeschäft allgegenwärtig anmutenden Unterrichtsprinzip empirisch zu nähern, entsprechende Theorien auf deren Triftigkeit zu prüfen und ggf. zu sättigen oder zu widerlegen. Diesem Desiderat soll in dieser Qualifikationsarbeit entgegengearbeitet werden.

Dabei werden die folgenden Forschungsfragen untersucht:

- ✓ *Welche Formen von Gegenwartsbezogenheit tauchen im alltäglichen Geschichtsunterricht auf?*
- ✓ *Gibt es Formen von Gegenwartsbezügen, die in der theoretischen Debatte bislang unberücksichtigt sind? Welche Formen dominieren den Unterricht?*
- ✓ *Wie stehen die empirischen Erkenntnisse zu den theoretischen Konzepten und Modellen? Worin bestehen Widersprüche, Gemeinsamkeiten, Unterschiede oder Unklarheiten?*

Im Zuge der Beantwortung dieser Fragen sollen die gewonnenen Erkenntnisse in eine empirisch gesättigte Definition des Gegenwartsbezugs münden, der der tatsächlichen Schulpraxis näherkommt als den normativen Prämissen, die es gleichwohl auch zu berücksichtigen gilt.

Diese Arbeit geht dem Gegenwartsbezug auch in seinem strukturellen Aufbau nach. Einleitend werden die beiden geschichtsdidaktischen Begriffsgiganten (Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein) vorgestellt und auf deren Gehalt an Gegenwartsbezogenheit hin untersucht. Im Anschluss werden geschichtsdidaktische Prinzipien als übergeordnete didaktische Maßgabe vorgestellt, denn als eben solches wird der Gegenwartsbezug inzwischen (meist) gefasst. In einem zweiten theoretischen Block wird die Begriffsgeschichte und Rezeption des Gegenwartsbezugs ausführlich dargelegt. Dabei soll

deutlich werden, wie es zu der prominenten Rolle des Gegenwartsbezugs kam und welche Bedeutung ihm beigemessen wird. Im Anschluss folgt eine Zusammenstellung der knappen empirischen Erkenntnisse zum Gegenwartsbezug, die sich v. a. aus Studien ergeben, die sich nicht dem didaktischen Prinzip selbst annehmen, sondern in anderen Zusammenhängen erhoben oder entdeckt wurden. Abgeschlossen wird die Darstellung des Diskurses durch eine Arbeitsdefinition des Gegenwarts- und Lebensweltbezugs, die im Prinzip auch die wesentlichsten Aspekte des Gegenwartsbezugs zusammenfasst und für den folgenden empirischen Teil dieser Arbeit greifbar macht.

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich dem Design und Instrumentarium der Auswertung und Darstellung der empirischen Studie zum Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Dazu wurden zwanzig Unterrichtsstunden in den Fächern Geschichte und Gesellschaftslehre videografiert und analysiert. Videografische Forschung in der Geschichtsdidaktik steckt noch in den Kinderschuhen, obwohl ihr Potential äußerst groß ist. Daher wird sowohl der Forschungsstand zur Erhebungsmethode, deren Besonder- und Eigenheiten als auch dessen konkrete Anwendung in diesem Forschungsvorhaben vorgestellt. Die Auswertung der videografierten Daten erfolgt anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse. Diese bietet den Vorteil, theoretische Erkenntnisse zum Gegenwartsbezug und die daraus ableitbaren Kategorien auf deren tatsächliches Aufkommen im Unterricht hin zu untersuchen sowie aus dem Material heraus generierte Kategorien einzufügen. Dieser Katalog an deduktiv erstellten und induktiv gewonnenen Kategorien des Gegenwartsbezugs dient als Grundlage für eine empirisch unterfütterte Definition des Gegenwartsbezugs, die als Ergebnis am Ende der Arbeit aufgeführt wird.

Mit Rücksicht auf den Persönlichkeitsschutz der minderjährigen ForschungspartnerInnen werden die Transkripte nicht vollständig, sondern nur in relevanten Auszügen wiedergegeben. Sie liegen aber geordnet vor und können unter Nachweis eines berechtigten Interesses bei der Autorin (gegenwartsbezug.sebening@gmail.com) angefordert werden.

2 Historisches Lernen in der Schule

Die Konfrontation mit einem historischen Sachverhalt, einer historischen Erzählung oder einer Quelle führt nicht unweigerlich zu einem Lernprozess. Lernen – ob implizit oder intentioniert – erfordert u. a. Aufmerksamkeit und knüpft an bereits bestehendes Wissen oder Erfahrungen an. Ob dieses Wissen nun historisch weitestgehend korrekt ist, umfangreich, differenziert oder elaboriert, ist nebensächlich. Es bedarf Anknüpfungspunkte, um neuronale Strukturen aufbauen zu können, damit das Gelernte auch behalten werden kann. Lernen benötigt also sowohl neben dem zu Empfangenen (z. B. Wissen zu einer historischen Begebenheit) überhaupt die Bereitschaft und Voraussetzung des Empfängers, etwas zu empfangen und zu lernen. Der Blick auf das lernende Subjekt nimmt im gesamten Lernprozess eine große Rolle ein und macht deutlich, wie wichtig es ist, Lerngegenstand und -methode auf es auszurichten. Baumgärtner beschreibt Historisches Lernen¹ als „Erfahrungsbildung“ (Baumgärtner 2015, S. 47). Erfahrungen direkt an oder mit in der Vergangenheit liegenden Ereignissen oder Personen zu machen, ist nicht möglich. Historisches Lernen ist immer vermitteltes Lernen. Das Thematisieren eines historischen Sachverhalts evoziert nicht automatisch Historisches Lernen oder Lernen im Allgemeinen. Erst in der Auseinandersetzung mit dem (historischen) Lerngegenstand wird – wie Baumgärtner sagt – Erfahrung gebildet. Der Begriff Erfahrung suggeriert, dass die Lernenden selbst etwas aktiv getan haben, in dessen Folge ein Lernprozess angeregt wird. Wobei hier vielleicht Erfahrung auch als Erkenntnisgewinn verstanden werden muss, um die allgemeingültige Definition von Lernen² als „relativ dauerhafte Veränderung im Verhalten eines Organismus aufgrund von Erfahrung“ (Myers 2014, S. 290) für die Beschäftigung mit der Vergangenheit wirksam werden zu lassen. Dieser Erkenntnisgewinn ist geradezu stellvertretend für die besonderen Umstände Historischen Lernens, ist jedoch, abgesehen vom Erfragen von Wissenszuwachs, nicht messbar. Denn Erkenntnis bedeutet mehr als reine Wissensanhäufung, sie impliziert nämlich ferner die

¹ In der Literatur wird die Schreibweise des Historischen Lernens bzw. historischen Lernens nicht einheitlich gebraucht (ebenso verhält es sich mit Historischem Denken und Historischem Wissen). Ich verwende bewusst diese Schreibweisen, um die Bedeutung des für mich zusammenhängenden Begriffs deutlich zu machen.

² Hier sei nur am Rande erwähnt, dass der Begriff des Lernens in der Psychologie (als Nachbardisziplin der Geschichtsdidaktik) zentral ist und bereits seit Jahrzehnten kontrovers diskutiert wird. Einen Überblick über die unterschiedlichen Lerntheorien u. a. in: Imhof 2016, S. 48–73; Fromm 2017, S. 26–60; Wittmann und Edelmann 2012.

Erweiterung von Einstellungen, dem eigenen Verhaltensrepertoire und der Reflexionsfähigkeit. Didaktisch kann Erkenntnisgewinn durch Kompetenzen systematisiert werden, die den Zugewinn an konkreten (z. T. fachspezifischen) Fähig- und Fertigkeiten der Lernenden beschreiben. Aber auch Kompetenzen sind schwer abgrenzbar, nicht leicht zu erfassen und (gerade bezogen auf Schule) zu bewerten. Das macht sie mitunter so unbeliebt (Reichstetter 2016).

Mit der Etablierung des Geschichtsbewusstseins als zu erstrebendes Ziel des Historischen Lernens steht allerdings ein Theoriegebilde im Zentrum der geschichtsdidaktischen Debatte, das nicht um Begriffe wie Erkenntnis und Kompetenz herumkommt. Das liegt auch daran, dass Historisches Lernen seinen Anfang im Historischen Denken nimmt und damit innere Prozesse angeregt werden, die allein über Historisches Erzählen nach außen dringen. Allgemeines und Historisches Lernen ist nicht beobachtbar. Wir haben es also immer mit einer „Versprachlichung“ Historischen Denkens zu tun, wenn es um das Dokumentieren, Bewerten und Rückmelden Historischen Lernens geht, welches sich nicht auf das Wiedergeben von gelerntem Wissen beschränkt. Pandel fasst diesen Umstand wie folgt passend zusammen: „Historisches Lernen ist ein Denkstil und nicht das Akkumulieren von Wissen“ (in Gautschi 2011, S. 43).

Entsprechend dieses Verständnisses Historischen Lernens, soll nun knapp hergeleitet werden, weshalb der Weg vom Historischen Denken über das Historische Erzählen zum Historischen Lernen führt, sodass dadurch die Besonderheiten Historischen Lernens deutlich werden. Anschließend wird auf das besondere Untersuchungsfeld dieser Arbeit eingegangen – dem Ort Historischen Lernens, der eine eigene Lernkultur pflegt und erzeugt: Unterricht. Dazu werden die besonderen Umstände schulischen Lernens im Allgemeinen und des Geschichtsunterrichts im Besonderen vorgestellt. Somit werden die spezifischen Rahmenbedingungen und Besonderheiten des Forschungsfeldes deutlich gemacht.

2.1 Vom Historischen Denken zum Historischen Lernen

Historisches Denken bezeichnet die mentale Auseinandersetzung mit Vergangenenem. Die Wahrnehmung von Kontingenz, Ambiguität oder Differenz eines Sachverhalts zum ganz

individuellen Kenntnis- und Erfahrungsstand diesbezüglich kann Fragen evozieren, die einen Blick in die Geschichte erforderlich machen, um sie zu beantworten. Ob eine historische Frage der Ausgang (Was stellt das Gemälde dar?) oder die Folge eines historischen Verständnisprozesses (Warum krönte sich Napoleon Bonaparte selbst zum Kaiser?) ist, ist nachrangig, denn wichtig ist eben jener kognitive Prozess des Wahrnehmens und Suchens. Gerade auch die Entdeckung von Andersartigkeit und Fremdheit in der Vergangenheit löst mentale Aufmerksamkeit aus und regt Historisches Denken an – das haben nicht nur Geschichtslehrkräfte verstanden, auch die uns umgebende Geschichtskultur provoziert Historisches Denken. Dabei bietet der Geschichtsunterricht die Möglichkeit, sich zielorientiert der Fragen anzunehmen, Quellen zu studieren und Antworten zu suchen. Geschichtsunterricht kann zu einem Ort werden, an dem Historisches Denken angeleitet und begleitet wird. „Werden die Ergebnisse des Denkprozesses versprachlicht, können historische Erzählungen entstehen“, fassen es Nitsche und Buchsteiner (2016, S. 3) treffend zusammen. Diese Fähigkeit des Historischen Erzählens oder Narrativierens ist ein wesentliches Merkmal Historischen Lernens und damit auch zugleich Ziel und Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Historisches Erzählen bietet den Vorteil, „als konkrete Tätigkeit sichtbar“ zu sein (ebd., S. 4) und nicht – wie bei innerpsychischen Prozessen der Fall – direkt wahrgenommen werden zu können. Der unmittelbare Ausdruck Historischen Lernens ist demnach die Erzählung. Dies ist nicht nur für die Leistungsbemessung durch Lehrkräfte bedeutsam, sondern auch für die empirische Forschung. Da wir es jedoch immer seltener allein mit schriftlich verfassten Erzählungen zu tun haben, sondern auch Narrativierungen spontan (Diskussionen, Statements) oder interaktiv (Rollenspiel) von den Lernenden eingefordert werden, muss dieser Breite an Erzählungsmöglichkeiten begegnet werden. Wenn die Rede von konkreten Tätigkeiten ist, gilt es eben auch, Interaktionen, Handlungen oder indirekte Kommunikation zu berücksichtigen. Was sagt ein Lachen, ein Hochschrecken oder Kopfschütteln über die konkreten Lehr-Lern-Prozesse aus? Nitsche und Buchsteiner merken an, dass es bezogen auf das historische Erzählen noch „undeutlich“ ist, „(...) inwiefern die skizzierte Konzeption im Geschichtsunterricht entfaltet wird“ und „(...) wie die theoretischen Überlegungen in der Praxis anwendbar sind“ (2016, S. 4). Daher ist Forschung, die sich der unmittelbaren Unterrichtsgeschehnisse, also in situ widmet, unumgänglich, um Theorie und Praxis einander näher zu bringen.

Historisches Lernen findet nicht allein im Geschichtsunterricht statt. Die Geschichtskultur hat immerwährende Präsenz in der Lebenswelt der Lernenden und wirkt häufig ungleich attraktiver als „die Auseinandersetzung (...) mit Ausschnitten aus dem Universum des Historischen“ (Gautschi 2011, S. 43) im Klassenraum. Auseinandersetzungen mit der Vergangenheit innerhalb der Geschichtskultur sind häufig passiv, rezeptiv (man denke an Filme, Bücher oder Gebäude) und damit meist³ einseitig. Es wird also Wissen angeeignet, aber ohne Möglichkeit der diskursiven Vertiefung anhand von Fragen oder Diskussionen. Der Rezipient oder die Rezipientin wird in der Auseinandersetzung mit dem historischen Wissen und dessen Deutung allein gelassen – Übertragungen und Vergleiche zu anderen historischen oder gegenwärtigen Sachverhalten finden nur zu bereits erworbenen Wissensbeständen statt. Der Transfer „von angeeignetem Wissen auf neue Situationen“ (Baumgärtner 2015, S. 52) ist es eben, was das Historische *Lernen* vom Historischen *Denken* und vom reinen Aufnehmen historischer Inhalte unterscheidet.

Wenn wir wollen, dass SchülerInnen von der sie umgebenden Geschichtskultur profitieren, sie nicht allein konsumieren, sondern sich mit ihr kritisch auseinandersetzen und so auch in und mit ihr lernen, müssen wir sie dazu befähigen. Ein idealer Ort dafür ist der Geschichtsunterricht, der als Teil eines ganz eigenen und spezifischen Regeln unterworfenen Systems über die reine Unterrichtszeit hinaus zum diskursiven Auseinandersetzen mit Vergangenen anregt. Die Kompetenzen historischen Lernens können daher als Werkzeuge verstanden werden, die vorrangig im Unterricht entwickelt werden, aber überwiegend in der Welt außerhalb des Unterrichts Anwendung finden werden.

2.2 Besonderheiten schulischen Unterrichts

Bevor ich auf Geschichtsunterricht im Besonderen eingehe, werde ich nun die Spezifik der Lernsituation im Unterricht darstellen.

In der Allgemeinen Pädagogik, in der Schulpädagogik und den Erziehungswissenschaften nimmt Lehren und Lernen im schulischen Kontext seit vielen Jahren eine prominente Rolle ein. Unterricht gilt als „das zentrale Bestimmungsstück“ von Schule. In ihm soll

³ Davon auszunehmen sind selbstverständlich interaktive und kommunikative Formate wie sie bspw. in Gedenkstätten angeboten werden.

seine vordergründige Funktion umgesetzt werden, nämlich „die Initiierung und Anleitung von Lernprozessen“ (Breidenstein 2002, S. 11). Pandel beschreibt Unterricht als eine „besondere Form des Wissenserwerbs“ (2013, S. 107), der sich anhand von fünf Charakteristika definieren lässt: „Diskursivität, Institutionalisierung, Professionalisierung, Planbarkeit und Intentionalität“ (ebd., S. 109). Abgesehen von der Diskursivität nennt auch Baumgärtner diese Merkmale als „überzeitlich für verschiedene Formen von Unterricht“ gültig (2015, S. 57). Wie bereits beschrieben, erachte ich Diskursivität als Möglichkeit, das Historische Lernen von reiner Wissensaneignung abzugrenzen. Zumindest für den Geschichtsunterricht stellt es so ein wesentliches Charakteristikum dar. Allerdings muss bedacht werden, dass nicht jeder Unterricht (möglicherweise auch nicht jeder Geschichtsunterricht) diskursiv gestaltet ist. Ob dieser Aspekt zu idealtypisch für Unterricht im Allgemeinen ist, kann hier nicht beantwortet werden – sicher ist jedoch, dass Diskursivität höchst erstrebenswert ist, um Lernprozesse anzuregen.

Bodo von Borries bezeichnet Unterricht als „eine stets unnatürliche und deshalb hochgradig ritualisierte Veranstaltung“ (Borries 2016, S. 32). Das Ausmaß der durch die institutionellen Rahmenbedingungen von Schule vorgegebenen Ritualisierung ist nachvollziehbar hoch und erzeugt ein – im Luhmann’schen Sinne – eigenes System mit eigenen Regeln, das in dem Fall auch Einfluss auf das Verhalten der Lernenden hat. Im Unterricht herrschen spezifische „Kommunikations- und Handlungsbedingungen“ (Pandel 2013, S. 107), die den Ablauf strukturieren. Allerdings darf die Eigendynamik von Unterrichtsverläufen nicht unterschätzt werden. Momente, die „nicht in der Verfügungsgewalt von Lehrern und Schule liegen“ (ebd., S. 120), sondern (um sich der Worte von Borries zu bedienen) das ‚Natürliche‘ in den Unterricht tragen, gibt es zuhauf. Pandel bezieht sich auf das lerntheoretische Modell von Paul Heimann (Heimann et al. 1979), worin u. a. Bedingungsfelder schulischer Lernsituationen vorgestellt werden. Neben sozio-kulturellen (Schulkonzept; räumliche, zeitliche Bedingungen; Alter der Lernenden u. Ä.) sind es auch anthropogene Voraussetzungen (Entwicklungsstand; Motivation und Interesse; Vorerfahrungen u. Ä.), die die konkrete Situation der jeweiligen Unterrichtsstunde rahmen. Diese „Determinanten“ (Pandel 2013, S. 120) haben Einfluss auf den Unterrichtsverlauf und stehen (zumindest bezogen auf die Vorhersagbarkeit) dem Merkmal der Ritualisierung gegenüber.

Breidenstein definiert dies treffend und knapp wie folgt: „Schulischer Unterricht ist Interaktion im Rahmen von Organisation“ (2010, S. 877) und führt so die bereits beschriebenen konträr anmutenden Merkmale von Unterricht zusammen. Betrachtet man Unterricht im Detail, so setzt er sich aus einer „Vielzahl gleichzeitiger und paralleler Handlungsstränge“ (ebd., S. 875) zusammen und ist somit mehr als die Summe seiner Teile.⁴ Jede Interaktion im Unterrichtsverlauf hat ihre eigene Bedeutung und ist mal mehr und mal weniger mit der gesamten „soziale[n] Situation“ (Breidenstein 2002, S. 12) namens Unterricht verbunden. Zwar nehmen auch direkte (bspw. in Gruppenarbeiten) oder indirekte Peer-Interaktionen (Was denken meine MitschülerInnen, wenn ich darauf jetzt antworte?) eine Bedeutung im Unterrichtsgeschehen ein, entscheidender für den Lernerfolg ist jedoch die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden. Dies bekräftigte auch jüngst die sogenannte Hattie-Studie (Hattie 2016, S. 24). Daher sind es die Lehrer-Schüler-Interaktionen, also „das wechselseitige Aufeinanderwirken im Wahrnehmen, Beurteilen, Kommunizieren und Beeinflussen von Lehrern und Schülern in der Schule“ (Hofer 1997, S. 213), welche den alltäglichen Unterricht kennzeichnen. Dabei ist diese Interaktion nicht einseitig seitens der Lehrkraft zu verstehen, sondern wechselseitig. Allein durch die oben genannten Determinanten oder Bedingungsfelder schulischen Lernens ragen Interessen und Meinungen in den Klassenraum und nehmen Einfluss auf das Handeln der Lehrkraft, ohne dass dies immer direkt initiiert werden muss. Thies spricht von einer „permanenten wechselseitigen Verhaltenssteuerung, die durch Erwartungen an den jeweils anderen bereits im Vorfeld in eine spezifische Richtung gelenkt wird“ (Thies 2017, S. 80). Was jedoch Gegenstand der Lehrer-Schüler-Interaktion ist, unterscheidet sich je nach Unterrichtsfach und den jeweiligen Anforderungen an die zu entwickelnden Kompetenzen und zu vermittelnden Inhalte. Die Lehrer-Schüler-Interaktion im Fach Mathematik fällt anders aus, als im Fremdsprachen- oder Geschichtsunterricht. Zur Besonderheit des Geschichtsunterrichts folgen nun im nächsten Abschnitt einige Worte.

⁴ Mehr zu den Besonderheiten dieser Unterrichtssituationen bezogen auf den Forschungsprozess findet sich in Kapitel 8.1.

2.3 Geschichtsunterricht – Historisches Lernen mit Anleitung

Schulischer Unterricht wird in einem unterschiedlichen Fächerkanon angeboten. Eines davon ist das Fach Geschichte, welches für sich beansprucht, Historisches Lernen im Rahmen der Möglichkeiten, die Schule bietet, anzuregen. Dabei gelten für das Fach Geschichte dieselben Umstände, die für alle Unterrichtsfächer gelten und im Rahmen derer gelernt werden kann. Die Lernenden (und auch Lehrenden) unterstehen ebenso der Eigendynamik der institutionalisierten, ritualisierten und von Diskursivität geprägten Lernumgebung. Nichtsdestotrotz bietet das Fach Geschichte Inhalte, Perspektiven und Ziele an, die sich von anderen Fächern mal mehr und mal weniger unterscheiden. Geschichte grenzt sich jedoch nicht nur nach „innen“ ab, also zu den anderen Schulfächern, die im Stundenplan enthalten sind, sondern auch nach „außen“ zu den außerschulischen Lernangeboten mit Verweis auf die Vergangenheit. Das Thema einer Geschichtsstunde allein macht sie noch nicht zu einem spezifischen Ort schulischen Historischen Lernens. So kann der transatlantische Sklavenhandel sowohl Thema im Erdkunde-, Musik- oder Englischunterricht sein – entscheidend ist die Perspektive auf den Lerngegenstand (vgl. Gautschi 2007a, 25f.). Es ist der Blick auf die schiere Unendlichkeit an Themen aus dem „historische[n] Universum“ (ebd., S. 25), der Historisches Lernen anregt. Gautschi erklärt weiter, dass beim Historischen Lernen ein Gegenstand „hinsichtlich seiner Dimension Zeit (...) in Bezug auf die grundlegenden Sinnbildungsbereiche Herrschaft, Wirtschaft und Kultur thematisiert wird“ (ebd.). Geschichtsunterricht bietet die einzigartige Möglichkeit, diese Auseinandersetzung mit dem Universum des Historischen systematisch, zielorientiert, professionell und kontinuierlich anzuregen (vgl. Nitsche und Buchsteiner 2016, 2f.; vgl. Baumgärtner 2015, 57f.; vgl. Sauer 2015, 20f.). Schule und den Geschichtsunterricht betreffende bildungspolitische Rahmenbedingungen sind Teil der die Lernenden umgebenden Geschichtskultur. Baumgärtner formuliert treffend: „Das Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft schlägt sich in den Vorgaben für den Geschichtsunterricht nieder“ (2015, S. 59). Der Geschichtsunterricht ist so immer auch Spiegelbild seiner Zeit. Dies betrifft aber nicht allein bildungspolitische Vorgaben, die sich in Curricula und dann auch Lehrbüchern ausdrücken, sondern auch im alltäglichen Unterrichtsgeschehen. Geschichtsunterricht bedient sich zwar aus dem historischen Universum, ist damit jedoch bei weitem nicht allein. Die Angebote außerschulischen Historischen Lernens sind umfangreich, leichter zugänglich und vielfältiger geworden (man denke an digitale

Medien und soziale Netzwerke). Pandel erklärt, dass wir es im Geschichtsunterricht heute mit „zwei Themengruppen zu tun haben“, die zwar unterschiedlich seien, aber „nicht unabhängig voneinander“ (2013, 112f.): Geschichtswissenschaft und gegenwärtige Geschichtskultur. Ziel des Geschichtsunterrichts ist es nicht, einen festgelegten Kanon an historischen Fakten abrufen zu können, um irgendwann bei diversen Quiz-Show-Formaten zu punkten, sondern historisch nachhaltig zu lernen und ein Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, das dieses Lernen auch außerhalb der Schule ermöglicht (vgl. Gautschi 2007a, S. 28). Das Einbeziehen der Lebenswelt der Lernenden kann die Aufmerksamkeit und Bedeutsamkeit des Themas für die AdressatInnen erhöhen. Die Geschichtskultur, die die Lernenden umgibt, ist ganz selbstverständlicher Teil ihres Alltags und so mögliche Brücke zwischen Historischem Lernen innerhalb und außerhalb des Klassenraums. Historisches Lernen im Geschichtsunterricht soll Kompetenzen vermitteln, die Historisches Lernen auch außerhalb des Geschichtsunterrichts ermöglichen sollen. Die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins als Ziel Historischen Lernens gewinnt im Geschichtsunterricht eine Orientierungsfunktion, die weit in außerschulische Bereiche hineinragt: nämlich in die gegenwärtige (und vielleicht sogar zukünftige) Alltagswelt der SchülerInnen. Sauer spricht davon, dass den Lernenden eine „historisch fundierte Gegenwartsorientierung ermöglicht werden“ (2015, S. 19) müsse.

Wie oben bereits ausgeführt gelingt Historisches Lernen durch das Historische Erzählen. Das gilt selbstverständlich auch für den Geschichtsunterricht. Das Ideal dessen formuliert Pandel wie folgt: „Unterricht in Geschichte besteht im diskursiven Durchsprechen des Wissens über die Vergangenheit und sucht Orientierung für Gegenwart und Zukunft der Kommunikationsteilnehmer“ (2013, S. 109).

Geschichtsunterricht bietet strukturell ideale Voraussetzungen, Kompetenzen zu erwerben und ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein auszubilden. Wie sich die Vermittlungsarbeit letztlich in der Praxis darstellt, steht auf einem anderen Blatt und ist neben bildungspolitischen, geschichtsdidaktischen und geschichtswissenschaftlichen Vorgaben oder Prämissen auch abhängig von den Determinanten der konkreten Lernsituation. Es sollte jedoch unter anderem Anliegen der Geschichtsdidaktik sein, die theoretischen Vorgaben oder Hinweise für die Praxis so zu formulieren, dass sie der Praxis dienlich und an ihr orientiert sind. Dazu zählt es auch, Theorien hinsichtlich ihrer Pragmatik und

Angemessenheit zu hinterfragen. Dazu möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten und das Theoriegerüst zum Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht empirisch prüfen und aktualisieren.

3 Verortung in den theoretischen Diskussionen

Es ist unerlässlich, sich mit der intensiv geführten Diskussion um die geschichtsdidaktischen Basis-Kategorien zu beschäftigen, wenn man sich dem Gegenstand angemessen nähern möchte. Der Gegenwartsbezug ist kein davon losgelöst freischwebendes Konstrukt, sondern zugleich Ergebnis und Zahnradchen dieser Debatte. Wenn es einen empirisch gesättigten Begriff des Gegenwartsbezugs geben soll, so muss rekonstruiert werden, wo dieser sich im derzeitigen Diskurs befindet.

Eine empirische Verortung des Begriffs findet im Anschluss an dieses Kapitel statt. Dabei werden auch internationale Forschungsergebnisse berücksichtigt. Die Debatte um den Gegenwartsbezug ist mehr theoretischer denn empirischer Natur. Empirische Erkenntnisse zum Gegenwartsbezug tauchen meist im Rahmen anders gearteter Untersuchungen als interessante Randergebnisse auf. Überwiegend betreffen sie nicht das didaktische Prinzip der Gegenwartsbezogenheit, sondern ein von der oder dem Verfassenden irgendwie als Gegenwartsbezug interpretiertes Unterrichtsgeschehen.

So nah sich das Geschichtsbewusstsein und die Geschichtskultur auch sind, so meinen sie doch Unterschiedliches. Geschichtsbewusstsein erscheint schwer greifbar, während man sich geschichtskulturellen Artikulationen nicht entziehen kann.

„Vom Geschichtsbewußtsein ist es nur ein kleiner Schritt zur Geschichtskultur“ (Rüsen 1994b, S. 5), so der Geschichtsdidaktiker Rüsen zum Verhältnis der beiden so zentralen Begriffe. Er spricht von einem „individuellen und kollektiven historischen Unbewußten“ (ebd.). Historische Erinnerung wird in Auseinandersetzung mit einem dem Individuum inhärenten Zeitkonzept vollzogen, welches für die individuelle Vorstellung von Vergangenheit verantwortlich ist, diese deutet und erzählt: Geschichtsbewusstsein. Das Geschichtsbewusstsein ist und wird narrativ (aus-)gebildet. Erzeugnisse der Geschichtskultur jedoch sind symbolhaft und transportieren eher Geschichte, als dass sie selbst erzählen. Die individuelle Erinnerungsleistung des Geschichtsbewusstseins arbeitet sich an der Repräsentation des kollektiven Geschichtsbewusstseins (=Geschichtskultur) ab und erzeugt so wiederum Narrationen. Damit sei Historische Erinnerung auch eine „kulturelle Leistung“ (ebd., S. 6). Jörn Rüsen beschreibt treffend die Geschichtskultur als „Gesamtbereich der Aktivitäten des Geschichtsbewußtseins“, als dessen „praktisch

wirksame Artikulation“ (Rüsen 2008, S. 235) und beschreibt so deren interdependente Abhängigkeit voneinander.

Bernd Schönemann vertritt die These, beide Begriffe seien unter der zentralen Kategorie „Geschichtsbewußtsein in der Gesellschaft“ zu fassen, allerdings unter der Prämisse, beide Begriffe zu „*modifizieren*“ (Kursivsetzung im Original) (2000, S. 44). Allerdings stellt Schönemann die anthropologische Begründung Rüsen in Frage und bezieht sich auf wissenssoziologische Erklärungsmuster (Berger/Luckmann). Die Vorstellung der Konstruktion von Wirklichkeit übertrage sich demnach auch auf unsere Konzepte des Geschichtsbewusstseins und der Geschichtskultur. Schönemann schlägt vor, sie als „zwei Seiten einer Medaille“ (ebd.) zu verstehen und formuliert präzise:

„(...) auf der einen Seite das Geschichtsbewußtsein als *individuelles* Konstrukt, das sich in Internalisierungs- und Sozialisationsprozessen aufbaut, auf der anderen Seite Geschichtskultur als *kollektives* Konstrukt, das auf dem entgegengesetzten Weg der Externalisierung entsteht und uns in Objektivationen mit dem Anspruch auf Akzeptanz gegenübertritt“ (ebd.).

Schönemann findet so eine durchaus handhabbare und dennoch der Komplexität gerecht werdende Begriffsschärfung, anhand derer auch die jeweils anderen Funktionen deutlicher voneinander abgegrenzt werden können. Im Folgenden werden die Begriffe Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur ausführlich behandelt, woraufhin im Anschluss das hier zentrale didaktische Prinzip des Gegenwartsbezugs im Kontext seiner didaktisch-methodischen Funktion theoretisch aufbereitet wird.

3.1 Geschichtskultur

Wenn man so will, steht dem theorieschwangeren Begriff des Geschichtsbewusstseins der praxisorientierte der Geschichtskultur zur Seite. Obgleich der Begriff der Geschichtskultur der jüngere ist, ist er doch der umfänglichere und soll daher hier zuerst erläutert werden, bevor auf das Geschichtsbewusstsein genauer eingegangen wird. Die Ausführungen folgen meist chronologisch den Vertretern der Geschichtstheorie und -didaktik, die sich zu den jeweiligen Phänomenen geäußert haben.

Sicher gab es sowohl das Geschichtsbewusstsein als auch die Geschichtskultur lange bevor die Begriffe für diese Phänomene gefunden wurden. Menschen hatten seit jeher ihre individuelle Vorstellung von der Vergangenheit, gedeutet in der Gegenwart mit Blick auf die Zukunft. Und sie waren schon immer Teil einer sie umgebenden Welt an baulichen, sprachlichen, künstlerischen und vielen anderen Interpretationen historischer Ereignisse und Personen. Die Bezeichnungen Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur entstammen aus einer Zeit der Etablierung der Geschichtsdidaktik und ihrem Bestreben der Fundierung ihres Arbeits- und Forschungsfeldes. Historisches Lernen als wissenschaftliche Disziplin war gefordert, ihren Gegenständen Namen zu geben und Theorien zu entwickeln. So wurde das Herausbilden eines Geschichtsbewusstseins zum zentralen Ziel schulischen, aber auch außerschulischen, historischen Lernens. Geschichtskultur als unstete Einflussgröße der die Individuen umgebenden Umwelt fand zudem mehr und mehr Beachtung bei den GeschichtsdidaktikerInnen.

So war es Jörn Rüsen, der sich erstmals mit der Wirkmächtigkeit der Geschichtskultur eingehend beschäftigte. Geschichtskultur sei

„ein eigener Bereich der Kultur mit einer spezifischen Weise des Erfahrens und Deutens der Welt, der Deutung der menschlichen Lebenspraxis in ihr, des menschlichen Selbstverständnisses und der Ausprägung von Subjektivität“ (Rüsen 1997, S. 38).

Rüsen schreibt dem Begriff eine kategoriale Bedeutung zu, welcher „(...) den Sitz des Geschichtsbewußtseins im Leben, seine Erstreckung in verschiedene Dimensionen der Kultur und deren inneren Zusammenhang“ bezeichne (ebd.).

Dimensionen der Geschichtskultur von Rüsen

Jörn Rüsen bekräftigt, dass das Geschichtsbewusstsein sich als historische Erinnerung artikuliere und somit als überdauernder Teil des kulturellen Gedächtnisses einer Gesellschaft, ihrer Institutionen und Objektivationen bestehe. Diese Herleitung erlaubt es, Geschichtskultur in ihrer Nähe zur historischen Erinnerung⁵ anthropologisch zu begründen und anhand von drei Dimensionen, welche die „elementaren mentalen Operationen des

⁵ Ausführlicher dazu Rüsen 1994b, S. 6–11.

Fühlens, Wollens und Denkens“ (ebd., S. 39) abdecken, darzustellen. Rösen unterscheidet die ästhetische, politische und kognitive Dimension der Geschichtskultur.

Die ästhetische Dimension deckt Formen künstlerischer Gestaltung unterschiedlichster Ausdrucksformen ab. Dazu zählen v. a. Denkmäler, Ausstellungen, Kunst, Literatur und Film. Kunst folgt anderen Regeln als die Geschichtswissenschaft, sie muss nicht gegenüber der Wissenschaft und lückenlos korrekten Darstellungen Rechenschaft ablegen. Sie darf (und muss mitunter) verfremden, erfinden, kürzen, irritieren und gestalten (Rösen 1994b, 12ff.).

Ins Feld der politischen Dimension fallen Herrschaftsgenealogien, Gedenktage, historische Argumente in politischen Debatten sowie der staatlich organisierte Geschichtsunterricht. Aspekte von Macht und damit verbundene Legitimationsbemühungen spielen hier eine entscheidende Rolle: Welche Funktion haben (nationale) Gedenktage, welche Rolle sollen sie in der Erinnerung spielen? Welche Traditionen werden aufrechterhalten, welche werden vernachlässigt (vgl. Rösen 1994b, 15f.; vgl. Rösen 1997, S. 39)? Die kognitive Dimension wiederum beschreibt „Wissen und Erkenntnis als Modi der historischen Erkenntnis (...)“ und werde vor allem „durch die historischen Wissenschaften verkörpert“ (Rösen 1997, S. 40).

Jede der Dimensionen deckt unterschiedliche Bereiche der Geschichtskultur ab. Sie bilden in ihrem Wechselspiel ein „Koordinatensystem, mit dem der durch die Kategorie der Geschichtskultur umschriebene Bereich mentaler Aktivitäten erschlossen werden kann“ (Rösen 1994b, S. 17). Dieses Wechselspiel werde von „übergreifenden und fundamentalen Kriterien historischer Sinnbildung geregelt“ (Rösen 1997, S. 40), sogenannte Sinnquellen oder Sinnkriterien geben Deutungsmuster vor, welche in unserer modernen Gesellschaft jedoch sehr komplex seien.

Pandel kritisiert Rösens Dimensionierung als „zu eng“ und empfiehlt, die Dimensionen „Ethik“ und „Ökonomie“ zu ergänzen (2013, S. 165). Erstere zielen v. a. auf die Darstellungspraxis und letztere auf die Kommerzialisierung historischer Ereignisse oder Personen. Er merkt an, dass die gegenwärtige Geschichtskultur sich immer mehr von den Leitideen der Wissenschaft entferne und deutlich „sinnlicher, ästhetischer und vor allem kreativer“ sei – was sich in den neuen Dimensionsvorschlägen widerspiegeln sollte. Meines Erachtens aber stellen diese eher Spielarten der ästhetischen (und ggf. politischen)

Dimension dar. Aber dazu wird sicher noch in einer stärker von Geschichtskultur denn Geschichtswissenschaft geprägten Zukunft diskutiert werden.

Geschichtskulturelle Kompetenz von Pandel

Keine Theorie der Geschichtsdidaktik kommt ohne Hans-Jürgen Pandel aus. So schreibt er, dass Geschichtskultur „die Art und Weise [ist, L. S.], wie eine Gesellschaft mit ihrer Vergangenheit und ihrer Geschichte umgeht“, also ihre „alltagsweltliche Präsenz“ (Pandel 2005, S. 128). Geschichtskultur umfasse alle „Präsentationen und Verarbeitungen von Geschichte, die uns *heute* umgeben“, sie sind kulturell determiniert und sinnlich erfahrbar (ders. 2013, S. 165). Pandel benennt drei Merkmale von Geschichtskultur: lebensweltliche Präsenz, Eventcharakter und Gattungswechsel. Die lebensweltliche Präsenz äußere sich in allen Präsentationsformen unserer Umwelt, in unserem kulturellen Leben. Wobei historische Triftigkeit den ästhetischen, rhetorischen oder anderen Darstellungsmitteln meist weichen müsse (vgl. ebd., S. 168f.). Das zweite Merkmal stellt laut Pandel den Eventkult der Geschichtskultur dar und meint damit ihr z. T. flüchtiges und schnelllebiges Dasein, welches es erschwere, im Geschichtsunterricht angemessen zu reagieren und in die geplanten Unterrichtseinheiten einzuflechten (vgl. ebd., S. 169ff.). Mit Merkmal drei, dem Gattungswechsel, spricht Pandel die „Intermedialität“ von Geschichtskultur an, das Überschreiten von medialen Gattungsgrenzen (ebd. S. 171). All diese Umstände erfordern eine gewisse Reflexionsfähigkeit und Orientierungskompetenz, um zwischen fiktivem Füllmaterial und wissenschaftlich gesicherten Narrationen unterscheiden zu können.

In der Öffentlichkeit seien vor allem die Erzeugnisse der Geschichtskultur – und nicht die der Geschichtswissenschaft – präsent und böten so immer „neue Sinnbildungsangebote“ (Pandel 2005, S. 129). So rational und objektiv wissenschaftliche Erkenntnisse in der Öffentlichkeit auch präsentiert werden mögen, so verlieren sie meist den Wettbewerb um Aufmerksamkeit gegenüber kreativeren, kommerziellen Produkten der Geschichtskultur. Ein spannender Film zum Ersten Weltkrieg, ob dieser historisch triftig ist oder nicht, wird mehr Personen ansprechen als ein Sachbuch zum Thema. Wissenschaft folgt anderen Richtlinien als Erzeugnisse der Geschichtskultur, die ggf. sogar

miteinander um Aufmerksamkeit und Kommerzialisierung buhlen.⁶ Ein kritischer Umgang mit diesem Nebeneinander muss jedoch erst erlernt werden (vgl. Rohlfes 2010, S. 392).

In diesem Zusammenhang erscheint es nur logisch, dass Pandel in sein Modell Historischer Kompetenzen von 2013 eine „geschichtskulturelle Kompetenz“ aufnimmt. Diese sei „die Fähigkeit, sich in dem durch Geschichte geprägten Teil der Kultur zu bewegen“ (Pandel 2013, S. 233). Dazu gehöre es vor allem, reflektierte Werturteile fällen, angemessen handeln und in der umgebenden Geschichtskultur partizipieren zu können. Pandel geht in seinen Gedanken noch weiter und sieht in der Auseinandersetzung mit Geschichtskultur eine ideale Möglichkeit, Geschichte „ihre verlorene Handlungsdimension“ zurückzugeben (2009, S. 29).

Die Alltagspräsenz und Notwendigkeit des Zurechtkommens in einer geschichtskulturellen Welt rechtfertigt für Pandel die Auseinandersetzung *mit* und die Produkte *von* Geschichtskultur ganz selbstverständlich in den Geschichtsunterricht aufzunehmen.

Pandel sagt, dass Kompetenzen für das Historische Lernen in der Schule operationalisiert werden müssen, also in sogenannte Komponenten aufgefächert werden, die sie beschreib- (und mess-) bar machen. Komponenten seien „kein Ergebnis von Nachdenken am Schreibtisch, sondern Ergebnis von Empirie“ (Pandel 2013, S. 234), womit er Recht hat, aber den LeserInnen leider die ihm zugrunde liegenden Analysen vorenthält. Nichtsdestotrotz bietet Pandel eine umfangreiche Liste an Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche eine/n geschichtskompetente(n) Schüler(in) kennzeichnet: Die SchülerInnen...

„kennen die Begriffe Geschichtskultur, Erinnerungskultur, Geschichtspolitik und können deren Unterschiede benennen,
kennen sich in geschichtskulturellen Sinndeutungen aus, die der Logik und Rationalität der Wissenschaften, der imaginativen und rhetorischen Logik oder ideologischen Interessen folgen,

⁶ In Abgrenzung zu den Gesetzmäßigkeiten der Wissenschaft stellt Pandel jene der Geschichtskultur dar und schärft somit den Begriff. Die Geschichtskultur spielt mit Zeitebenen und -dimensionen und darf auch fragend in die Zukunft blicken. Zudem hat die Geschichtskultur die Freiheit, die Quellenlage und Zusammenhänge zu fingieren oder anhand von nicht-wissenschaftlichen Maßgaben zu interpretieren. Dem Anspruch an Neutralität und Objektivität der Geschichtswissenschaft muss die Geschichtskultur nicht gerecht werden (vgl. Pandel 2005, S. 136).

können sich über den geschichtswissenschaftlichen Tatsachenkern kultureller Objektivierungen und Inszenierungen informieren (z. B. historische Romane, Feiern, Feste),
erkennen die Unterschiede der ästhetischen, rhetorischen und diskursiven Verarbeitungen von Geschichte und können ihre Merkmale benennen,
entwickeln Sensibilität für historisch belastete Ausdrücke und Sprachformen (etwa in der Werbung mit dem NS-Slogan am KZ-Eingang „Jedem das Seine“),
erkennen, dass geschichtskulturelle Produkte vergangene und gegenwärtige Ereignisse verbinden (z. B. Grass' Gustloff-Novelle),
können an geschichtskulturellen Events teilnehmen und Geschichte an originalen Orten denkend nachvollziehen („HisTourismus“),
können Imaginationen als Vervollständigung des Unvollständigen erkennen,
können mit ästhetischer, künstlerischer Verarbeitung bildender Kunst, Literatur, Theater und Film umgehen,
können strittige Deutungen von Geschichte einschließlich Erinnerungskonflikten erkennen („Schön war's in der DDR“),
können über einen historischen Sachverhalt kontrovers diskutieren (z. B. Goldhagen-Debatte, Aly-Kontroverse),
können kontrafaktische Verarbeitungen von Geschichte in Legenden, Lügen und Alltagsmythen erkennen,
können kontrafaktische Geschichte („Was wäre wenn...“) als kontrafaktische Darstellungen erkennen und selbst kontrafaktische Überlegungen anstellen,
erkennen, dass kontrafaktische Darstellungen, auch wenn sie nicht der Rationalität der Wissenschaft folgen, nicht „falsch“ sind,
können in imaginativen und rhetorischen Produkten politische Absichten erkennen,
erkennen ethische Grenzen der Darstellung von Geschichte („Darf man über den Holocaust lachen?“) und entwickeln Sensibilität für die Betroffenheit anderer gegenüber solchen Darstellungen,
können wissenschaftliche, politische, moralische und ästhetische Werturteile über geschichtskulturelle Objektivierungen und Events fällen“ (Pandel 2013, S. 238).

Es erscheint äußerst gewinnbringend, eine solche Liste einmal tatsächlich empirisch zu prüfen, zu erweitern oder ggf. zu kürzen. Im Zuge dieser Arbeit werden die Gedanken Pandels bei der Erstellung der Strukturierungsdimensionen einbezogen (S. 210).

Bergmanns Erscheinungsformen der Geschichtskultur

Der vielzitierte Satz von Klaus Bergmann „So viel Geschichte wie heute war nie“ (1993, S. 209) macht deutlich, wie allgegenwärtig, massenmedial und umfangreich historische Themen in der Gesellschaft verhandelt werden. Geschichtskulturelle Objektivierungen gab es schon immer, aber die „quantitative (nicht unbedingt: qualitative) Zunahme von Geschichtskultur“ (Reeken 2004, S. 234) und vor allem die „ungeheure Zunahme der Vermittlungsinstanzen“ (Schörken in ebd.) tragen dazu bei, dass eine Konfrontation mit Geschichte außerhalb von Schule nicht zu vermeiden ist. Der schulische Geschichtsunterricht hat schon lange keine Deutungshoheit historischen Wissens mehr. Unsere Umwelt ist tief durchdrungen von Geschichtlichkeit bzw. ihren Relikten und Auslegungsangeboten. Die Attraktivität der Vielzahl an Erscheinungsformen der Geschichtskultur ist hoch. Die Möglichkeiten filmischer und v. a. digitaler Darstellungen haben in jüngster Vergangenheit an Qualität gewonnen, sodass zum einen die Glaubwürdigkeit visueller Inszenierungen zugenommen hat, aber auch deren Unterhaltungswert. GeschichtswissenschaftlerInnen können diesen „Wettbewerb“ um die Vermittlung historischen Wissens nur verlieren – es sei denn, sie gestalten die Geschichtskultur mit, statt ihr nur Unwissenschaftlichkeit vorzuwerfen⁷. Lars Deile vermutet, dass „Formen der Public History schulische Geschichtsvermittlung an Tragweite längst überholt haben“ (Deile 2014). Auch Wineburg et al. vermuten eine größere Wirkmacht des „cultural curriculum“ bei der Ausbildung des Geschichtsbewusstseins als es der klassische Geschichtsunterricht habe (Wineburg et al. 2007, S. 69). Aber was diese Elemente sind und ob sie überhaupt empirisch relevant sind, bleibt bisher offen.

„Die Erkenntnis dieser Gegenwärtigkeit von Geschichte kann und sollte zu einem wachsamem Umgang mit den Erscheinungsformen der Geschichtskultur führen“ formuliert Bergmann (2004, S. 44) und macht so deutlich, dass allein ein bewusstes Einbringen von Geschichtskultur der Weg sein kann, Lernende für einen adäquaten Umgang in und mit ihr zu wappnen und zu ermuntern. Dies durch Gegenwartsbezüge zu erreichen, liegt nahe. Bergmanns geschichtskulturelle Erscheinungsformen sind nichts anderes als

⁷ So schlägt Daniel Giere vor, dass HistorikerInnen „an vorderster Front eingreifen“ und „mitmischen“ (2017) wenn es um die Gestaltung von Computerspielen geht, die historische Ereignisse und Figuren verarbeiten. GeschichtswissenschaftlerInnen müssen sich vielleicht darauf einstellen, zukünftig mehr leisten zu müssen als nur ein mahndendes Korrektiv zu sein.

Anknüpfungspunkte gegenwartsbezogenen Geschichtsunterrichts (Bergmann 2007, S. 93–98):

1. Allseitige Geschichtlichkeit
2. Geschichtlichkeit von Begriffen
3. Geschichte als politisches Argument
4. Kalender-Geschichte(n)
5. Geschichte in der Werbung
6. Straßennamen
7. Denkmäler und Erinnerungstafeln
8. Bauliche Überreste und Museen
9. Oral History
10. Comics und Jugendbücher
11. Die neuen Medien – Internet und CD-ROM

Nichtsdestotrotz wird bereits anhand der Auflistung deutlich, wie ubiquitär geschichtskultureller Einfluss ist und damit aber auch ein enormes Spektrum an gegenwartsbezogenen Anknüpfungsmöglichkeiten bietet. Sie bilden so eine gut strukturierte Hilfe zur Vorbereitung, aber auch zur Analyse von geschichtskulturell relevantem Unterricht. Der Tatsache, ob diese empirisch tragfähig ist, wird im späteren Teil der Arbeit nachgegangen.

24

Dieser Sorge müssen sich die VertreterInnen von vorrangig gegenwartsbezogenem Geschichtsunterricht auch stellen. Geschichte darf nicht allein wegen ihrer Aktualität oder Lebensweltnähe thematisch beschnitten werden. Die Nähe des Unterrichtsprinzips der Gegenwartsbezogenheit und der Geschichtskultur erscheint offensichtlich. So ist das eine ein Sammelbegriff für die vielen so verschiedenen Formen des Umgangs mit Vergangenheit einer Gesellschaft und das andere darf als Unterrichtsprinzip den Versuch wagen, die geschichtskulturellen Erzeugnisse zum Lerngegenstand zu machen, um so einen Beitrag zu einem guten Geschichtsunterricht zu leisten, der die Lernenden quasi geschichtskulturell kompetent machen soll.

Diese Gegenwärtigkeit von Geschichte drückt sich nach Bergmann in unterschiedlichen geschichtskulturellen Erscheinungsformen aus, die jeweils in ganz unterschiedlichem Maße im Zentrum empirischer Forschung stehen. Bezogen auf den Gegenwartsbezug konnten jedoch in den Bereichen Gedenkstätten- und Museumspädagogik einige

Forschungsergebnisse zusammengetragen werden, die in Kap. 4.2 dieser Arbeit Erwähnung finden.

3.2 Geschichtskultur und Schule

Wie bereits in den Zeilen zuvor anklung erscheint es unmöglich, sich einer Gesellschaft zu entziehen, die von Geschichtskultur durchdrungen ist. SchülerInnen sind bereits vor Eintritt in die Schule und vor Auftauchen des Fachs Geschichte im Lehrplan mit der Welt des Historischen konfrontiert. Sie bringen bereits Vorstellungen von Vergangenheit und Geschichtsbilder aus der außerschulischen Welt mit, deren Wirkmächtigkeit keinesfalls unterschätzt werden darf. Daher ist Historisches Lernen in der Schule nie voraussetzungsfrei und es wäre daher fatal, so zu tun, als hätte Geschichtsunterricht ein „Vermittlungsmonopol“ (Baumgärtner 2015, S. 43), welches andere Fächer durchaus für sich in Anspruch nehmen können (z. B. Mathematik). Die Lernenden bringen Vorwissen aus der „Erlebniskultur“ mit, die dann auf eine anders geartete „schulische Bildungs- und Lernkultur“ trifft (Schönemann 2000, S. 57). Diese unterscheidet sich meist massiv von den Angeboten der außerschulischen Welt und tritt in Konkurrenz um einen Platz in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler. Hans-Jürgen Pandel erklärt, dass sich der Geschichtsunterricht noch nicht ausreichend der Geschichtskultur geöffnet habe. Er vermutet, dass die Praxis in den meisten Schulen eher betrüblich aussähe und die meisten Lehrkräfte darauf vertrauen, dass die Lernenden angemessen auf die Geschichtskultur vorbereitet seien. Er fordert: „Nicht für den Geschichtsunterricht sollen Schülerinnen und Schüler lernen, sondern für die Geschichtskultur“ (Pandel 2005, S. 130). Ist Geschichtskultur demnach Leben? Sicher ist, dass die meisten der SchülerInnen keine HistorikerInnen werden und sich daher nach ihrer Schullaufbahn mehrheitlich mit geschichtskulturellen statt geschichtswissenschaftlichen Erzeugnissen auseinandersetzen werden (vgl. Reeken 2004, S. 236; Kuss 2001, S. 13). Dennoch sollte dieser angedeutete Dualismus von Geschichtsunterricht und Geschichtskultur m. E. mit Vorsicht genossen werden, da Geschichtsunterricht bereits Teil der Geschichtskultur ist und umgekehrt geschichtskulturelle Themen längst Einzug in den Unterricht halten. Nun mag es sein, dass es noch einer umfangreichen Diskussion um das WIE bedarf (vgl. Baumgärtner 2015, S. 44), aber ein Blick in Kerncurricula, Veröffentlichungen des Geschichtslehrerverbandes

oder in diverse digitale Formate⁸ verrät, dass sich inzwischen einiges bewegt hat. Dennoch muss konstatiert werden, dass das Lernen des angemessenen Bewegens in der Geschichtskultur als „neue Aufgabe des Geschichtsunterrichts“ (Pandel 2005, S. 138) stärker in den Blick genommen werden sollte. Das bedeutet auch, dass es empirisch zu erforschen gilt, ob und wie Geschichtskultur bereits ein Teil des alltäglichen Geschichtsunterricht geworden ist. Schönemann betont, dass Forschungsergebnisse zudem „pragmatisch handlungsfähiger“ (Schönemann 2000, S. 56) machen. Auch in der aktuellen Ausgabe der beiden Bände „Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts“ von 2017 vermisst man – analog zum Geschichtsbewusstsein – neben Pandels Aufsatz zur Theorie der Geschichtskultur einen eigenen zur Empirie. Das mag auch daran liegen, dass die Bandbreite geschichtskultureller Forschung enorm groß ist und es an einem strukturierten Überblick fehlt.

Nun können Bergmanns geschichtskulturelle Erscheinungsformen noch nicht als praktische Handlungsempfehlungen verstanden werden, sie helfen jedoch, Inspiration v. a. inhaltlicher Art zu finden. Die Analogie von Bergmanns Geschichtskultur-Typen zu didaktischen Angeboten gegenwartsbezogenen Unterrichts bildet diese Nähe deutlich ab. Zu Gegenwartsbezügen, den theoretischen Implikationen und unterrichtspraktischen Empfehlungen erfolgt später mehr. Aber auch Pandel sieht in Gegenwartsbezügen die ideale Möglichkeit, geschichtskulturelle Themenfelder in den Unterricht aufzunehmen (vgl. Pandel 2005, S. 138). Horst Kuss macht auf den lebensweltnahen Charakter von Geschichtsunterricht, der Geschichtskultur einbezieht, aufmerksam. Geschichtskultur stelle die „Brücke zwischen Wissenschaft und Lebenswelt“ dar, in der sich „der lebensweltliche Bezug von Geschichte“ ausdrücke (Kuss 2001, S. 13). Der Autor empfiehlt neben der Unterrichtsgestaltung in Blockform, den Schwerpunkt auf entdeckendes Lernen zu setzen und darüber hinaus viel Methodenlernen einzusetzen. Inhaltlich bieten sich

⁸ Wie (und ob) die Gegenwartsbezüge damit hergestellt werden, soll hier nicht Thema sein. Aber allein das Nutzen neuer Medien (learning Apps; digitale Schulbücher wie mBook oder Websites mit interaktiven Angeboten) und Einbeziehen mobiler Endgeräte in den Unterricht, kann die Lernenden in ihrer Lebenswelt abholen und Nutzungsgewohnheiten aufgreifen. Dass sich diesbezüglich viel tut, zeigen die so genannten Schulmedientage, die seit wenigen Jahren FachvertreterInnen aus den Bereichen Digitalisierung und Schule zusammenführen. Weiterführend sei hier v. a. auf den Band „Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter“ Bernsen und Kerber 2017 verwiesen. Darin machen Sabine Liebig auf die Einsatzmöglichkeiten digitaler Audioquellen sowie Hanna Liever. auf neue Erinnerungsformen im Internet aufmerksam. Da im Rahmen dieser Forschung keine neuen Medien zum Einsatz kamen, muss hier allein auf die Potentiale verwiesen werden.

alle „Erscheinungsweisen“ (ebd., S. 17) der Geschichtskultur an. Nicht sonderlich konkreter wird diesbezüglich Dietmar von Reeken, der aber immerhin drei Dimensionen einer unterrichtspraktischen Didaktik der Geschichtskultur vorschlägt, die unterschiedliche Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Geschichte aufzeigen (2004, S. 238–239):

1. Geschichtskultur als Lernort
2. Geschichtskultur als Lernanlass
3. Geschichtskultur als Lerngegenstand

Der erste Punkt betrifft die außerschulischen Lernorte⁹, die sowohl eigene Bildungsangebote liefern (Gedenkstätten, Museen) als auch historische Orte und Stätten (Denkmäler, Gebäude) miteinbeziehen, die es im Unterricht zu thematisieren gilt. Damit verbunden ist das Aufsuchen dieser Orte und somit die häufig proklamierte Öffnung der Schule nach außen.

Als Lernanlass kann Geschichtskultur einfließen, indem gegenwärtig aktuelle Ereignisse im Unterricht behandelt werden (Jubiläen, Straßennamenumbenennungen, Berichte der SchülerInnen), die sich auf Vergangenes beziehen. Von Reeken bezieht hier auch das Aufbrechen von Mythen und Legenden der Populärkultur mit ein.

Geschichtskultur als Lerngegenstand zu nutzen bedeutet, sich ihrer Erscheinungen „als Quellen für die Analyse alltäglicher Artikulationen von Geschichtsbewusstsein“ (ebd., S. 239) zu bedienen. Wie wird Geschichte in der Gesellschaft verhandelt? Wie wird in der Öffentlichkeit mit Debatten und Kontroversen umgegangen? Das setzt allerdings ein hohes Reflektions- und Abstraktionsvermögen der Lernenden voraus und daher empfiehlt von Reeken es erst für die gymnasiale Oberstufe.

Darüber hinaus erwägt Dietmar von Reeken das Einführen einer „Geschichtskultur-Stunde“, um den SchülerInnen den Raum zu geben, über Geschichte in ihrer Lebenswelt zu sprechen. Ebenso schlägt er vor, die Lernenden könnten ein „Geschichts-Tagebuch“ führen, damit die „Verzahnung von Unterricht und Alltagskultur gelänge“ (Reeken 2004, S. 240). Seine Ideen erscheinen allerdings zu vage angesichts der großen Aufgabe der

⁹ Wie oben bereits erwähnt, wird in diesen Bereichen aktuell intensiver geschichtsdidaktische Forschung betrieben. Studien, die Erkenntnisse zum Gegenwarts- und Lebensweltbezug ergaben, sind in Kap. 4.2 zusammengetragen.

Integration von Geschichtskultur in den Unterricht. Dies bedeutet jedoch nicht ein Aufgeben etablierter heuristischer Verfahren zur Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung. Geschichtsunterricht darf nicht nur auf jene Themen verengt werden, die von öffentlichem Interesse sind (vgl. Baumgärtner 2015, S. 44) oder waren – Geschichtsunterricht muss auch berücksichtigen, was eben nicht Teil von Geschichtskultur war oder ist. Ob und wie die geschichtskulturellen Ausdrucksformen bei den Lernenden etwas auslösen, hängt von individuellen Voraussetzungen und Umständen ab. Diese inneren und hochgradig individuellen Prozesse werden vom Geschichtsbewusstsein geprägt.

3.3 Geschichtsbewusstsein

Die Beschäftigung mit Historischem Lernen führt im deutschsprachigen Raum spätestens seit den 1970er Jahren nicht mehr an einem inzwischen unentbehrlich gewordenen Begriff vorbei: Geschichtsbewusstsein ist zur „zentrale[n] Kategorie“ (Jeismann 1979, 198ff.), zur „fundamentale[n] Kategorie“ (Jeismann 1988, S. 3), zum „Zentralbegriff“ oder „Schlüsselbegriff“ (Rüsen 2001, S. 45) avanciert. Bis dahin wurde der Ausdruck jedoch vorrangig inhaltlich determiniert. Geschichtsunterricht sollte Schülerinnen und Schüler auf einen einvernehmlich-einheitlichen Stand historischen Wissens und Erkennens bringen, der entsprechend der jeweiligen gesellschaftlichen Vorstellungen normativ vorbestimmt bzw. erwünscht war. Im 19. und 20. Jahrhundert waren die zu lernenden Inhalte in der Schule von politischen Kollektivierungsbestrebungen geprägt. Die SchülerInnen sollten mit Begriffen wie Volk, Nation, Staat und dann auch Rasse vertraut sein, sie verinnerlichen. Geschichtsunterricht legitimierte sich in dieser Zeit vor allem durch die Stärkung nationaler Narrative und Meistererzählungen mit dem Ziel, Einheitlichkeit zu konstruieren.

Von einem Geschichtsbewusstsein im gegenwärtigen Sinn kann also nicht die Rede sein – eine individuellere Perspektive oder gar eine Subjektorientierung spiegelte nicht das damalige Interesse wider. Nach Ende des 2. Weltkrieges musste der Geschichtsunterricht gänzlich neu gedacht werden. Es galt fortan, ein „Geschichtsbild“ oder historisches Verständnis zu entwickeln und zu fördern, keinen strikt anerzogenen Top-down-Lernprozess zu erzwingen – letzteres zielt auf passives Konsumieren der „richtigen“

Einstellung¹⁰. Auch wenn die NS-Ideologie aus dem Geschichtsunterricht verbannt war, so wurde erst allmählich Vokabular wie „Volkszugehörigkeit“ oder „Volksschicksal“ (Roth 1965, 86f.) als überholt betrachtet¹¹. Parallel zu den bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Entwicklungen der 1970er Jahre fand eine Verschiebung des Begriffes Geschichtsbewusstsein von einem normativen zu einem „analytischen Begriff“ statt (Pandel 2013, S. 133). Spätestens mit dem Einrichten der ersten geschichtsdidaktischen Lehrstühle zu Beginn der 1960er Jahre und damit einer institutionellen Etablierung der Geschichtsdidaktik als ehemalige Sub- oder mehr noch eine Art „Stiefkindwissenschaft“ der Geschichtswissenschaft, konnten sich Stimmen Gehör verschaffen, die bis dato keines fanden. Die Aufbruchsstimmung dieser Zeit war wechselseitig bestimmt von gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Reformbestrebungen, weshalb es nicht überrascht, dass sich die Geschichtsdidaktik in ihren Anfängen stärker an der kritischen Erziehungswissenschaft (u. a. Klafki 2000) als am Historismus orientierte.

Das formulierte Ziel Historischen Lernens entwickelte sich allmählich von einer umfangreichen Wissensaneignung hin zum strukturierten historischen Denken. Dazu erinnert Pandel: „Geschichtsbewusstsein ist zwar ohne historisches Wissen nicht denkbar, aber es geht in historischem Wissen nicht auf“ (2013, S. 131). Er betont, dass Inhalte im Laufe des Lebens vergessen werden können, aber Strukturen durchaus unabhängig von den Inhalten im Gedächtnis bleiben bzw. „Spuren hinterlassen“ (ebd.).

Diese Auffassung beherrschte seit den 1970er Jahren eine fachdidaktische Diskussion, die von den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Debatten beeinflusst war und diese wiederum prägte. Auch als Reaktion der Veränderungsbestrebungen der 1968er-Generation, erschien 1970 der „Strukturplan für das deutsche Bildungswesen“, welcher dann 1973 zum „Bildungsgesamtplan“ weiterentwickelt wurde. Darin werden die

¹⁰ Ausgenommen seien hier die diversen Re-Education-Maßnahmen der Alliierten, welche durchaus demokratische Werte unter Zwang vermitteln mussten, um ein neues Gesellschaftssystem aufbauen zu können. Im Kontext der Entnazifizierung notwendig, aber meist auf Einzelmaßnahmen beschränkt, sind sie mit den Gegebenheiten der späteren Jahrzehnte nicht zu vergleichen.

¹¹ Roth stellte in dem Zusammenhang „Entfaltungsstufen des geschichtlichen Bewusstseins“ zusammen, welche von der Phase der historischen Neugierde hin zur politischen Mündigkeit reichen. Geschichtsbewusstsein im modernen Sinne in Entwicklungsstufen zu zwingen mag irritieren, weil sie suggerieren, es gebe ein statisches eindimensional zu erreichendes Ziel an der Spitze dieser Stufen. Für Roth stand das „geschichtliche Bewußtsein“ jedoch synonym mit u. a. „geschichtlichem Interesse“, was die stärkere Orientierung an Inhalten erklärt (1965, S. 62). Abgesehen davon lag es nahe, der Nachkriegsgesellschaft auch Inhalte zu präsentieren, die der NS-Ideologie gegenüberstanden und im Sinne der Re-Education einen demokratischen Nährboden anboten.

bildungspolitischen Pläne der Bundesrepublik zum Ausbau und zur Reformierung des Bildungssystems vorgelegt.¹²

Bis in die Gegenwart scheint Konsens unter den GeschichtsdidaktikerInnen zu herrschen, Geschichtsbewusstsein als elementares Ziel Historischen Lernens bzw. dessen Entwicklung und Förderung als übergeordnetes *Lernziel* des Geschichtsunterrichts zu begreifen. Diese fachspezifische Zielformulierung war durchaus von Interesse und Vorteil für die junge Disziplin Geschichtsdidaktik, welcher die Ziele der Allgemeinen Didaktik und Erziehungswissenschaft für das Historische Lernen nicht genügten. Die beschriebenen Zielvorstellungen, die noch zu Zeiten der Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre galten („Emanzipation“, „Selbstbestimmung“), erschienen der Geschichtsdidaktik seit den 1980er Jahre möglicherweise zu beliebig und zu stark auf schulisches Lernen konzentriert¹³. Seit dieser weniger normativen, aber dennoch nicht inhaltsleeren Begriffsbestimmung, galt es, das Geschichtsbewusstsein theoretisch und empirisch zu sättigen. Seitdem wurden eine Reihe theoretischer Konzepte entwickelt – eine empirische Erkundung des Geschichtsbewusstseins fand erst in jüngerer Vergangenheit statt und weist noch immer Defizite auf (vgl. Kölbl 2012, S. 112).

Im Folgenden werde ich auf die Definitionen des Geschichtsbewusstseins von Karl-Ernst Jeismann, Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel, Bodo von Borries sowie Carlos Kölbl und Jürgen Straub eingehen und bei jeweils markanter Forschung auf deren empirische Erkenntnisse Bezug nehmen.

3.3.1 Geschichtsbewusstsein als die Zusammenführung der Zeitdimensionen

1977 äußert Karl-Ernst Jeismann sich in einem schmalen Band der „kleine[n] Vandenhoeck-Reihe“ („Geschichtswissenschaft: Didaktik, Forschung, Theorie“) zum

¹² Der Bildungsgesamtplan wurde allerdings nicht umgesetzt: aufgrund der wirtschaftlichen Probleme in Folge der Ölkrise 1973 scheiterten die Finanzierungspläne. Nichtsdestotrotz fanden sich in ihm eine Reihe von Reformbestrebungen ausformuliert, die repräsentativ für das bildungspolitische Denken dieser Zeit waren (bspw. dass zur Lehrerausbildung dem Fachstudium ein „verbindliches erziehungswissenschaftliches Studium“ gehöre sowie „fachdidaktische Studien und Praktika“ Teil dessen sein müssten) (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1974, S. 26).

¹³ Jeismann spricht in dem Zusammenhang von einem „Emanzipationsprozess“. Der Begriff des Geschichtsbewusstseins beinhaltet somit auch die theoretische und empirische Auseinandersetzung von „Geschichtsvorstellungen der Gesellschaft“ (Jeismann 2000, S. 47).

Forschungsstand und zur Positionierung der Geschichtsdidaktik in der Geschichtswissenschaft. Darin geht er der Frage nach, was „Gegenstand und Aufgabe der Didaktik der Geschichte“ (Jeismann 1977, S. 12) sei und macht in diesem Zusammenhang auf die zentrale Funktion des Geschichtsbewusstseins aufmerksam. Dieses umschreibt er als ein alle gesellschaftlichen Ebenen durchdringendes und durchdrungenes Konzept. Hierbei beschreibt er das Geschichtsbewusstsein noch „in einem sehr allgemeinen Sinne als Instrument der unterschiedlichen Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“ (ebd., S. 12f.). Jeismann führt vier „Sektoren“ auf, welche die Aufgaben und Interessensgebiete der Geschichtsdidaktik klassifizieren:

1. „*Morphologie* des Geschichtsbewusstseins“,
2. „*Genese* der unterschiedlichen Vorstellungen von Geschichte“,
3. „*Funktion*“ von Geschichtsbildern verschiedener Zeiten und
4. „*Pragmatik*“ zu vermittelnden Wissens (ebd., S. 13f.).

In allen Punkten werden verschiedene Ebenen des Geschichtsbewusstseins untersucht: In der Morphologie fragt die Geschichtsdidaktik nach dem WIE und der Beschaffenheit des Geschichtsbewusstseins. In der Genese sucht die Geschichtsdidaktik nach den „Instanzen“, welche für die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins verantwortlich sind und interessiert sich somit auch für Methoden und Medien, die ein Gelingen unterstützen. Die Fragen warum, mit welcher Funktion und welchem Ziel Geschichte „benutzt“ wird, müsse sich die Geschichtsdidaktik ebenso stellen. Bezogen auf diesen dritten Sektor gehe es, so Jeismann, darum „wie sich im Geschichtsbewußtsein die Vergangenheitsdeutung verbindet mit dem Verständnis der Gegenwart und mit der Perspektive der Zukunft“ (ebd., S. 14). Im Interesse der Geschichtsdidaktik stehe abschließend aber auch die Pragmatik, d. h. die Frage nach der angemessenen Vermittlung der Lerngegenstände „unter bestimmten Bedingungen unterschiedlicher Lern- und Interessengruppen“ (ebd.) – und damit auch die Frage von Geschichtsdeutung und normativen Vorgaben durch diverse (Bildungs-)Institutionen als Repräsentanten von Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein.

Die Zusammenführung der drei Zeitdimensionen fällt bei Jeismann vorerst unter die Aufgabe der Funktionsanalyse der Geschichtsdidaktik – zwei Jahre später wird sie von ihm zur Minimal- und Basisdefinition des Geschichtsbewusstseins weiterentwickelt.

Die inzwischen programmatische, ja geradezu klassische Formulierung auf die immer wieder Bezug genommen wird, ist jene im *Handbuch der Geschichtsdidaktik* in Erstauflage von 1979: Geschichtsbewusstsein definiert Jeismann hier als den „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“^{14,15}. Es ist „die Art, in der Vergangenheit in Vorstellung und Erkenntnis gegenwärtig ist“ (Jeismann 1979, S. 42; 1985, S. 40).

Jeismann grenzt sein Verständnis von Geschichtsbewusstsein von jenem ab, welches mit Nationalbewusstsein (1979, S. 43) synonym gebraucht wurde und wird. Wie bereits angedeutet, führten bildungspolitische Reformbemühungen und die „Infragestellung des gängigen Geschichtsbewußtseins“ (ebd.) zu einem Neu-Denken der Ziele Historischen Lernens, bezogen auf schulischen Geschichtsunterricht aber auch auf gesamtgesellschaftliche Aneignungsprozesse historischen Wissens. In der Geschichtsdidaktik kam es zu einer „Ausweitung des Gegenstandsbereiches“ (Schönemann 2012, S. 102), sodass nicht Geschichtsdidaktik und Fachdidaktik des Geschichtsunterrichts gleichzusetzen sind, sondern dass außerunterrichtliche Prozesse sowohl zum Gegenstand des geschichtsdidaktischen Interesses wurden als auch reziprok gesellschaftliche Prozesse zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts gemacht werden konnten.

Die Anerkennung einer gegenwärtigen Perspektivgebundenheit im Umgang mit historischen Sachverhalten und Fragestellungen war zwar nicht neu, wurde von Jeismann aber konsequent weitergedacht: Gegenwart ist ständigem Wandel von Interessen und Erkenntnissen unterlegen und insofern auch der jeweils gegenwärtige Blick auf die Historie. Geschichtsbewusstsein kann demnach ebenso wenig statisch sein, wie die Lebenswelt in und von der es angebahnt wird. So teilen die handelnden Subjekte jedweder Gegenwart nie dasselbe Geschichtsbewusstsein, da seine „Formen, Inhalte und Reflexionsgrade (...) von Person zu Person, von Gruppe zu Gruppe sehr unterschiedlich“ sind (Jeismann 1979, S. 43). Bezogen auf die Frage der Gegenwart formuliert er auch später: „Geschichtliche ‚Bildung‘ (...) erweist ihren Wert und ihre Bedeutung erst, wenn sie der Klärung des historischen Selbstverständnisses der Gegenwart dient“ (Jeismann 2000, S.

¹⁴ Ähnlich formuliert er 1978: „Vergangenheitsdeutung, Zukunftserwartung und Gegenwartsverständnis“ (Jeismann 1978a, S. 55).

¹⁵ Pandel nennt 2014 diese Formulierung rückblickend die „Jeismann’sche Schleife“ (Pandel in Sandkühler, S. 332).

49) – erkenntnisreich sei Historisches Lernen also erst, wenn das zu Vermittelnde in Beziehung zu uns und unserer Zeit stünde. Gegenwart wird bei Jeismann als ganz wesentliche Dimension von Geschichtsdeutung vorgestellt und ebenso wirke Geschichte determinierend für die Gegenwart. Unsere Gegenwart¹⁶ evoziert „immer wieder solche engen Verknüpfungen von Vergangenheitsdeutung und Gegenwartsinteressen“ und führe zu einer „Verflechtung historischer Deutung mit gegenwärtiger Orientierung“ (ebd., S. 49f.). Die Nähe zu Gegenwart und Lebenswelt ermöglicht es also, einen Zugang zu Vergangenheit zu schaffen, der über reine Wissensvermittlung hinausgeht. Erst in dieser und durch diese Verbindung kann sich Geschichtsbewusstsein überhaupt entfalten. Geschichtsbewusstsein ist demnach höchst individuell und dynamisch.

Es geht demnach vorrangig um das *Verhältnis* des Einzelnen zur Geschichte, wobei das Geschichtsbewusstsein als oberste Kategorie Begriffe in sich aufnehme bzw. vereine: Geschichtsverlangen, Geschichtsbild und historisches Verstehen (Jeismann 1988, 12f.). Begriffe also, die eine ganz persönliche Wertung und Beziehung zum Historischen ausdrücken.

Bezogen auf schulisches Lernen bedeutet dies darüber hinaus, dass neben der Wissensvermittlung auch die „Kenntnis der Instrumente und der Funktionen (...), denen das Geschichtsbewusstsein seine bestimmten Inhalte und Denkfiguren verdankt“ (Jeismann 1979, S. 44), Ziel gelungenen Geschichtsunterrichts sein müsse¹⁷. Jeismann erhebt „drei Dimensionen des Verhältnisses zur Geschichte“ zu den Orientierungspunkten eines zu historischer Urteilsbildung führenden Geschichtsunterrichts:

Analyse,

Sachurteil,

Wertung (s. Jeismann 1978a, 58ff.; 1978b, S. 93; 1988, S. 15).

¹⁶ Jeismann spricht von „politisch bewegte[n] Zeiten wie die unsere“ – wobei durchaus bezweifelt werden darf, ob derzeit politisch mehr passiert als vor einigen Jahrzehnten oder Jahrhunderten. Dies ist wohl eher dem Wissen um eine veränderte Nachrichten- und Kommunikationskultur geschuldet und der subjektiven Wahrnehmung einer Häufung von (globalen) Ereignissen.

¹⁷ Jeismann kritisiert, dass zum Zeitpunkt der Veröffentlichung eine Arbeitsgruppe des Geschichtslehrerverbandes „den Rückgriff auf das Geschichtsbewusstsein nicht mitvollzogen“ und in einer „scheinobjektiven Didaktik gefangen“ bleibe (ebd., S. 44f.). Die Positionierung des Geschichtslehrerverbandes wird sich in den Folgejahren noch wandeln, sodass bis heute das Geschichtsbewusstsein in den Geschichts-Curricula nicht mehr wegzudenken ist.

Diese Dimensionen seien in ihrer methodischen Unterschiedlichkeit – und gleichzeitig inneren Verwobenheit – wesentliche Voraussetzungen für einen Geschichtsunterricht, der Anspruch erheben möchte, zur Entwicklung und Förderung des Geschichtsbewusstseins seiner Subjekte beizutragen. Konkret heißt dies für Jeismann: „Erst dann, wenn zwischen den drei Dimensionen ein Wechselverhältnis hergestellt wird (...), ist das Verhältnis zur Geschichte zum Geschichtsbewußtsein geworden“ (1988, S. 15). Für die Unterrichtsplanung und „Bestimmung von Lernzielkriterien“ (Jeismann 1978a, S. 58) seien die Dimensionen ganz wesentlich und sollen Hilfestellung leisten bei der Bearbeitung der Lerngegenstände und -ziele des Geschichtsunterrichts. Dazu versucht Jeismann, sie „kategorial zu entfalten“ und anhand eines Beispiels und allgemeinen Verlaufsmodells anschaulich und praxisnah darzustellen. Jeismann verharret aber zu stark auf einer theoretischen Ebene, als dass sich daraus für den Unterricht wirksame Kategorien ableiten ließen.

Ein wenig hilfreicher erscheinen Jeismanns „Thementypen“, welche abwechselnd eingesetzt zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein im Geschichtsunterricht beitragen sollen. So nennt er

- „1. Sequenzen zur neuesten Geschichte seit dem 18. Jahrhundert“,
- „2. Historische Analyse eines gegenwärtigen Problems“,
- „3. Thematische Längsschnitte“ und „4. Epochenspezifische Querschnitte“ (ebd., S. 98ff.).

Diese Zugänge beschreibt er jedoch weniger inhaltlich-thematischer denn (z. T. historisch-)methodischer Natur. Er bietet auch hier Angebote, wie die Thementypen inhaltlich zu füllen seien, bleibt dort aber relativ oberflächlich, sodass es bezogen auf die Inhalte dünn und auswechselbar erscheint und den Eindruck fachübergreifender Gültigkeit erweckt. Zwar sind die methodischen Herangehensweisen unvollständig und wurden von Jeismann später nicht mehr aufgegriffen, aber dennoch sind sie durchaus genuin historisch, sodass Jörn Rüsens (1982, 146f.) spätere Kritik am Fehlen des spezifisch Historischem in Jeismanns Ausführungen m. E. allein für die „drei Dimensionen der Erkenntnisleistung im Geschichtsbewusstseins“ (Jeismann 1980, S. 207) gelten dürfte¹⁸.

¹⁸ Jeismann benennt die Dimensionen 1997 in „historische Sachanalyse, historisches Sachurteil und historische Wertung“ (S. 43) um.

Jeismanns Position bleibt stark an das Subjekt und dessen individuellem Blick auf historische Prozesse gebunden – Geschichtsbewusstsein stellt also das Verhältnis und den Umgang eines Individuums mit der es umgebenden und zur Verfügung stehenden Geschichte dar. Aufgrund der starken Einbeziehung der Zeitebenen Gegenwart (Standortgebundenheit) und Zukunft (Perspektivität) wird der dynamische Charakter und die Veränderlichkeit des individuellen Geschichtsbewusstseins deutlich. Geschichtsbewusstsein kann sich nur durch kritischen Umgang mit Historischem Wissen entwickeln, es bedarf dazu Reflexionsfähigkeit sowie ein regelmäßiges (Weiter-)Bilden und Infrage-Stellen des (eigenen) Geschichtsbildes (vgl. Jeismann 2000, S. 65). Dabei kann durchaus angezweifelt werden, ob eine solche selbstreflexive Leistung des eigenen Geschichtsbildes überhaupt umfänglich realisierbar ist. Die Herausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins wird somit nicht nur zum *Ziel* Historischen Lernens, welches all ihre Bereiche durchdringt, sondern auch zur vornehmlichen *Aufgabe* der Geschichtsdidaktik (s. o.).

3.3.2 Sinnbildung über Zeiterfahrung

Während Jeismanns Dimensionierung eher eine Strukturierung des Geschichtsbewusstseins zum Ziel hat, verfolgt Jörn Rüsen einen funktionstypologischen Ansatz¹⁹, der untrennbar mit der Erkenntnis einer narrativen Verfasstheit von Geschichte verbunden ist, um Geschichtsbewusstsein erklärbar zu machen. Erzählen sei nicht einfach eine „Sprachhandlung“, sondern eine ganz basale „Orientierungsleistung“ mit dem Ziel, sinnvolle Kohärenz herzustellen (Rüsen 1982, S. 134). Rüsen fasst es mit dem vielzitierten Satz zusammen: „Erzählen ist Sinnbildung über Zeiterfahrung“ (ebd., S. 135). Dieser „elementare[n] Bewußtseinsoperation des historischen Erzählens“ (ebd., S. 136) liege das Geschichtsbewusstsein zugrunde und konstituiere sich gleichzeitig aus und in diesem. Wenn Historisches Erzählen Sinnbildung über Zeiterfahrung und dieser Vorgang fundamental für Geschichtsbewusstsein ist, müsse letzteres auch narrative Struktur aufweisen, das Rüsen dann wiederum funktionstypologisch differenziert. Damit eine Historische Erzählung gelingt bzw. überhaupt als solche zum Historischen Lernen beitragen

¹⁹ Diese Differenzierungen nach den „Theorievarianten“ (strukturanalytisch, funktionstypologisch und genetisch) mit den jeweiligen Vertretern nimmt Bernd Schönemann (2012, 101ff.) vor.

kann, kann sie auf verschiedene Arten gestaltet werden, um eine Deutung²⁰ der Vergangenheit, Verständnis der Gegenwart und Erwartung der Zukunft (vgl. ebd., S. 139) zu garantieren. Rüsen nennt „vier Funktionstypen des historischen Erzählens“ (ebd., S. 141), welche sich in ihren „je unterschiedlichen Erinnerungsleistungen, Kontinuitätsvorstellungen, Identitätskonstruktionen und Sinnbildungsmustern“ (Schönemann 2012, S. 106) voneinander unterscheiden:

1. Traditionales Erzählen,
2. Exemplarisches Erzählen,
3. Kritisches Erzählen,
4. Genetisches Erzählen²¹.

Der erste Typus „stellt Kontinuität als Dauer vor“, durch diese Art des Erzählens wird „Zeit als Sinn verewigt“ (Rüsen 1982, 141f.) – bestehende Ordnungen werden übernommen und gelernt (Traditionen), als „schon seit jeher“ gegeben kommuniziert und dadurch sicher auch (häufig unbewusst) legitimiert. Typus zwei steht ganz im Sinne der „*historia magistra vitae*“: Orientierung findet der Lernende anhand vergangener Erfahrungen, die den Anspruch allgemeiner und zeitübergreifender Gültigkeit erheben. Die historischen Ereignisse können als Lehrstücke betrachtet werden, die so etwas wie Kontinuität versprechen und somit auch eine erwartbare Zukunft konstruieren (vgl. Rüsen 1982, S. 142; vgl. 1994a, S. 87). Rüsens dritter Erzähltypus „dominiert in Gegengeschichten“ (ders. 1982, S. 143). Zentral ist hier, dass gängige und möglicherweise normative Deutungsmuster von Geschichte in Frage gestellt und kritisiert werden. Diese Art des Erzählens hilft, neue Orientierungsmuster generieren zu können, die durch bis dato gängige Narrative dominiert wurden (vgl. ebd. 1982, S. 143). Der letzte Typus ist bestimmt von der Vorstellung der Veränderlichkeit und Dynamik von (historischen) Lebensprozessen als Konstante. Veränderungen sind Teil der menschlichen Entwicklung – im Sinne von „mit der Zeit mitgehend“ – und in dieser Funktion durchaus ein

²⁰ 2008 spricht er von „Erinnerung an die Vergangenheit, Deutung der Gegenwart und Erwartung der Zukunft“ und macht so den Konstruktcharakter von Gegenwart stark (Rüsen, S. 18).

²¹ Später wandelt Rüsen diese Terminologie ein wenig ab und spricht von *Lernformen* (bspw. „Die Lernform traditionaler Sinnbildung über Zeiterfahrung“) und verweist dadurch auch begrifflich auf das konkrete Handlungsfeld (Rüsen 1994a, S. 85). Die Beschreibungen der Lernformen unterscheiden sich nicht sonderlich von seinen Typen (Rüsen schreibt, dass die „vier typischen Formen des historischen Lernens (...) auf der Basis einer entsprechenden Typologie des historischen Erzählens“ beruhen) – dennoch wird in den Ausführungen zu Lernformen im Allgemeinen deutlich, dass es ihm um das Erschließen „konkrete[r] Lernprozesse“ geht (ebd., S. 90).

Orientierungsmuster, welches Kontinuität verspricht. Diese Kontinuität bezieht sich jedoch weniger auf Vorhersagbarkeit oder Wiederholbarkeit historischer Ereignisse, als auf die Einsicht, dass „zeitliche Veränderung selbst zum (historischen) Stabilitätsgaranten der Praxisorientierung und Selbstverständigung wird“ (Rüsen 1994a, S. 89; vgl. Rüsen 1982, 143f.).

Rüsen bringt zudem den Begriff der Erinnerung stärker in die theoretischen Diskussionen um das Geschichtsbewusstsein ein. So habe die vom „Geschichtsbewußtsein vollzogene Erinnerungsleistung“ auch „immer und grundsätzlich einen Gegenwarts- und Zukunftsaspekt“, die von „Zeiterfahrungen und Zeitabsichten der aktuellen menschlichen Lebenspraxis“ herrühren (Rüsen 2008, S. 16; vgl. Borries et al. 1991, 226f.). Der Topos, Erzählung sei Sinnbildung über Zeiterfahrung, gewinnt durch den Vorgang des Erinnerns eine Ebene, die den subjektiven Charakter des Geschichtsbewusstseins noch stärker betont.

Was bedeutet dies nun für den Geschichtsunterricht? Jeismann stellt drei Dimensionen Historischen Lernens (Analyse, Sachurteil und Wertung) vor, die als didaktische Empfehlungen gelingenden Geschichtsunterrichts verstanden werden dürfen. Wie schon anklang, kritisiert Rüsen diese Operatoren als zu wenig spezifisch historisch. Der „historische Charakter“ ergebe sich allein durch den Bezug auf den „Gegenstandsbereich ‚Geschichte‘“ und nicht durch einen erfahrungsbezogenen, menschlichen Vorgang der Orientierung in der Zeit, wie Rüsen es darstellt (1982, S. 146). Er schlussfolgert, dass Jeismanns Operationen nur dann zu einer Entwicklung des Geschichtsbewusstseins beitragen, „wenn sie als Faktoren des Sinnbildungsprozesses des Historischen Erzählens in den Blick kommen“ (ebd., S. 147)²². Rüsen macht also deutlich, dass das Geschichtsbewusstsein auch als Prozess betrachtet werden sollte und demnach auch schulisches (Historisches) Lernen diesem individuellen *Lernprozess* Rechnung tragen müsse. Damit Geschichtsbewusstsein dazu beitragen kann, sich im Leben orientieren zu können, müsse das Individuum also die Fähigkeit entwickeln, „historisch zu erzählen“ (ebd., S. 153). Narrative Kompetenz stellt also das Ergebnis einer erfolgreichen Entwicklung des

²² Jeismann nimmt 1988 Bezug auf Rüsens vier Typen Historischen Lernens und betont, dass diese „für eine Klassifizierung unterschiedlicher Arbeitsweisen des Geschichtsbewußtseins wichtig“ seien, die von ihm aufgestellten Dimensionen im Gegensatz dazu allerdings eher zu einer „genauere[n] Beschreibung (...) historischen Lernens“ führen (Jeismann 1988, S. 19).

Geschichtsbewusstseins dar, welches durch Historisches Erzählen (als Orientierungsleistung) ausgebildet wird.

Ein Geschichtsunterricht, der narrative Kompetenz ausbilden und Geschichtsbewusstsein bei seinen Subjekten entwickeln möchte, müsse Rüsen zufolge vor allem einem wesentlichen Unterrichtsprinzip folgen: der Multiperspektivität (vgl. ebd., S. 161). Ziel sei es, eine „Betroffenheit“²³ bei den Lernenden zu erzeugen, die durch eine „Vergegenwärtigung der Vergangenheit im anschaulichen Erzählen“ hergestellt werden sollte (ebd., S. 164). Wobei ein Spagat zwischen einer Erzählweise, die so anschaulich ist, „als ob es in der eigenen Welt wäre“ und einer, welche „keinen Spielraum mehr für die Subjektivität der Schüler läßt“, gelingen müsse (ebd.). Um dies angemessen umzusetzen, sei die geschichtsdidaktische Konsequenz, Vergangenheit multiperspektivisch zu narrativieren und so verschiedene Standpunkte sowohl abzubilden als auch zu erzeugen (ebd., S. 165f.).²⁴

Auf Grundlage seiner Überlegungen zum Wechselspiel historischen Erzählens und der Geschichtsbewusstseinsentwicklung empfiehlt er, Historisches Wissen immer so zu vermitteln, wie es „dem jeweils erreichten Entwicklungsstand der narrativen Kompetenz entspricht“ (ebd., S. 157). Dabei lässt er offen, wie die verschiedenen Entwicklungsstände überhaupt zu messen seien (geschweige denn auf welcher Grundlage die gemessenen Daten erstellt wurden) und verliert so die praktische Tauglichkeit für die Unterrichtspraxis aus dem Blick.

Rüsen reiht zudem seine vier Typen historischen Erzählens in eine „entwicklungslogische Ordnung“, die im Grad ihrer Komplexität zunehmen

„Die genetische Erzählweise setzt die drei andern voraus, die kritische, die exemplarische und die traditionale, die exemplarische, die traditionale; diese selbst steht als Voraussetzung aller anderen am Anfang“ (ebd., S. 159).

²³ Das Erzeugen von Betroffenheit ist – spätestens seit dem Beutelsbacher Konsens und gedenkstättenpädagogischen Überlegungen – (zumindest begrifflich) insofern besetzt, als dass keine künstliche Betroffenheit bei den Lernenden provoziert werden soll, die einem nachhaltigen Lernprozess im Wege steht.

²⁴ Gerade jenem Aspekt Rechnung tragend sei hier die schöne Formulierung Michele Barricellis genannt, der angesichts sich gewandelter Mobilität und Selbstverständlichkeit von Mehrfachzugehörigkeit unserer Gesellschaften, von „Geschichtenbewusstsein“ spricht (Barricelli 2011, S. 20; Barricelli und Lücke 2012, S. 11).

Auch hier argumentiert Rösen auf einer vorzugsweise theoretischen Ebene, ohne seine Aussagen empirisch zu fundieren²⁵. 1991 legt Jörn Rösen zusammen mit Klaus Fröhlich, Hubert Horstkötter und Hans-Günter Schmidt eine Studie mit dem Titel „Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet“ vor. Dazu befragten die Autoren 1986 anhand von offen formulierten Fragebögen 249 AbiturientInnen in Bochum, Dinslaken und Essen zu ihren Vorstellungen von und zu Geschichte. Die Studie wurde im Zuge des Forschungsprojektes „Konstruktion eines diagnostischen Inventars zur Analyse des Geschichtsbewußtseins von Abiturienten“ (Rösen et al. 1991, S. 265) durchgeführt und, wie der Projekttitel schon erahnen lässt, konzentriert sich auf die Entwicklung eines geeigneten Diagnoseinstrumentariums. Ein großer Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Fragebogenentwicklung, welcher ausgehend von theoretischen Annahmen zum Geschichtsbewusstsein mit Fragen wie bspw. „Was fällt Ihnen ohne langes Nachdenken ein, wenn Sie an Geschichte denken?“ oder „Womit würden Sie sich gerne im Geschichtsunterricht beschäftigen?“ gefüllt wurde (ebd., S. 269f.). Von den 16 Fragen des ersten Fragebogens, der 118 GymnasiastInnen vorgelegt wurde, wurden acht ausgewählt, die dann den Fragebogen der Hauptbefragung ausmachten. Ausgehend von den Antworten der Vorbefragung erstellten die Autoren die Zuordnungsmerkmale, Inhalte (unterteilt in Klassifikationen wie Epochen oder Dimensionen), Operationen (u. a. Wissen, Beobachten, Urteilen) und Topoi (wie Utopie oder Problematisierung), die dann als Grundlage für die Analyse der Hauptbefragung zu Rate gezogen werden sollten. Dabei zweifelten Rösen und Mitarbeiter, dass diese Typen „hinsichtlich der Identifikation spezifisch historischer Deutungsmuster“ Erkenntnisse liefern könnten, die im Sinne der Rösen'schen Sinnbildungstypen zuzuordnen seien (ebd., S. 290). Ohne auf alle Ergebnisse der Studie eingehen zu können, möchte ich doch auf einen Punkt der Schlussfolgerungen der Autoren Bezug nehmen: jenen der Gegenwartsbezüge. So wird behauptet, dass anhand der Befragung(en) festgestellt werden konnte, dass es dem Geschichtsbewusstsein der jugendlichen ProbandInnen an Alteritätserfahrungen fehle, weshalb „jegliche Vergangenheit (...) mit den gleichen Triebkräften qualifiziert wird wie die Gegenwart“. Die Lernenden neigten dazu, Vergangenheit von einem gegenwärtigen Standpunkt aus zu deuten und „ihr mit der Argumentationsfigur der Analogie

²⁵ „Eine Ausarbeitung solcher Entwicklungsschemata des historischen Lernens steht noch aus“ (Rösen 1982, S. 161).

Gegenwartsbezüge aufzupfropfen, die Fremderfahrungen behindern“ (ebd., S. 344). Rösen et al. schlussfolgern aus dieser Erkenntnis, dass es Aufgabe der Geschichtsdidaktik sei, das Anders-Sein der Vergangenheit deutlich zu machen, bevor angemessene Gegenwartsbezüge und Zukunftsentwürfe hergestellt werden könnten.

Eine empirische Fundierung des theoretischen Modells Rösens zum Geschichtsbewusstsein und speziell zu den Erzähltypen wird durch diese Studie nicht vorgenommen. Sie liefert durchaus Anregungen für spätere Arbeiten, rekonstruiert anhand des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens jedoch nicht die für das Geschichtsbewusstsein relevanten und interessierenden Funktionen Historischen Denkens. Rösen und Mitarbeiter formulieren diese Methodenkritik selbst und empfehlen für Folgeuntersuchungen ein Verfahren, welches „mehr narrative Texte provoziere (...)“ (ebd., S. 343; vgl. Kölbl 2004, 77f.).

Peter Seixas (Direktor *des Centre for the Study of Historical Consciousness* an der *University of British Columbia*) stützt sich in seiner Forschung u. a. auf Rösens Typen. 1996 veröffentlicht Seixas eine Sammlung von sieben Fragenkomplexen Historischen Denkens, mit denen sich historisch Lernende konfrontiert sehen und die Grundlage für sein Konzept des „Growth of Historical Understanding“ bilden (vgl. Seixas 1996). Die sieben Kernfragen werden mit den Typen Rösens kombiniert und anhand dieser überprüft, mit dem Ziel, seine Kernfragen auf ihre Entwicklungslogik geschichtlichen Bewusstseins hin zu befragen. Dazu re-analysiert Seixas elf Interviews mit SchülerInnen einer 10. Klasse, die bereits unter anderen Gesichtspunkten ausgewertet wurden, hinsichtlich deren Verständnisses von historischen Darstellungen. Zudem untersucht er von SchülerInnen selbstgefertigte Diagramme sowie zugeordnete Erklärungen, um deren „Verständnis historischer Bedeutungen“ (1998, S. 258) abzuleiten. Seixas zeigt, dass Rösens theoretisches Modell durchaus für empirische Forschung genutzt werden kann, deckt aber dort auch noch Verbesserungsbedarf auf. Im Fazit seiner Studie bemerkt er u. a., dass es möglicherweise sinnvoller wäre, „alternative Entwicklungsschemata“, die einen differenzierteren Zugang zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins ermöglichen, einzusetzen, weil Rösens Typen einen Fortschrittsgedanken implizieren, der u. U. nicht mehr zeitgemäß sei (ebd., S. 264f.).

Seixas²⁶ behält trotzdem seine Sympathie für das Rösen'sche Modell bei und verfasst 2004 gemeinsam mit Penney Clarke eine Studie zur Wirkung von historischen Wandgemälden („murals to monuments“). Dazu wurden Essays von 53 High-School-SchülerInnen ausgewertet, die gebeten wurden, sich zur Dilemma-Situation des Beibehaltens oder Entfernens der ‚Natives‘-feindlichen Wandgemälde zu äußern. Als theoretisches Gerüst bedienen sich die AutorInnen der jeweiligen Typologien von Friedrich Nietzsche und Jörn Rösen, kombinieren diese pragmatisch und finden die vier Typen historischer Orientierung in ihrem Material repräsentiert (vgl. Seixas und Clark 2004, 252ff.; vgl. Clark 2014, S. 85).

Dies beantwortet nun nicht befriedigend die Frage nach der konkreten Gestaltung des Geschichtsunterrichts unter Beachtung der narrativen Verfasstheit eines zu entwickelnden Geschichtsbewusstseins, bietet aber eine gute theoretische Grundlage und belegt die empirische Anschlussfähigkeit für weitere Forschungsvorhaben²⁷.

3.3.3 Dimensionen des Geschichtsbewusstseins

Hans-Jürgen Pandel empfiehlt 1987, das Geschichtsbewusstsein „als eine mentale Struktur zu bezeichnen, die aus sieben aufeinander verweisenden Doppelkategorien besteht“ (1987, S. 132). Doppelkategorie meint in dem Fall, dass dichotom aufeinander beziehende Attribute die Grenzen der jeweiligen Kategorie ausformen. Der Grad der Entwicklung und Ausdifferenzierung der Kategorien bestimme die ganz individuelle Struktur des Geschichtsbewusstseins. Es ist demnach nicht statisch, sondern werde „durch Entwicklungserfahrungen gebildet“ (ebd.). Geschichtsbewusstsein wird als individuell unterschiedlich beschrieben, wobei die sieben Kategorien im Laufe des Lebens erworben und ausdifferenziert werden. Pandel erläutert, dass diese zwar nicht zwingend aufeinander aufbauen oder chronologisch erworben werden, sondern auch durchaus gleichzeitig, geht aber dennoch von einer entwicklungsbedingten Hierarchie der Kategorienausprägung aus. Eine Untersuchung dessen, so auch Pandel selbst, stehe noch aus (vgl. ebd.).

²⁶ Eine weitere Studie von Seixas wird in Kap. 4.2 vorgestellt.

²⁷ Wobei Rösen selbst noch 2001 „massive Defizite an empirischem Wissen über Geschichtsbewusstsein und an pragmatischen Strategien seiner Entwicklung und Gestaltung in Schule und Öffentlichkeit“ bemängelt (Rösen 2001, S. 2).

Die folgenden Kategorien werden von ihm zudem in Basiskategorien (1-3) und soziale Kategorien (4-7) geteilt, letztere können sich erst entwickeln, wenn die Basiskategorien ausgebildet wurden:

- „Zeitbewußtsein (früher – heute/morgen)
- Wirklichkeitsbewußtsein (real/historisch – imaginär)
- Historizitätsbewußtsein (statisch – veränderlich)
- Identitätsbewußtsein (wir – ihr/sie)
- Politisches Bewußtsein (oben – unten)
- Ökonomisch-soziales Bewußtsein (arm – reich)
- Moralisches Bewußtsein (richtig – falsch)“ (ebd.)

Die Benennung einiger Dimensionen ändert Pandel im Laufe der Jahre. So bleiben die Bezeichnungen der letzten vier, die er jedoch unter den Topos „Gesellschaftlichkeit“ statt sozialer Kategorien fasst, identisch. Die Basiskategorien (nun unter „Geschichtlichkeit“ geführt) Zeitbewusstsein und Historizitätsbewusstsein wurden von ihm in Temporal- bzw. Wandelbewusstsein umbenannt (Pandel 2013, S. 137).²⁸

Eine spannende Neuerung ist allerdings, dass Pandel 2013 seinem Strukturschema selbst eine achte Dimension hinzufügt, diese jedoch nicht in seiner grafischen Darstellung ergänzt und auch nicht den Ebenen Geschichtlichkeit oder Gesellschaftlichkeit zuordnet: die Emotionalität.

Die vorgestellten Kategorien gestalten sich wie folgt aus:

Das Zeit- bzw. Temporalbewusstsein ist wesentliche Voraussetzung, um die verschiedenen Zeitebenen voneinander unterscheiden und kategoriales Wissen mit ihnen verknüpfen zu können (im ganz banalen Sinne von: Vergangenheit/ gestern; Gegenwart/ heute; Zukunft/ morgen). Dabei beschränkt Pandel die Geschichte keineswegs allein auf die Vergangenheit – erst „in der Kombination mit anderen Kategorien [hat, L. S.] Zeit für das Lernen von Geschichte einen Wert“ (Pandel 1987, S. 133). Zeitbewusstsein und die Fähigkeit der Temporalisierung (historischer) Ereignisse wird als eine, wenn nicht die wichtig(st)e Dimension des Geschichtsbewusstseins beschrieben. Pandel nennt vier Komponenten, wie sich Zeitbewusstsein konkret darstellt bzw. darstellen kann: In a) der

²⁸ Darüber hinaus fügt Peter Gautschi als 8. Merkmal das „Raumbewußtsein“ hinzu und Susanne Thurn und Klaus Bergmann plädieren für „Geschlechtsbewußtsein“ als 9. Kategorie (vgl. Rohlfes 2010, S. 389).

„Dichtigkeit der Ereignisse“, b) der „Länge der Zeitausdehnung“, c) der „Akzentuierung der Zeitdimensionen“ und d) der „Narrativierung von Zeit“ (Pandel 1987, S. 133).

2013 ergänzt er die Funktion „Zäsurbedürfnis von Zeit“ (Pandel 2013, S. 138) und verschiebt die Komponente der Narrativität auf eine zusätzliche, quasi den Funktionen inhärente Ebene. Letztere wird 2013 von Pandel nicht mehr als Funktion des Temporalbewusstseins verstanden, sondern als ein zusätzliches Element beschrieben. Es erfasst alle zeitlichen Ebenen und reiht sie in einen Erzählzusammenhang, der jedoch nicht eindimensional chronologisch verfasst sein sollte.

Das Wirklichkeitsbewusstsein beinhaltet im Wesentlichen die Fähigkeit zur Unterscheidung von realen und fiktiven Entitäten. Dabei ist diese Kategorie ganz eng mit jener des zeitlich/historischen Bewusstseins verknüpft. So muss die Differenzierung nicht nur nach „real“ und „imaginär“ erfolgen, sondern auch nach „gibt es nicht“ und „gibt es nicht mehr“ (aber dennoch real). Pandel beklagt, dass die Grenze zwischen Wirklichkeit und Vorstellung schwer zu ziehen sei und auch kulturell variere, in jedem Fall ein nicht ausgebildetes Wirklichkeitsbewusstsein Mythenbildung fördere. Er nennt als Beispiele historische und literarische Figuren, deren Zuschreibung zu real/fiktiv auch bei einer Befragung unter Studierenden nicht eindeutig erfolgte (bspw. bei Prinz Eisenherz oder Rotkäppchen) (vgl. ebd., S. 134).

Als dritte Kategorie stellt Pandel das Historizitätsbewusstsein bzw. seit 2013 Wandelbewusstsein vor, welcher als letzte²⁹ Basiskategorie „die Erkenntnis von Geschichtlichkeit zugrunde liegt“ (ebd., S. 135). Gemeint ist das Verständnis der Veränderlichkeit gewisser Dinge und der Unveränderlichkeit (Statik) anderer. Historizitätsbewusstsein meint also sowohl eine Vorstellung des eigenen In-Geschichte-Verstrickt-Seins als auch der (gleichzeitigen) Veränderungs- und Konstruktionsprozesse von Geschichte.

Als erste der vier sozialen Kategorien nennt Pandel das Identitätsbewusstsein, welches die Zuschreibung des Subjekts zu Eigen- und Fremdgruppen und der damit verbundenen Identifikation einschließlich Zu- und Abneigungen meint (vgl. ebd., S. 135f.).

²⁹ Dies auch im temporalen Sinne, also auf die anderen beiden Basiskategorien in der Entwicklungslogik folgend.

Das politische Bewusstsein umschreibt er auch als „Herrschaftsbewußtsein“ (ebd.) und damit das Wissen um gesellschaftliche Ordnung und Machtstrukturen (oben – unten).

Pandel ergänzt noch das ökonomisch-soziale Bewusstsein, welches durch die Dichotomie arm – reich vorgestellt wird. Ähnlich dem hierarchischen Verständnis der vorausgegangenen Komponente, aber dennoch nicht synonym, geht es um die Vorstellung gesellschaftlicher Unterschiede (vgl. ebd., S. 137).

Als letzte bzw. vorletzte Kategorie wird das moralische Bewusstsein³⁰ vorgestellt, bei welchem historische Ereignisse nach ethischen Kriterien (richtig/gut – falsch/böse) eingestuft werden, die häufig auf Grundlage der jeweiligen gegenwärtig-standortgebundenen Deutung erfolgt (vgl. ebd., S. 138f.).

Die bisher wenig beachtete Kategorie³¹ der Emotionalität spielt sich nicht auf der Ebene beschreibbarer Dichotomien ab, sondern äußert sich durch eine Vielzahl an Gefühlen, die Historisches Lernen begleiten. Geschichtsbewusstsein „ist in hohem Maße *emotional geprägt*“ (Pandel 2013, S. 148). So groß wie die Spannbreite von Emotionen³² ist, so groß ist auch deren Einfluss auf die individuelle Wahrnehmung des historischen Gegenstandes bzw. dessen Vermittlung. Historische Ereignisse lösen unweigerlich Gefühle aus und evozieren Bewertungen dieser Ereignisse. Dazu muss auch keine manipulative Absicht bestehen. Emotionen lassen sich nicht vom komplexen Unterrichtsgeschehen fernhalten, auch wenn sie nicht auf direktem Wege angesprochen werden (sollten) (ebd. vgl. S. 150). Im Gegensatz zum Denken, kann Fühlen durchaus sichtbar sein: „Zu Gefühlen gehören Handlungen und Verhaltensweisen“ (ebd.). Ganz ähnlich formulieren es Brauer und Lücke: „Emotionen sind (...) ansteckend und handlungsrelevant“ (2013, S. 17), d. h.

³⁰ Hier liegt es nahe auf Lawrence Kohlbergs sechs Stufen des Moralbewusstseins zu verweisen, die auf Jean Piagets kognitionspsychologisches Entwicklungsmodell als auch John Rawls moralphilosophischen Theorien fußen. Kohlberg zufolge entwickle sich Moral analog zur kognitiven Reife stufenförmig und differenziere sich im Laufe der Entwicklung aus. Pandel vermutet, dass „eine Verknüpfung von moralischem Bewußtsein und dem Bewußtsein von Geschichtlichkeit (...) erst auf einer zeitlich ziemlich späten lebensgeschichtlichen Stufe erfolgt“ (Pandel 1987, S. 138) und wohl daher diese Kategorie auch (bisher) ans Ende seiner Geschichtsbewusstseinsdimensionen setzt.

³¹ Und dies, obwohl bei einer Tagung des Georg Eckert Instituts „Emotionen und Historisches Lernen“ bereits 1991 Emotionalität als Kategorie beschrieben wurde (vgl. Brauer und Lücke 2013, S. 17). Darüber hinaus ist der Forschungsüberblick Wolfgang Hasbergs zur Emotionalität Historischen Lernens sowie einer Aufstellung der Dimensionen historischer Emotionalität zu nennen: Hasberg 2013. Außerdem: Borries 2012; Bracke und Flaving 2018. Zülsdorf-Kersting fordert, dass Emotionen „im Rahmen einer Theorie des Geschichtsunterrichts sichtbar gemacht werden müssen“ (2018, S. 67).

³² Eine Definition von Emotionen im geschichtsdidaktischen Sinne liefern Brauer und Lücke 2013 (S. 18f.).

sie bieten einen Eindruck der nicht-sichtbaren Abläufe der handelnden Subjekte *in situ* und sind gerade für die Beobachtung und Interpretation von Lehr-Lern-Szenarien von großer Bedeutung, weil nicht „nur“ auf retrospektive Daten zurückgegriffen werden muss.

In der englischsprachigen Forschungslandschaft existiert der Begriff der *historical empathy*. Für Sarah Brooks und Jason Endacott bedarf es dreierlei Bemühungen, um historische Empathiebildung voranzubringen: 1. Historische Kontextualisierung (Verständnis für soziale, politische und kulturelle Normen zu der entsprechenden Zeit); 2. Perspektivübernahme; 3. Affektive Verbindung (auf Grundlage eigener ähnlicher Erfahrungen) (Brooks und Endacott 2013, S. 43). Der Unterschied zu allgemeiner Empathie liege weniger im Sympathisieren mit den Gefühlen des Gegenübers, sondern im Verstehen vergangener Beweggründe unter Berücksichtigung des historischen Kontextes (vgl. Yilmaz 2007, S. 332). Dabei werden also gegenwärtige moralische Vorstellungen nicht auf die Vergangenheit übertragen. Im Deutschen könnte man *historical empathy* am ehesten mit „Hineinversetzen“ übersetzen. Bereits Ende des 19. Jahrhunderts verwendete Leopold von Ranke³³ den Begriff des Einfühlens für ein gelingendes Verständnis historischer Ereignisse. Im Gegensatz zum Sich-Identifizieren wird hier ein gewisser emotionaler Abstand suggeriert. Sobald sich ein Schüler oder eine Schülerin zu sehr mit einer historischen Person identifiziert, fällt das Verstehen individueller Beweggründe schwer und es wird Mitleid³⁴ empfunden (Brooks und Endacott 2013, S. 46).

Pandel legt mit seinen Strukturierungsbemühungen eine handhabbare Grundlage vor, das Geschichtsbewusstsein für die Praxis beschreib- und kategorisierbar zu machen. Geschichtsunterricht gewinnt somit eine Palette an Kategorien, die jedoch der empirischen Prüfung bedürfen, in ihrer Kleinteiligkeit aber eben dies ermöglichen. Er versteht seine Geschichtsbewusstseins-Dimensionen soweit selbst als einen *Vorschlag*, welcher normativ und (daher) noch empirisch erforscht bzw. überprüft werden müsse (Pandel 2013, S. 139). Pandel empfiehlt, seine Kategorien anhand einer Matrix idealtypisch strukturiert darzustellen, was seines Erachtens den Vorteil birgt, das Konstrukt nicht vorrangig anhand von Inhalten, sondern „durch die prinzipiell gleichen Kategorien“ erklär- und

³³ Weiterführend zu Ranke als einem der wichtigsten Vertreter des Historismus und Mitbegründer der Geschichtswissenschaft: Mommsen 1988.

³⁴ Siehe Fußnote 23.

anschaulich zu machen (vgl. ebd.). Dafür könne man nur eine idealtypische Matrix entwerfen, die aber in ihrer Form letztlich ganz individuell variere. Durch die Dynamik und Wandelbarkeit des Geschichtsbewusstseins ist dieses natürlich je nach Entwicklungs- und Standpunkt des jeweiligen ‚Trägers‘ ganz unterschiedlich.

„Die Struktur wird durch sozial und individuell unterschiedliche Kombinationen von Strukturmomenten gebildet. Das macht die Pluralität von Geschichtsbewußtsein aus“ (ebd., S. 140).

Jedes Individuum bildet (und dies nicht zwingend dauerhaft) innerhalb dieser Matrix eine „individuell einzigartige ‚Sinntiefe‘ des Geschichtsbewußtseins“ (ebd.) aus, eine Art Verdichtung von relevanten Strukturmomenten. *Sinntiefe* wiederum sei eben dieser Prozess, welcher zur Ausgestaltung dieser Sinntiefe führe, also die individuelle Verschiebung der idealtypischen Matrix zur Folge hätte.

Dieser Ansatz könnte durchaus als Vorschlag gewertet werden, verschiedene Geschichtsbewusstseins-Typen zu charakterisieren, muss aber angesichts der minimalen empirischen Überprüfung des Modells noch als zu stark der Theorie entlehnt kritisiert werden. So sind weder die Kategorien noch die Annahme, diese in basale und soziale Kategorien zu gliedern, umfassend überprüft und damit auch die Darstellung der Matrix (welche auf einer Teilung anhand zweier Achsen beruht) eher zum Zwecke der Operationalisierung³⁵ zu gebrauchen. Aber genau darin besteht die Stärke dieses Kategorievorschlags: die Komplexität des Gesamtkonzeptes Geschichtsbewusstsein zu minimieren und zu einem praxisrelevanten Verständnis beizutragen.

3.3.4 Empirische Erkundungen des Geschichtsbewusstseins

Die Schärfung des Begriffs Geschichtsbewusstsein erfährt durch Bodo von Borries eine empirisch fundierte Komponente. Seine Forschungen seit den 1980er Jahren sind umfangreich, vielfältig und nähern sich anhand verschiedenster Fragestellungen und Forschungsverfahren dem Geschichtsbewusstsein (u. a. Borries 1988; 1995; Borries et al. 1991; Borries und Rüsen 1994; Borries und Lehmann 1991; Angvik und Borries 1997).

³⁵ Renate El Darwich (El Darwich 1991) und Monika Pape (Pape 2008) haben sich bspw. der Kategorien angenommen und als Operatoren für ihre Forschungen zum Historischen Lernen genutzt.

Kritisch angemerkt werden muss allerdings die meist fehlende oder ungenügende Darstellung der Forschungsschritte, des -designs und -materials. Transparenz und damit auch eine mögliche Kritisierbarkeit der Forschung wird nicht gewährleistet. Die RezipientInnen sind allein auf von Borries' Interpretationen angewiesen, bieten aber keine Möglichkeit, vor allem in den älteren Studien, Einblick in das Instrumentarium zu bekommen³⁶. Die Rückschlüsse, die von Borries aus diesen zieht, wirken zwar elaboriert, sind methodisch dennoch eher illustrativ-deskriptiv.³⁷ Kölbl kritisiert daher zu Recht, dass auch die wissenschaftlichen Ergebnisse der meist aufwändigen quantitativen Studien der jüngeren Zeit „häufig den Charakter von Artefakten“ annehmen (2004, S. 91).

Nichtsdestotrotz wird nun auf von Borries „Pyramide des ‚Geschichtsbewußtseins‘“ (Abb. 1) eingegangen, welche ein „Modell für eine systematische Interpretation“ darstellen soll (1983, S. 19). Von Borries versucht in dieser Darstellung die vielen Begriffe, die mit dem Geschichtsbewusstsein in Verbindung gebracht werden, zu strukturieren. Dazu zieht er sowohl empirische Erkenntnisse als auch bis dato normativ verhandelte „Formen und Bedeutungsvarianten von Geschichtsbewußtsein“ (ebd.) in die Darstellung der Pyramiden-Draufsicht ein.

³⁶ Von Borries äußert sich zur Re-Analyse biographischer Interviews wie folgt: „Methodisch ist die Erhebungstechnik nicht so ausgefeilt, daß eine vollständige Dokumentation sinnvoll wäre (...)“ (1988, S. 163) und wirft so die Frage auf, ob die Herangehensweise nicht dadurch per se fragwürdig ist oder zumindest erst recht dokumentiert werden müsse, um die unklaren Stellen verstehbar zu machen. Nichtsdestotrotz formuliert von Borries aus dieser und ähnlich methodisch unsauberer Verfahren Schlüsse, die den Eindruck empirisch fundierter Theorien erwecken, sich aber eigentlich nicht des Vorwurfs der Beliebigkeit erwehren lassen.

³⁷ Selbstkritisch kommentiert Bodo von Borries die methodische Vorgehensweise seiner ersten Studien: „Erstens bin ich von der Ausbildung her Historiker und nicht Psychologe oder Soziologe und schon gar nicht Methodenspezialist“ (in Sandkühler 2014, S. 414); „Manches würde man heute anders machen als 1988 oder 1995. Es gab natürlich nicht sehr viele Vorbilder. Man musste damals wirklich das Rad neu erfinden, weil es noch keine Räder gab. Die Räder, die wir dann gebaut haben, haben zum Teil ein bisschen geeiert, aber das Interessante ist ja, dass wesentlich bessere Räder seitdem auch nicht eingesetzt worden sind“ (ebd. Sandkühler 2014, S. 418.).

Grafik 2: Pyramide des „Geschichtsbewußtseins“

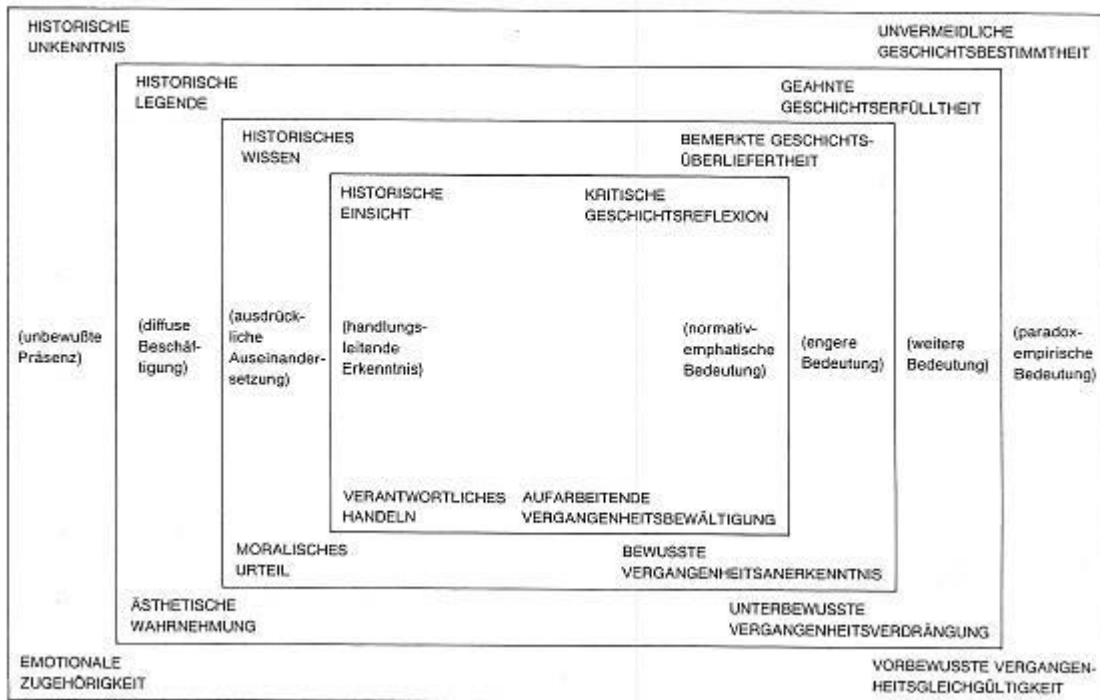


Abb. 1: Pyramide des Geschichtsbewusstseins

Die Grafik bildet die Niveaustufen der Geschichtsbewusstseinsbildung in ihrer Komplexität und Entwicklungslogik ab. Die jeweiligen Ecken der Pyramide stellen die verschiedenen „Kriterien der Begriffsverwendungen“ dar, die sich in ihrer „Intensität und Bewußtheit“ (in vier Stufen) weiterentwickeln (ebd. S. 18f.). So stellen die vier Ecken folgende Grade dar:

- die intellektuelle Durchdringung (von historischer Unkenntnis hin zu historischer Einsicht),
- die erkannte Betroffenheit (von unvermeidlicher Geschichtsbestimmtheit hin zu kritischer Geschichtsreflexion),
- die tiefenpsychologische Anerkennung (von vorbewusster Vergangenheitsgültigkeit hin zu aufgearbeiteter Vergangenheitsbewältigung) und
- die lebenspraktische Handlungsrelevanz (von emotionaler Zugehörigkeit zu verantwortlichem Handeln).

Ausgehend von diesem Modell formuliert von Borries vier Ebenen des Geschichtsbewusstseins, die durch die Begriffe und Bewusstheitsgrade bestimmt werden: Die erste Ebene stellt die „unbewusste Präsenz“ von Geschichte dar, gefolgt von „diffuse[r]

Beschäftigung“ mit Geschichte. Als dritte Stufe nennt er die „ausdrückliche Auseinandersetzung“ mit Geschichte und endet mit der obersten Stufe, wo Geschichte zu „handlungsleitende[r] Erkenntnis“ führt (ebd.). Erst auf dieser Ebene könne Geschichte „intellektuell befriedigend und sozial verantwortbar (...) genutzt“ werden (ebd., S. 20).

Dieses komplexe Reifungsmodell vereint sowohl kognitive als auch un- oder vorbewusste Rezeptionsvorgänge und greift damit auch die psychologische Komponente³⁸ des *Geschichtsbewusstseins* mit auf. Von Borries' Modell liefert so eine Möglichkeit, die Komplexität des Geschichtsbewusstseins zu reduzieren und auf vergleichsweise wenige (entwicklungspsychologisch gereichte) Dimensionen zu vereinen. Leider findet sein Modell bisher wenig Beachtung³⁹ in den Theoriekonzepten oder Forschungsdesigns zum Geschichtsbewusstsein – wobei von Borries selbst fordert, dass es der „Diskussion und Verbesserung“ bedarf (ebd., S. 19). Dies mag u. a. auch an der fehlenden Transparenz bei der Dokumentation der empirischen Ergebnisse liegen.⁴⁰

3.3.5 Geschichtsbewusstsein aus psychologischer Perspektive

Nun mag man glauben, dass die theoretischen Ausführungen zum Geschichtsbewusstsein erschöpft sind. Es könnte angenommen werden, dass dieses Begriffskonstrukt eher einer Reduktion bedarf als weiterer theoretischer oder empirischer Differenzierungen. Aber gerade die empirischen Bemühungen der Vergangenheit haben gezeigt, dass das Geschichtsbewusstsein als solches zu groß und nebulös ist, um es greifbar auf den Punkt zu bringen. Forschungen zum Geschichtsbewusstsein greifen sich Aspekte heraus, um ihren Beitrag zum großen Ganzen zu liefern. So bieten einerseits von Borries' Pyramidenmodell und andererseits Pandels Kategorien eine sehr gute Möglichkeit, das Geschichtsbewusstsein in operationalisierbare Einheiten zu gliedern.

³⁸ Forschung, die sich mit Entwicklung und Reifung des Geschichtsbewusstseins beschäftigt, fand bereits in den 1930er Jahren statt. Zu nennen sind v. a. Kurt Sonntag, Heinrich Roth und Waltraud Küppers (ausführlicher zu diesen siehe 2004, S. 57–66).

³⁹ Zu dieser Feststellung kommt auch Meik Zülsdorf-Kersting, der anmerkt, dass das Pyramidenmodell „die größte Anschlussmöglichkeit auf den kollektiven Umgang mit Geschichte (Geschichtskultur)“ (2007, S. 21) böte. Zülsdorf-Kersting kritisiert aber auch, dass von Borries' Operationalisierung unausgereift sei (ebd., S. 19).

⁴⁰ Verfechter für mehr Darstellungsgenauigkeit in der empirischen Forschung ist u. a. Carlos Kölbl (2004, 90ff; 2012, S. 112), dem im folgenden Kapitel gesondert Beachtung geschenkt wird.

Wie durchdringt Geschichtsbewusstsein nun jedoch die einzelnen Individuen? In welcher Entwicklungslogik es sich intra-individuell zu entwickeln habe wurde bspw. in von Borries' Modell gezeigt. Dass sich Geschichtsbewusstsein hochgradig individuell und sicher nicht auf allen Niveaustufen gleich und beständig höher entwickelt, ist dieser Individualitätsannahme implizit. Bisher wenig Beachtung fanden die Einflüsse von sozialen Kontexten und Kultur auf das individuelle Geschichtsbewusstsein. Historisches Bewusstsein könne nicht von „Gesellschaft und Kultur völlig abgekoppelt“ betrachtet werden und sei daher „Bestandteil einer soziokulturellen Praxis“ (Kölbl und Straub 2003, S. 86).

Gefordert wird bisher vor allem eine eindimensionale Steigerung der Kompetenz Historischen Denkens, an deren Spitze das reflektierte Geschichtsbewusstsein steht. Was ist jedoch mit milieu-, generations- und kulturspezifischen Unterschieden im Erreichen dieser Maxime? Erwarten wir von AbiturientInnen das gleiche Geschichtsbewusstsein wie von einem jungen Erwachsenen ohne Schulabschluss – erwarten wir von dem Diplomatensohn das gleiche Geschichtsbewusstsein wie von der gleichaltrigen Tochter kürzlich aus Syrien geflüchteter Menschen? Ist das Ziel Historischen Lernens nicht milieuspezifisch variabel und muss kontextbedingt anders anerkannt und beschrieben werden? Kann man beispielsweise nicht auch geschichtsbewusst (sensibel) handeln, ohne dies narrativ verfassen zu müssen?

Diesen Ansatz verfolgen Carlos Kölbl und Jürgen Straub, indem sie für eine funktionale Definition des Geschichtsbewusstseins plädieren und dies empirisch stützen. Einblicke in das Material der 2004 veröffentlichten Dissertation von Carlos Kölbl zum jugendlichen Geschichtsbewusstsein geben die Autoren bereits 2003 in einem Aufsatz, in dem das Geschichtsbewusstsein aus psychologischer Perspektive beleuchtet wird. Sie machen deutlich, dass Geschichtsbewusstsein nicht allein auf der Grundlage kognitiver Prozesse strukturiert sei, sondern „dass die Aneignung historischer Deutungsmuster via unterschiedlicher kultureller Objektivationen (...) bedeutsame kognitive *und* emotionale, motivationale sowie identitätsbildende Prozesse erschließt“ (ebd., S. 93). Kölbl liefert eine Reihe von Konstituenten eines modernen Geschichtsbewusstseins, welche – ganz im Sinne des *theoretical sampling* – zugleich als Arbeitsgrundlage und Darstellung erster empirischer Analysen fungiert (vgl. Kölbl 2004, 38f.). Die Bedeutungsansätze lauten: „Kontingenzbewußtsein; Alteritäts-, Alienitätsbewußtsein und Differenzbewußtsein;

Auflösung des Topos der *Historia Magistra Vitae*; Offenheit von Erfahrungsräumen und Erwartungshorizonten; Säkularisierung historischer Narrative; Verwissenschaftlichung des historischen Bewußtseins“ (ebd., S. 38). Ausgehend von dieser idealtypischen Konstruktion des modernen Geschichtsbewusstseins interpretiert Kölbl die zugrunde liegenden Daten (Gruppendiskussionen und narrative Interviews mit SchülerInnen). So sei beispielsweise genannt, dass die Mehrheit der befragten Jugendlichen ein „verwissenschaftlichtes“ Geschichtsbewusstsein aufweisen (ebd., S. 280ff.; vgl. Kölbl und Straub 2003, S. 95), das „eine Art Statthalter der Geschichtswissenschaft in der Lebenswelt“ darstelle (Kölbl 2004, S. 23).

Bemerkenswert an der Forschungsarbeit von Carlos Kölbl ist wohl das saubere und transparente methodische Vorgehen. Angelehnt an das methodologische Konzept der Grounded Theory und der Dokumentarischen Methode unterzieht der Autor die Gruppendiskussionen wie auch Interviews einer umfassenden qualitativ-komparativen Analyse und entwickelt aus den Daten Typiken, die die empirischen Ergebnisse systematisieren und veranschaulichen (vgl. ebd. S. 221 und ab S. 227). Die Forschung Köbls zeigt so aber auch, welche komplexere Herangehensweise es bedarf, um sich des ebenso anspruchsvollen Gegenstandes Geschichtsbewusstsein angemessen anzunehmen. Sie zeigt zudem, dass es gerade in der Nachbardisziplin (Entwicklungs-)Psychologie viel Expertise gäbe, sich dem Geschichtsbewusstsein zu nähern, es zu erforschen und zu beschreiben. Allein der wesentliche Wortbestandteil „-bewusstsein“ spricht dafür, dieser Disziplin viel mehr Mitspracherecht an der Erforschung und theoretischen Bestimmung des Geschichtsbewusstseins beizumessen.

3.3.6 Der Gegenwartsbezug als Leistung des Geschichtsbewusstseins

Bezogen auf den Gegenwartsbezug sind die Gedanken zu Emotionen und „geschichtsbewusstem Handeln“ durchaus relevant. Für die Praxis darf vermutet werden, dass Gegenwartsbezüge eine ganz wesentliche und emotional aufgeladene Frage ins Zentrum des Interesses rücken: Was hat dies mit mir (und dem Heute) zu tun? Der Standpunkt, von welchem Geschichte gedeutet und dekonstruiert wird, ist immer der gegenwärtige und wird damit immer in der aktuellen Situation individuell vorgenommen. Emotion und Motivation sind gerade für einen gegenwärtigen Blick auf Vergangenes hochgradig

anfällig für Veränderungen. Eine langweilig anmutende Aufgabenstellung oder die nachwirkende Euphorie einer guten Nachricht wirken sich unmittelbar auf die kognitiven Leistungen der Lernenden aus.

Allen Definitionen und Modellen gemein ist die Triade der Zeitdimensionen. Von besonderem Interesse ist in dieser Arbeit nun jene der Gegenwart, die sich – wie in dieser Zusammenstellung bereits deutlich gemacht wurde – nicht von der Vergangenheit und Zukunft trennen lassen kann. Der Gegenwartsbezug stellt also eine konstitutive Leistung des Geschichtsbewusstseins dar, denn dieses kann erst durch den Gegenwartsbezug eine Legitimation erfahren. Ohne Gegenwart(sbezug) kein Geschichtsbewusstsein – ohne Geschichtsbewusstsein kein Gegenwartsbezug. Was an der Darstellung allerdings außerdem deutlich wurde, ist eine schwache empirischer Fundierung der theoretischen Modelle trotz vollständiger Etablierung des Begriffs Geschichtsbewusstsein (und verhält sich somit wie der Gegenwartsbezug bezogen auf die Unterrichtspraxis). Diese Arbeit möchte daher auch einen Beitrag dazu leisten, einen wesentlichen Bestandteil des Geschichtsbewusstseins, dem Gegenwartsverständnis (realisiert durch Gegenwartsbezüge), empirisch zu sättigen.

3.4 Didaktische Prinzipien im Geschichtsunterricht

Der Gegenwartsbezug kann als ein wesentliches (v. a. für den Geschichtsunterricht) geltendes Unterrichtsprinzip verstanden werden. Unterrichtliches Handeln anhand von methodischen Prinzipien zu strukturieren und zu gestalten ist ein allgemeindidaktisches Unterfangen. Im Folgenden werden verschiedene Definitionen didaktischer Prinzipien aus der Allgemeinen Pädagogik und der Erziehungswissenschaft präsentiert und aufgefächert. Diese stellen sich jedoch als entweder geradezu unerschöpflich oder aber so allgemeindidaktisch dar, sodass es notwendig ist, sich auf die genuin geschichtsdidaktischen Prinzipien zu fokussieren. Hierbei gibt es allerdings keinen Konsens darüber, welche geschichtsdidaktischen Prinzipien unverzichtbarer Bestandteil guten Geschichtsunterrichts sind. Einige tauchen jedoch in (fast) allen geschichtsdidaktischen Ausführungen auf – so auch der Gegenwartsbezug.

3.4.1 Unterrichtsprinzipien in der Allgemeinen Didaktik

In der Allgemeinen und der Schul-Pädagogik wird der Begriff „Unterrichtsprinzip“ keinesfalls einheitlich gebraucht. So ist auch häufig von didaktischen Prinzipien, Bildungsprinzipien oder Prinzipien guten Unterrichts/ unterrichtlichen Handelns die Rede. Gemeint sind laut dem Schulpädagogen Walter Wiater letztlich aber immer „Grundsätze oder Handlungsregeln, die für alle Fächer, Schulformen und Schulstufen gelten und deren Beachtung die Effizienz und die didaktisch-pädagogische Qualität von Unterricht vergrößert“ (2015, S. 209; ähnlich auch 2001, S. 6). Wiater betont hier und an anderen Stellen zweierlei: die Effizienz- und Qualitätssicherung *durch* sowie die Allgemeingültigkeit (für alle Fächer, Schulformen- und typen) *von* Unterrichtsprinzipien. Diese hohen Ansprüche können nur eingehalten werden, wenn diese Prinzipien relativ allgemein gefasst werden. So umschreibt Wiater vier verschiedene Kategorien von Unterrichtsprinzipien: jene, die die „allgemeine oder konkrete Gestaltung des Unterrichts aller Fächer anbelangen; jene, die „fachdidaktische oder methodische Besonderheiten bestimmter Schulfächer“ betreffen; jene, die „einzelne Unterrichtsmethoden zum Prinzip erheben“ und jene, die „als grundsätzliche Aufgaben oder Bildungsanliegen der Schule in allen Fächern berücksichtigt werden sollen“ (Wiater 2001, S. 6). Damit ergibt sich eine Trennung allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Herangehensweisen. Leider führt Wiater nicht aus, in welchem Verhältnis die Unterrichtsprinzipien in Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik stehen. Gelten einige der Prinzipien in einzelnen Fächern besonders stark oder schwach? Gibt es zusätzliche, genuin fachspezifische Prinzipien? Wenn ja, welche?

Werner Wiater unterscheidet „konstitutive oder fundierende“ sowie „regulierende Unterrichtsprinzipien“. Erstere (Schülerorientierung, Sachorientierung, Handlungsorientierung) werden von jedwedem Unterricht verlangt und bilden die Grundlage für letztere (Selbsttätigkeit, Differenzierung, Veranschaulichung, Motivierung, Ganzheit⁴¹), die auf die „methodische Gestaltung“ von Unterricht abzielen (Wiater 2015, S. 209); vgl. ders. 2001, 6f.). Bezüglich der jeweiligen Ausführungen zu den einzelnen Unterrichtsprinzipien reiht Wiater wissenschaftliche Begründungen aus anthropologischer,

⁴¹ 2001 zählte Wiater hier noch Zielorientierung/Zielverständigung, Strukturierung und Ergebnissicherung/Nachhaltigkeit hinzu (S. 7). Warum er auf diese in der aktuellen Publikation verzichtete, lässt er offen.

psychologischer, pädagogischer und soziologisch-gesellschaftlicher Perspektive auf und stärkt somit durchgängig seine Forderung der universellen Gültigkeit der genannten Prinzipien.

Norbert Seibert betont die Chance der „Optimierung des Unterrichts“ (Seibert 2006, 252f.), sofern dieser durch Unterrichtsprinzipien geleitet wird, und verweist damit, ähnlich zu Wiaters Erwartung von Effizienzsteigerung, auf den normativen Charakter der Unterrichtsprinzipien. Diese seien handlungsleitende Maßnahmen, die jedoch nicht wahllos und ohne theoretische Auseinandersetzung zum Einsatz kommen sollten. Allerdings leide das Wissen zu den Unterrichtsprinzipien an der fehlenden empirischen Überprüfung – Seibert spricht von „mangelnder theoretischer Rückbindung“ (ebd., S. 257). Deshalb liegt es nahe, dass der hohe Anspruch an die Prinzipien relativiert werden müsse, denn Unterrichtsprinzipien seien „keine unhinterfragbaren Handlungsgrundsätze“ (ebd.). Während Wiater davon spricht, Unterrichtsprinzipien seien „realanalytische (sic!) und zum großen Teil auch empirisch überprüfbare Aussagen“ (2015, S. 209), kritisiert Seibert, dass „die Kohärenz, Effizienz und Effektivität der Unterrichtsprinzipien nur schwer operationalisiert und nachweisbar gemessen werden können“ (2006, S. 257). Ähnliche Kritik übt auch Klaus Beyer, der eine sehr umfangreiche Aufstellung von 30⁴² „bildungstheoretisch und allgemeindidaktisch“ (2014, S. 3) fundierten didaktischen Prinzipien vorgenommen hat. Er merkt ebenso an, dass an dieser Stelle Empfehlungen ausgesprochen werden, denen es jedoch meist an jeglicher empirischer Prüfung mangele. Es fehle noch an Synergien von „didaktischer Theoriebildung und empirischer Unterrichtsforschung“ (ebd., S. 3), weshalb Beyer den bisherigen Ausführungen zu didaktischen Prinzipien eher eine „Orientierungsfunktion“ für gelingenden Unterricht zuweist (ebd.).

Eine weitere Aufstellung von Unterrichtsprinzipien entstammt dem Band „Didaktische Modelle“ von Werner Jank und Hilbert Meyer. Für die Autoren sind Unterrichtsprinzipien eng mit den Unterrichtskonzepten verwoben. Als allgemeindidaktische Gesetzmäßigkeiten, die den Unterricht leiten – ob bewusst oder unbewusst – dienen sie als Folie für Lehr-Lern-Prozesse, die aber erst inhaltlich und methodisch ausgefüllt und praktisch

⁴² Diese sollen an dieser Stelle nicht alle genannt werden. Beyer gliedert die 30 Prinzipien in fünf Bereiche auf, die sich auf unterschiedliche Aspekte des Unterrichts (Leitziele, Teilziele, Inhalte, formale Organisation) und der SchülerInnen (Lernprozesse) beziehen.

umgesetzt werden muss (vgl. Jank und Meyer 2002, S. 307). Jank und Meyer formulieren daher eine eher weiche Begriffsdefinition: „Unterrichtsprinzipien sind zusammenfassende Chiffren für die didaktisch-methodische Akzentuierung eines Unterrichtskonzept“ (ebd.). Diese freie Formulierung hat den Nachteil, dass die Ebenen verschwimmen und einige der Prinzipien sich nur schwer als solche erkennen lassen (u. a. „Arbeit“, „Führung“, „Persönlichkeit“⁴³).

Als letzte allgemeingültig zu verstehende Darstellung von Unterrichtsprinzipien sei hier die von Katrin Reinartz vorgestellt. Die Autorin geht der Frage nach, wie „Erziehung innerhalb des Unterrichts gelingen kann“ (2006, S. 84) und bezieht sich damit auf Herbarts⁴⁴ Erziehungs- und Bildungstheorien aus dem beginnenden 19. Jahrhundert. Anhand der von ihr vorgestellten Unterrichtsprinzipien⁴⁵ geht sie diesem Zusammenhang nach und vermutet, dass die Lehrkraft, die auf Grundlage der Prinzipien bewusst handelt, „eine gewisse Handlungs- und Legitimationssicherheit“ erfährt. Dieses „geleitete Handeln“ gelte für jeden Unterricht und sei ein „Grundsatz des Unterrichtens“ (ebd., S. 85). Dies mag recht einseitig und frontal anmuten, soll Reinartz doch das Gerüst für einen Raum gemeinsamen Lernens und Handelns bilden (vgl. ebd., S. 86). Sie macht deutlich, dass bei der Beschäftigung mit didaktischen Prinzipien vorrangig die Lehrperson in den Blick genommen wird, die als steuerndes Element (ob gelingend oder nicht) auf Prinzipien zurückgreift, die die Dynamik von Unterricht zu systematisieren suchen.

Die in Ansätzen vorgestellten Prinzipien müssen in ihrer Allgemeingültigkeit nicht eingeschränkt, jedoch um fachdidaktische Prinzipien ergänzt werden, sodass sie der jeweils spezifischen Besonderheit ihres Faches gerecht werden können. Ebenso wie in der Schulpädagogik gibt es auch in der Geschichtsdidaktik keine Einigkeit über eine verbindliche Zusammenstellung an didaktischen Prinzipien. Im Folgenden werden daher die unterschiedlichen Positionen vorgestellt und anschaulich anhand einer Tabelle dargestellt.

⁴³ Die weiteren Prinzipien lauten: Handlungsorientierung, Offenheit, Solidarität, Selbsttätigkeit, Erfahrungsbezug, Mündigkeit, Ganzheitlichkeit, Bildung, Emanzipation, Kommunikationsfähigkeit, Aufklärung, Wissenschaftsorientierung, Individualität (Jank und Meyer 2002, S. 308).

⁴⁴ Johann Friedrich Herbart gilt als Klassiker der Pädagogik und Vordenker der wissenschaftlich fundierten Erziehung und Schulbildung (weiterführend: Klattenhoff 2007).

⁴⁵ Auch diese nur kurz erwähnt: Schülerorientierung, Differenzierung und Individualisierung, Selbsttätigkeit, Ganzheit, Wertorientierung, Kreativitätsförderung (Reinartz 2006, 87ff.).

3.4.2 Geschichtsdidaktische Prinzipien als Leitlinien

Viele der geschichtsdidaktischen Prinzipien finden sich in den oben genannten Katalogen wieder, andere sind fachspezifisch enggeführt und finden in ihrer Bezeichnung und Funktion eine ganz besondere Rolle in der Planung von Geschichtsunterricht. So ist auch der Gegenwartsbezug ein vorrangig für Historisches Lernen zu besetzendes Prinzip, das sich nicht aus der Logik des Faches per se ergibt, sondern didaktisch herbeigeführt oder begleitet werden muss.

Das bereits 1976 entwickelte Kategoriensystem vom Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel hat das Ziel, Kategorien zu benennen, welche sich von jenen fachspezifischen Prämissen der Nachbardisziplinen abgrenzen, die nicht spezifisch historisch sind. Außerdem wollen die Autoren einen Brückenschlag zwischen Geschichtsdidaktik und empirischer Unterrichtsforschung anbieten, um die „spezifische fachdidaktische Qualität“ (Mayer und Pandel 1976, S. 36) von Geschichtsunterricht greifbar zu machen. Mayer und Pandel stellen fest, dass eine begrenzte Anzahl an Kategorien notwendig ist, um damit operieren zu können, denn zu viele wirken überdimensioniert und willkürlich (vgl. ebd. S. 47f.). Das Kategoriensystem ist dominiert von vier Hauptkategorien, die sich wiederum in verschiedene Unterpunkte aufteilen. An der Strukturierung der Systems wird deutlich, wie unscharf der Begriff der ‚Kategorie‘ in diesem Zusammenhang ist, da die einzelnen Subkategorien sich durchaus strukturell voneinander unterscheiden. So bezeichnet beispielsweise der „Gegenwartsbezug“ eher ein didaktisches Prinzip, „punktueller Erklären“ beschreibt ein methodisches Vorgehen und „Arbeit“ bezieht stärker Inhalte ein (ebd., S. 49). Das Modell bietet nach wie vor eine solide Möglichkeit, Unterricht anhand fachdidaktischer Kategorien beschreiben und analysieren zu können – es bedarf jedoch der empirischen Überprüfung und/oder theoretischen Aktualisierung. Ulrich Mayer selbst modifizierte 2005 das Kategoriensystem in einigen Punkten und schreibt, dass in der „Aufstellung [...] eine Anzahl verbreiteter und unstrittiger geschichtsdidaktischer Maximen [...] integriert und systematisiert“ werden sollen (Mayer 2005).

Sofern dies geschichtsdidaktische Maximen sind, sind sie m. E. unzureichend und unspezifisch in ihrer Funktion. Daher möchte ich im Folgenden konkreter auf die didaktischen Prinzipien eingehen, die jedoch auch in Ansätzen den theoretischen Überlegungen dieses Modells (und auch anderer) entsprungen sind. Dies gilt für den Gegenwartsbezug

besonders augenscheinlich, da er – wenngleich nicht immer als solches benannt – bereits früh als geschichtsdidaktisches Essential auftaucht.

Es gibt unterschiedliche Zusammenstellungen von Prinzipien guten Geschichtsunterrichts. Die Bezeichnungen für ein und dieselbe Sache sind bei den AutorInnen durchaus unterschiedlich: Prinzipien der Unterrichtsplanung (Thünemann), methodische Prinzipien (Pandel), fachdidaktische Prinzipien (Baumgärtner), Unterrichtsprinzipien (Sauer; Barricelli/Lücke), Unterrichtsmethodische Strukturierungskonzepte (Demantowsky; Günther-Arndt/Zülsdorf-Kersting), Prinzipien guten Geschichtsunterrichts (Gautschi/Bernhard/Mayer) und geschichtsdidaktische Kategorien (Mayer/Pandel; Mayer).

Eine geeignete Definition von Unterrichtsprinzipien stammt von Michael Sauer:

„Mit Unterrichtsprinzipien sind Leitlinien und Grundsätze gemeint, die dem Unterricht dauerhaft zugrunde liegen sollten. Sie sind nicht an einzelne Themen oder Methoden geknüpft, können gleichwohl anhand bestimmter Themen und Methoden besser umgesetzt werden als anhand anderer. Lehrkräfte müssen diese Prinzipien gleichsam internalisieren, sie automatisch bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht mitdenken“ (Sauer 2015, S. 76).

Sauer bringt auf den Punkt, worum es geht: Prinzipien sind Axiome, Instrumente, Ideen und Regulative, die der Planung von Unterricht dienen. Sie bauen auf geschichtsdidaktischen Theorien (, Konzepten und Kategorien) auf oder beziehen sich auf sie. Sofern sie internalisiert sind, bilden sie das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis (vgl. Demantowsky 2007, S. 64). Die Prinzipien geben an, *wie* die Lehr-Lern-Settings gestaltet werden sollten, um die jeweils formulierten Lernziele des Unterrichtskonzepts zu erreichen. Die Begriffe sind jedoch nicht trennscharf, daher verwundert es nicht, dass verschiedene AutorInnen unterschiedlich mit ihnen hantieren und kein einheitliches Tableau geschichtsdidaktischer Prinzipien existiert.

Im Sammelband „Geschichtsdidaktik“ von Hilke Günther-Arndt und Meik Zülsdorf-Kersting findet sich bereits in der Gliederung eine Trennung nach „Methodik des Geschichtsunterrichts“ und der „Planung von Geschichtsunterricht“ (2014, S. 7). In erstgenanntem Kapitel von Günther-Arndt stellt sie unter anderem drei sogenannte Strukturierungskonzepte oder Erkenntnisverfahren vor, die helfen sollen, die jeweilige Unterrichtseinheit anhand von Inhalten und/oder Methoden zu strukturieren. Neben den

thematisch begründeten Entscheidungen der Unterrichtsgestaltung, werden u. a. gegenwartsbezogene und multiperspektivische Zugänge als Möglichkeiten genannt, historische Erkenntnis zu gewinnen. Als drittes Strukturierungskonzept nennt die Autorin jene Zugänge, die nach Unterrichtsmethoden vorgehen: Problemorientierung und Handlungsorientierung. Letztere beiden seien für „den Geschichtsunterricht von besonderer Bedeutung“ (Günther-Arndt 2014, S. 177). Es verwundert, weshalb diese Trennung nach Methoden und Planung so streng vorgenommen wird, da die Strukturierungskonzepte selbstverständlich auch Vorüberlegungen zum geplanten Unterrichtsgeschehen beinhalten. Diese Verwirrung wird umso größer, wenn in eben jenem Band Holger Thünemann im Kapitel zur Planung von Geschichtsunterricht folgende „Prinzipien der Unterrichtsplanung“ nennt: Gegenwarts-/Zukunftsbezug, Multiperspektivität und Problemorientierung (Thünemann 2014, 208f.). Also eben jene „Zugriffe“, die hier als Prinzipien genannt werden.

Marko Demantowsky grenzt in einem Aufsatz die „Unterrichtsmethodischen Strukturierungskonzepte“ von den Unterrichtsprinzipien wie folgt ab:

„Unterrichtsmethodische Strukturierungskonzepte‘ werden im Gegensatz zu ‚Unterrichtsprinzipien‘ nun nicht als von einer spezifischen geschichtsdidaktischen Position abhängig verstanden, sondern als *Typen-Beschreibung* lehr-lernmethodischer Planung“ (2007, S. 64).

Nun erscheint die Begründung für eine (begriffliche) Trennung der unterrichtsmethodischen Strukturierungskonzepte und der Unterrichtsprinzipien nicht allzu triftig, sodass beides letztlich als ähnliche Interpretationen derselben Herangehensweise an Unterrichtsplanung verstanden werden kann.

Während diese Dichotomie zu oberflächlich erscheint und als Handlungsempfehlung für Lehrkräfte zu wenig Abwechslung bereithält, wirken die Prinzipien guten Geschichtsunterricht von Gautschi, Bernhard und Mayer überladen (Gautschi et al. 2012). Deren Aufstellung dient eher der Zusammenstellung aller bisherigen Merkmalskataloge guten Geschichtsunterrichts. Die Zusammenführung erweist sich als sinnvoll, aber nicht ausgereift und trennscharf. Dem Katalog fehlt ein knapper Begriffskanon (bisher bestehen die Prinzipien aus Lernziel-Formulierungen in Satzform) und bestenfalls einer Grafik, um die Verbundenheit und Funktion einzelner Prinzipien zu verdeutlichen.

Daher erscheinen die genannten Auflistungen wenig praktikabel. Aufschlussreicher sind in dem Zusammenhang die Handbücher, die bereits anhand der Inhaltsverzeichnisse erkennen lassen, welche didaktischen Prinzipien von den Herausgebenden als konsensual erachtet werden. In der neuesten Auflage des Handbuchs Methoden im Geschichtsunterricht von 2016 werden acht⁴⁶ geschichtsdidaktische Prinzipien von verschiedenen AutorInnen ausführlich vorgestellt. Auch im Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts scheint man sich auf einen Kanon geeinigt zu haben, hier finden sich sieben Kapitel zu fachdidaktischen Prinzipien. Aber auch andere Standardwerke der Geschichtsdidaktik behandeln einen ähnlichen Umfang. So nennt Hans-Jürgen Pandel (2013) neun methodische Prinzipien und Michael Sauer (2015) führt fünf Unterrichtsprinzipien auf. Ulrich Baumgärtner erstellt 2015 eine Auflistung bereits bekannter Unterrichtsprinzipien und summiert neun. Eine übersichtliche Tabelle seinerseits sei im Folgenden aktualisiert und ergänzt dargestellt:

⁴⁶ 2011 führte das Handbuch noch sieben Prinzipien. 2016 ist die „Projektarbeit“ hinzugekommen.

Tabelle 1: Unterrichtsprinzipien bei verschiedenen AutorInnen

Thünemann 2014 (in Günther-Arndt / Zülsdorf-Kersting 2014)	Günther-Arndt / Zülsdorf-Kersting 2014	Demantowsky 2010	Pandel 2013	Baumgärtner 2015	Sauer 2015	Handbuch Methoden GU 2011	Handbuch Praxis des GU 2012
<i>Prinzipien der Unterrichtsgestaltung</i>	<i>Unterrichtsmethod. Strukturierungskonzept</i>	<i>Unterrichtsmethod. Strukturierungskonzept</i>	<i>Methodische Prinzipien</i>	<i>Unterrichtskonzepte</i>	<i>Unterrichtsprinzipien</i>	<i>Prinzipien</i>	<i>Fachdidaktische Prinzipien</i>
Problemorientierung	Problemorientierung	Problemorientierung	Problemorientierung	Problemorientierung		Problemorientierung	
	Handlungsorientierung	Handlungsorientierung	Handlungsorientierung	Handlungsorientierung	Handlungsorientierung	Handlungsorientierung	
Multiperspektivität			Multiperspektivität	Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität	Multiperspektivität, Kontroversität	Multiperspektivität	Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität
Gegenwarts- und Zukunftsbezug							
				Alteritätserfahrung, Fremdverstehen, Interkulturelles Lernen	Alteritätserfahrung, Fremdverstehen, Interkulturelles Lernen		
				Personalisierung, Personifizierung	Personalisierung, Personifizierung		Personalisierung, Personifizierung
Gegenwart- und Zukunftsbezug			Gegenwartsorientierung	Gegenwartsorientierung	Gegenwartsbezug	Gegenwarts- und Zukunftsbezug	Lebenswelt- und Gegenwartsbezug
			Wissenschaftsorientierung	*Wissenschaftsorientierung		Wissenschaftsorientierung	
			forschend-entdeckendes Lernen			forschend-entdeckendes Lernen	
			Erfahrungsorientierung	Lebenswelt- und Erfahrungsorientierung		Alters- und Schulstufenorientierung	
			Methodenorientierung	*Methodenorientierung			
			Projektorientierung	Projektorientierung		Projektarbeit (2016)	
		(Wertorientierung)					
							Historische Urteilsbildung
							Narrativität

Zwei Unterrichtsprinzipien tauchen in all den zuletzt genannten Katalogen auf: Multiperspektivität (z. T. ergänzt um Kontroversität und Pluralität) und der Gegenwartsbezug. Pandel und Baumgärtner sprechen von Gegenwartsorientierung, Sauer vom Gegenwartsbezug. Im Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht ist von Gegenwarts- und Lebensweltbezug die Rede und im Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts von Lebenswelt- und Gegenwartsbezug.

Die Anerkennung des Gegenwartsbezugs als geschichtsdidaktisches Prinzip ist damit offensichtlich. Wie sich dieses zu einem solch wesentlichen Prinzip entwickelt hat, wird im folgenden Kapitel dargelegt.

4 Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht

Das folgende Kapitel steht ganz im Zeichen des diese Arbeit bestimmenden Begriffs des Gegenwartsbezugs. Dazu wird ausführlich auf die Begriffsgeschichte eingegangen und auf den Bedeutungszuwachs, den der Gegenwartsbezug in der Geschichtsdidaktik gewonnen hat. Die Debatte um den Begriff wird anhand dafür einschlägiger Veröffentlichungen von den 1970er Jahren bis in die Gegenwart dargestellt. Anhand einer Arbeitsdefinition wird der Versuch unternommen, den Theoriestand auf jene Aspekte zu fokussieren, die relevant für den Unterricht und erfassbar für die konkrete Studie sein können. Außerdem folgt ein Kapitel mit empirischen Erkenntnissen, die den Gegenwartsbezug betreffen. Zudem werden Forschungen zusammengetragen, die alternative Begriffe untersuchen, aus Nachbardisziplinen und der internationalen Forschungslandschaft stammen. Dies erscheint notwendig, weil ganz konkret zum didaktischen Prinzip des Gegenwartsbezugs keine Forschungen existieren.

In einem abschließenden Resümee werden die in dem Kapitel vorgestellten Aspekte zusammengefasst und es wird deutlich gemacht, welche Chancen die empirische Untersuchung des Gegenwartsbezugs im Geschichtsunterricht bietet.

4.1 Begriffsgeschichte und Rezeption in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik

Der folgende Abschnitt widmet sich der geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Debatte seit den 1960er Jahren. Der Begriff Gegenwartsbezug wurzelt in diesem Jahrzehnt und hat sich seitdem begrifflich ausdifferenziert und entwickelt, was im Folgenden chronologisch anhand zeitgenössischer Veröffentlichungen rekonstruiert wird. Ganz ähnlich dem Geschichtsbewusstsein muss auch der Gegenwartsbezug als Kind seiner Zeit betrachtet werden, weshalb es unumgänglich ist, eine ausführliche Rekonstruktion des Begriffs vorzunehmen, um zu verstehen, wie es zu der jetztig „erwachsenen“ (im doppelten Sinne) Bedeutung gekommen ist. Die Analyse der Materialien erfolgt unter der fokussierten Fragestellung des Gegenwartsbezugs und seiner Rezeption in Öffentlichkeit, Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Bildungspolitische Diskussionen um guten Geschichtsunterricht, Rahmenrichtlinien, Curricula u. Ä. sowie dem Lernwert der

Geschichte für die Gegenwart und Zukunft gab (und gibt) es reichlich – im folgenden Abschnitt konzentriere ich mich auf Quellen und Veröffentlichungen, die den Gegenwartsbezug im deutschsprachigen Raum konkret zum Gegenstand erhoben haben. Abschließend wird das aktuelle Kerncurriculum kurz auf den Gegenwartsbezug hin untersucht, um die gegenwärtige bildungspolitische Position abzubilden.

1972 wurde erstmals in staatlichen Bestimmungen der Bundesrepublik, den Hessischen Rahmenrichtlinien des Faches Gesellschaftslehre, dezidiert auf einen Gegenwartsbezug und sogenannte Interessengebundenheit Historischen Lernens in der Schule verwiesen.⁴⁷ Seit 1970 arbeiteten Fachgruppen um den Hessischen Kultusminister daran, Rahmenrichtlinien zu erstellen und legten dann im Herbst 1972 ein Papier vor, welches die Zusammenlegung der Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde zum sogenannten Lernbereich Gesellschaftslehre vorsah. Dieser neue Bereich sollte vier Lernfelder (Sozialisation, Wirtschaft, Öffentliche Aufgaben und Intergesellschaftliche Konflikte) umfassen, die wiederum in „Lernzielzusammenhängen“ und „Lernzielschwerpunkten“ weiter ausgefächert wurden. Für die Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 sowie 9/10 wurden konkrete unterrichtspraktische und Material-Hinweise gegeben (Der Hessische Kultusminister 1972; Sutor 2002).

Dem Gegenwartsbezug wird darin eine ganz wesentliche geschichtsdidaktische Funktion eingeräumt, nämlich die „Grundlage für die Lernzielbestimmung“ im *Arbeitsschwerpunkt Geschichte* (Der Hessische Kultusminister 1972, S. 18). Die AutorInnen beziehen sich zwar in erster Linie auf den schulischen Geschichtsunterricht, dennoch werden auch geschichtstheoretische und politische Ansprüche an den Begriff deutlich. Geschichte müsse auf ihre Standort- und ihre bereits erwähnte Interessengebundenheit hin untersucht werden. Es müsse gefragt werden, „warum zu bestimmten Zeiten bestimmte Aspekte der Vergangenheit für bestimmte Gruppen/Schichten (...) von Interesse gewesen sind“ (ebd., S. 20). Dieser analytische Blick auf historische Quellen und Standpunkte

⁴⁷ Natürlich fand innerhalb der Geschichtswissenschaft eine Diskussion um die Zukunft des Faches Geschichte bereits früher statt, so hat beispielsweise Karl Dietrich Erdmann 1963 angestoßen – ähnlich dem Fach Gesellschaftslehre – das Fach „historische Gegenwartskunde“ zu etablieren. Der Begriff Gegenwartsbezug fiel damals (noch) nicht, jedoch schlug er vor, anhand von „die Gegenwartssituation erhellenden Fragen her die Geschichte“ zu durchdenken (Erdmann 1963, S. 36). Allgemeindidaktisch hat Wolfgang Klafki in den didaktischen Grundfragen seiner „Didaktischen Analyse“ schon früh die „drängenden Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben“ bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt (Klafki 1962, S. 17) (vgl. Kap. 4.1.4).

könne so auch der Relativierung und Kontextualisierung vergangener Deutungsmuster dienen. Nicht anders als dies heute unter meist interessengebundenen⁴⁸ Gesichtspunkten legitimiert wird, fand auch in der Vergangenheit eine Selektion der jeweiligen historischen wie zeitgenössischen Narrative statt. Somit gilt nicht nur die an die Vergangenheit gerichtete Frage was passiert ist, sondern auch: Weshalb stehen uns heute nur bestimmte Quellen zur Verfügung und weshalb sind eben jene und nicht andere erhalten geblieben? Wer hat diese Quellen verfasst, mit welcher Absicht, an wen gerichtet und mit welchem Ziel?

Neben diesem kritisch-analytischen Vorgehen steht aber auch der bereits angedeutete (didaktische) Beschnitt geschichtlicher Sachverhalte unter dem Skalpell des Gegenwartsinteresses (vgl. ebd., S. 21). In den Rahmenrichtlinien heißt es, dass die „Beschäftigung mit Geschichte sich durch einen Nachweis ihrer Beziehung zu den jeweils relevanten politisch-gesellschaftlichen Problemen legitimieren“ muss (ebd., S. 19). Ausgehend von diesen Problemen der Gegenwart wird also in der Geschichte nach Lösungsmöglichkeiten gesucht, die Antworten auf die aktuellen, drängenden Fragen liefern sollen. Es wird jedoch nicht einseitig die Geschichte auf ihren „Mehrwert“ hin befragt, sondern auch die Gegenwart wird auf ihre offenen Stellen, Probleme und Ungereimtheiten hin selektiert. Was vor 60 Jahren nicht als Problem erkannt wurde, mag unter gegenwärtigen Bedingungen Anlass geben, die Vergangenheit zu befragen (z. B. Umweltverschmutzung).

Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies nicht, sich auf Verlaufsnarrative zu beschränken nach dem Prinzip: Was haben wir heute und wie kam es dazu? Ein chronologischer Durchritt durch die Geschichte, um aktuellen Problemen auf den Grund zu gehen, dürfe nicht als Standard für einen gegenwartsbezogenen Geschichtsunterricht gelten, sondern stehe dem „jeweils gegenwartsbezogenen Erkenntnisinteresse“ sogar entgegen (ebd., S. 22). Auch thematische Längsschnitte seien nicht ideal, weil sie die „Gefahr, ahistorische[r] Scheinbegründungen für historische Entwicklungszusammenhänge“ böten und

⁴⁸ Interessengebundenheit kann verschiedentlich verstanden werden: So kann sowohl von didaktischen Absichten der Konzentration auf Lernenden-Interesse und Zielgruppenorientierung als auch von Instrumentalisierung (z. B. Stabilisierung von Macht und Deutungshoheit bei der Vermittlung einseitiger historischer Narrative oder Meistererzählungen) der Lernenden durch Lehrende die Rede sein.

allenfalls Voraussetzungen für Gegenwartsbezüge schaffen könnten.⁴⁹ Verbindendes Element ist die Erkenntnis eines sich wandelnden Interesses einer sich wandelnden Gegenwart. Beides zielt auf eine fragende, kritische De-Konstruktionskompetenz⁵⁰ sowohl fremder als auch eigener normativer Verbindlichkeiten (vgl. ebd., S. 27f.).

Die Forderung des damaligen hessischen Kultusministers Ludwig von Friedeburg⁵¹ und seiner „linksorientierten Kollegen“⁵² (o.A. 1973b) schürte das Feuer in der ohnehin politisch und gesellschaftlich heiß geführten Debatte um die Einführung der Gesamtschule in Westdeutschland⁵³. Der Zeitgeist der frühen 1970er Jahre war geprägt vom Regierungswechsel 1969, den Fragen und Aufklärungsbedürfnissen der 68er-Bewegung und der links-intellektuellen Vertreter der „Kritischen Erziehungswissenschaft“⁵⁴. Spätestens seit Veröffentlichung des Bildungsgesamtplanes 1973 wurde „eine neue wichtige Phase der deutschen Bildungspolitik begonnen“ (Vogel 1974, S. 10), die nun auch Einzug in die Fachdisziplinen erhielt. BildungsreformerInnen sahen in den Schlagworten Selbstbestimmung und Emanzipation den Weg zur „Verbindung von Erziehung und Gesellschaftsveränderung“ (Sutor 2002, S. 1).

⁴⁹ Dies erscheint m. E. zu kurz gegriffen, so dürfe doch nicht eine methodische Herangehensweise per se unter dem Generalverdacht unvollkommener Geschichtsvermittlung stehen. Idealerweise geht es bei einem Längsschnitt um das Vergleichen von (historischen) Sachverhalten und nicht das Gleichsetzen. Die Gefahr liegt weniger in der Methode als in der Darstellungsweise der Lehrkraft oder des Lernmaterials.

⁵⁰ Wobei dieser Begriff damals noch nicht in Gebrauch war. Die Re-Konstruktion von Vergangenem und die De-Konstruktion von historischen Narrationen wurden als Kompetenzbereiche erstmals von der Forschungsgruppe FUER Geschichtsbewusstsein um Waltraud Schreiber benannt (vgl. Schreiber et al. 2006).

⁵¹ Von Friedeburg war Soziologe und lange am Institut für Sozialforschung in Frankfurt/Main tätig. Von 1969 bis 1974 war er Kultusminister in Hessen (SPD). Für die vorliegende Arbeit nicht uninteressant und ihn somit auch für (jugendliches) Geschichtsbewusstsein (bzw. „Geschichtsbild“) ausweisend, ist sein mit Peter Hübner verfasstes Buch „Das Geschichtsbild der Jugend“. Der erstmals 1964 aufgelegte schmale Band wurde 1970 überarbeitet und enthält eine Bibliografie mit dem Forschungsstand zum Geschichtsbewusstsein Anfang der 1970er Jahre.

⁵² Knapp zwei Wochen nach Erscheinen dieses Artikels druckte DER SPIEGEL ein Interview mit den Oberstudienräten Ingrid Haller und Hartmut Wolf, die in dem Gespräch als Mitglieder des „Teams linksorientierter junger Pädagogen“ vorgestellt wurden (o.A. 1973a, S. 148). Im Interview verteidigten Haller und Wolf die Reformpläne des bestehenden Geschichtsunterrichts und argumentieren v. a. gegen das chronologische Verständnis von Geschichtsvermittlung, welches die SPIEGEL-Autoren als grundlegend verstehen. Das Interview entwickelt sich interessanterweise von den Inhalten der Rahmenrichtlinien hin zur politischen Einstellung der Interviewpartner („Und Sie beide, Frau Haller, Herr Wolf, sind auch keine Marxisten?“, ebd., S. 153) und steht damit stellvertretend für den Stil der in dieser Zeit geführten Debatte um die Reformbemühungen.

⁵³ Das System der Polytechnischen Oberschule der DDR stand seinerzeit dem vielgliedrigen Schulsystem Westdeutschlands in ideologischer und pädagogisch-praktischer Hinsicht gegenüber.

⁵⁴ Zu ihnen gehörten u. a. Jürgen Habermas (der zwar als Soziologe und Philosoph bekannt, aber dennoch für die Erziehungswissenschaft v. a. mit seinen sozialisationstheoretischen Überlegungen bedeutend ist), Klaus Mollenhauer und Wolfgang Klafki (weiterführend: Kuhlmann 2013).

Die negativen Reaktionen auf die Veröffentlichung der Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre ließen nicht lange auf sich warten. Die in den Rahmenrichtlinien dominierenden Lernziele – „orientiert (...) am Demokratiegebot des Grundgesetzes“ – zielten auf „Selbst- und Mitbestimmung“ der SchülerInnen. Die Lernenden sollen zu einer „Fragehaltung“ angeregt werden, sie sollen befähigt werden, sich an unterrichtlichen Entscheidungsprozessen (quasi als Probehandlung für die Gesellschaft⁵⁵) zu beteiligen und lernen, soziale Hindernisse auf dem Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe zu überwinden (Der Hessische Kultusminister 1972, 7ff.). Diese Interpretation demokratischer Mitbestimmung in den Rahmenrichtlinien wurde von den KritikerInnen als zu radikal und „aufrehrerisch“ wahrgenommen. Als einer der wesentlichsten „Selektionsfilter“ (Sutor 2002, S. 4) von Unterrichtsinhalten muss der Gegenwartsbezug verstanden werden, der sich – wie bereits erwähnt – an drängenden Fragen der Gegenwart orientiert. Jene, die die neuen Rahmenrichtlinien ablehnten, teilten v. a. die Sorge um eine Instrumentalisierung der SchülerInnen für Interessen der Lehrenden und sahen so in der Schule einen Ort potenzieller Protestbewegungen. Geradezu ideologische Züge nahm die Kritik an den Rahmenrichtlinien beim SPIEGEL an, welcher den AutorInnen der Richtlinien eine linkspopulistische Radikalisierung des Unterrichts unterstellte. Im SPIEGEL vom 05.03.1973 wird kritisiert, dass nahezu jedes Unterrichtsthema politisiert und „auf weiten Strecken statt sozialem Lernen sozialistischer Drill“ gefordert werde (o. A. 1973b, S. 33). Auch wird in dem später abgedruckten Gespräch vom 26.03.1973 anhand der Fragen der Journalisten deutlich, dass sie den AutorInnen der Rahmenrichtlinien eine (radikal)linke, wenn nicht marxistische, politische Einstellung unterstellen (vgl. o. A. 1973a, S. 153; vgl. Fußnote 52).

Ralf Zoll fasst 2010 in einem Aufsatz die Konfliktgeschichte der Rahmenrichtlinien in Hessen zusammen und kommt nach einer Analyse zeitgenössischer Reaktionen in der Öffentlichkeit und Fachwelt zu dem Schluss, der sich bei meinen Recherchen von Zeitschriftenartikeln und Publikationen seitens der Lehrerverbände bzw. politischen, meist konservativen Gegnern der Richtlinien ebenfalls ergeben hat: Die Debatte um die Reformbestrebungen in Hessen war durch „besondere Emotionalität und heftige *Polemik*

⁵⁵ Oder wie Hans Maier, als Vertreter der „Freiburger Schule“ und über lange Jahre Präsident des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, nun wahrlich kein Linker, es bezeichnete: „Die Schule ist eine Vor-Gesellschaft“ (Maier 1973).

[Hervorhebung im Original; L. S.] charakterisiert“ (Zoll 2010, S. 448), wobei wenig sachlich argumentiert wird, sondern politisch(-ideologische) Interessen den Reformbemühungen und konstruktiver Kritik vorangestellt werden. Zoll wirft den KritikerInnen der Hessischen Rahmenrichtlinien sogar vor, die basalen Ziele der Rahmenrichtlinien, nämlich die Demokratisierung des Schulsystems, vereitelt zu haben (vgl. ebd., S. 453f.).

Kritik an den Inhalten und der Ausgestaltung des Arbeitsschwerpunktes Geschichte kam v. a. seitens der FachvertreterInnen. In den vielfältigen Reaktionen von HistorikerInnen auf die Hessischen Rahmenrichtlinien von 1972, wurde das Konzept der Gesamtschule als solches nicht kritisiert, sondern vorrangig der Verlust des Faches Geschichte⁵⁶ abgelehnt (vgl. Jeismann und Kosthorst 1974, S. 100). Thomas Sandkühler resümiert 2014, dass von einer „Missachtung *der* Geschichtswissenschaft“ seitens der Verfasser der Rahmenrichtlinien „keine Rede sein“ konnte. Er bezeichnet die Richtlinien als „Versuch einer sozialdemokratischen Bildungsverwaltung, moderne Sozialgeschichte in den Schulen zu inkorporieren, bevor sie in der Geschichtswissenschaft überhaupt angekommen war“ (Sandkühler 2014, S. 27).

Die revidierte Ausgabe der Rahmenrichtlinien folgte bereits 1973 und versprach im Vorwort, dass die bis dato in der Öffentlichkeit diskutierten Punkte bereits in die „Weiterarbeit an den Entwürfen“ eingeflossen seien (Der Hessische Kultusminister 1973, S. 5). Struktur und Lernziele der beiden Richtlinien bleiben gleich, auch die so viel diskutierte Forderung nach Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden blieb erhalten. Geändert haben sich vor allem die Formulierungen. Im Allgemeinen wirken die Rahmenrichtlinien „entschärfter“ und geben weniger Anlass zu Fehlinterpretationen.⁵⁷ Die zentrale Funktion des Gegenwartsbezugs für den Arbeitsschwerpunkt Geschichte wird auch in der zweiten Fassung betont, dieser sei „in einem doppelten Sinn zu verstehen“: einerseits

⁵⁶ Bernhard Vogel spricht sogar davon, dass durch einen Verzicht auf die historischen Aspekte in den Rahmenrichtlinien Ideologischem und Totalitärem keine pädagogische Gegenargumentation entgegenstünde (vgl. Vogel 1974, S. 17). Im Jahr der Veröffentlichung übernahm Vogel den Landesvorsitz der CDU in Rheinland-Pfalz (bis 1988). Von 1967 bis 1976 hatte er zudem und unter anderem das Amt des Rheinland-Pfälzischen Kultusministers inne (Lingen 2016). Auch der Verband der Historiker und Geschichtslehrer Deutschlands bezeichnet das Zurückdrängen des Faches als „besorgniserregend“, u. a. weil ein „Vakuum“ entstünde, was mit „Mythen und Ideologien“ gefüllt werden würde (Erklärung des Verbandes der Historiker Deutschlands und des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands 1974, 74ff.).

⁵⁷ Hayo Matthiesen schließt geradezu seinen Frieden mit der zweiten Fassung, da diese „von dem unnötigen Ballast unschöner Fremdworte befreit und dadurch einfacher, direkter und verständlicher“ sei (1973, S. 1).

bezogen auf die „Frage nach dem Sinn der Beschäftigung mit Geschichte in der Schule“ und andererseits bezogen auf „die Abhängigkeit des Interesses an der Geschichte von den jeweiligen Problemen und Aufgaben der eigenen Zeit“ (ebd., S. 28). Auch das kritische Hinterfragen der Interessen- und Standortgebundenheit historischer Quellen findet sich in der Neufassung wieder. Anders ist die anschaulichere und einfachere Schreibweise: Funktion und Bedeutung des Gegenwartsbezugs werden im Übrigen fast identisch beschrieben.

Wenn auch den KritikerInnen der Rahmenrichtlinien so der Wind aus den Segeln genommen werden sollte, ebte nach Erscheinen der zweiten Fassung die Ablehnung der Reformbemühungen – so auch des Gegenwartsbezugs – nicht ab.

So bemängeln Karl-Ernst Jeismann und Erich Kosthorst in dem von Bernhard Vogel herausgegebenen Sammelband, der die Rahmenrichtlinien zur Diskussion stellt, die zentrale Funktion des Gegenwartsbezugs im Geschichtsunterricht. Es sei nicht überzeugend, wenn von einer „wechselseitigen Verschränkung“ der Zeitdimensionen gesprochen werde; die Autoren äußern die Sorge, dass Geschichte nicht um der Geschichte willen, sondern auf ihre „Wirkung auf die Gegenwartsfragen“ hin selektiert werde (Jeismann und Kosthorst 1974, S. 100). In dem Abrücken vom chronologischen Geschichtsunterricht sehen sie die Gefahr, Entwicklungen und „bedeutende Wandlungen“ aus den Augen zu verlieren (ebd., S. 101). Ähnlich argumentiert auch der Verband deutscher Historiker und der Verband deutscher Geschichtslehrer, welche in ihrer Erklärung zu den Rahmenrichtlinien kritisieren, dass das Fach Geschichte nur unter dem Aspekt der Brauchbarkeit für politisch und gesellschaftlich relevante Aspekte genutzt werde und zum „Zulieferbetrieb“ unterschiedlich zu begründender Interessen verkommen könnte (Erklärung des Verbandes der Historiker Deutschlands und des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands 1974, S. 75). Bernhard Sälzer (CDU) spitzt zu, dass durch die Interessengebundenheit und Gegenwartsbezüge Geschichte als „Steinbruch der politischen Propaganda“ missbraucht werden könne (Sälzer in Bergmann 1981, S. 37).

1975 erschien „Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein“ von Hans-Jürgen Pandel und Klaus Bergmann, die sich auch zum Gegenwartsbezug im Zusammenhang mit Historischem Lernen durchaus positiv äußern. Die Autoren konstatieren, dass in der Debatte um die Rahmenrichtlinien die „Frage nach

der geschichtsdidaktischen Legitimität von Gegenwartsbezogenheit“ gar nicht aufgekomen sei (Bergmann und Pandel 1975, S. 79). Die Vorwürfe der Instrumentalisierung durch Interessenleitung im Geschichtsunterricht werden von Bergmann und Pandel nicht ignoriert – vielmehr fordern sie eine stärkere Ausdifferenzierung des Begriffs, um eben jener Willkür und staatlichen Oktroyierung als (theoretisch begründeter) Kategorie nicht anheim zu fallen. KritikerInnen halten die Autoren den Spiegel vor und sehen eine wissenschaftlich begründete Legitimation in der Thematisierung von Fragen der Gegenwart: „Wenn Geschichte als Wissenschaft ohne Gegenwartsbezogenheit unvorstellbar ist, so ist Geschichtsdidaktik ohne das reflektierte Bewußtsein dieser Gegenwartsbezogenheit aller Geschichte gar nicht legitimierbar“ (ebd., S. 81). Für die Geschichtsdidaktik entscheidend sei v. a. die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz. Als Bindeglied zwischen Geschichte und Erziehungswissenschaft sei sie wesentliches Kriterium der Gegenwartsbezogenheit. Geschichtswissenschaft müsse demnach „aus eigener Verantwortung das Problem der Gegenwartsbezogenheit in seiner gesellschaftlichen Relevanz (...) reflektieren“ (ebd.).

Die von den Autoren geforderten Kriterien an einen Gegenwartsbezug scheinen sich daher an den beiden wesentlichen Punkten „Wissenschaftlichkeit“ und „gesellschaftliche Relevanz“ zu messen. Ohne das wissenschaftliche In-Frage-Stellen gesellschaftlicher Relevanzen laufen wir Gefahr, indoktriniert zu werden. Ohne ein Einlassen auf gesellschaftliche Bedürfnisse und Fragen stehen die Geschichtswissenschaft und -didaktik still und bleiben eine unreflektierte statische Disziplin.

1976 veröffentlichen Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel den Band „Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse“ und nehmen in dem darin vorgestellten Kategoriensystem auch den Gegenwartsbezug erstmals konsequent als fachdidaktische Kategorie mit auf. Unter der Kategoriengruppe „Bezogenheit aller Geschichte auf die eigene Situation“ (Mayer und Pandel 1976, S. 50) nennen die Autoren zudem „Identifikation“ als eigenständige Kategorie. Dies wird damit begründet, dass „die Verflochtenheit von erkennendem Subjekt und zu betrachtendem Objekt deutlich“ gemacht werde (ebd., S. 51). Für Mayer und Pandel spielt offenbar die Erkenntnis des Konstruktcharakters von Geschichte eine wesentliche Rolle im Zusammenhang mit dem Gegenwartsbezug, welcher sich zu einer „fundamentale[n] Kategorie“ entwickelt habe

(ebd.). Die Kritik am Gegenwartsbezug (seit Erscheinen der Hessischen Rahmenrichtlinien) verstelle die Möglichkeit, Schritt zu halten mit anderen Disziplinen und dies sei durchaus Voraussetzung einer (wissenschaftlichen) Auseinandersetzung mit Geschichte und Vergangenheit in Forschung und Schule. Die Autoren betonen den gegenwärtigen Standpunkt historischen Denkens und der damit einhergehenden Unvermeidbarkeit einer Reflexion dessen. Dies betreffe selbstverständlich auch die SchülerInnen, nicht allein HistorikerInnen– Geschichtsdidaktik findet im Heute der Lernenden statt und ist demnach ebenso von Gegenwart durchdrungen wie die Geschichtswissenschaft selbst. Geschichtsdidaktik wird hier also nicht nur ein möglicher, sondern ein ganz selbstverständlicher Ort von Gegenwartsbezügen.

Mayer und Pandel setzen sich demnach erstmals für den Gegenwartsbezug als ernst zunehmende Kategorie in der Geschichtsdidaktik ein – als *Methode* jedoch wird dieser nicht beschrieben, auch wenn die Autoren den Gegenwartsbezug „als Argumentationsweise“ bezeichnen, die „bekannte Phänomene“ auf ihre historischen Ursachen hin untersucht (ebd., S. 55). Das Modell von Mayer und Pandel dient noch immer als Grundlage für Kategoriensysteme (Barricelli und Sauer 2006) oder als Strukturierungshilfe zur Findung von Indikatoren eines gelingenden Geschichtsunterrichts (Gautschi 2011)⁵⁸.

Die Hessischen Rahmenrichtlinien wurden in den Folgejahren noch einige Male überarbeitet. Interessanterweise befand sich in der „Schreibergruppe“ der vierten Fassung von 1978 auch Hans-Jürgen Pandel, der zu diesem Zeitpunkt – nach seiner Arbeit als pädagogischer Mitarbeiter bei Friedrich J. Lucas – wieder als Lehrer arbeitete. Sicher ist es unter anderem ihm zu verdanken, dass auch in der vierten Fassung der Gegenwartsbezug wesentlicher Bestandteil im „Arbeitsschwerpunkt Geschichte“ blieb (vgl. Schreiber 2005b, 776f.).

⁵⁸ Beide Zusammenstellungen haben auch Einzug in die theoretische Vorarbeit (Kap. 14.1) zur Erstellung der Strukturierungsdimensionen gehalten (S. 210).

4.1.1 Ein Begriff wird relevant – der Gegenwartsbezug wird Gegenstand der fachdidaktischen Diskussion

1981 veröffentlichte Rolf Schörken einen Sammelband mit dem Titel „Der Gegenwartsbezug der Geschichte“, in dem u. a. Klaus Bergmann, Joachim Rohlfes und Peter Schulz-Hageleit die Diskussion um den Gegenwartsbezug vor dem Hintergrund einer inzwischen bildungspolitisch entspannteren Atmosphäre erneut anstoßen. Bergmann und Pandel erhoben bereits 1975 den Gegenwartsbezug zur *Kategorie* Historischen Denkens und gestanden ihm eine ganz wesentliche ordnende Funktion (ähnlich wie in den Rahmenrichtlinien beschrieben) zu, die eine Reihe didaktischer Potentiale biete. In dem schmalen Sammelband von Schörken wird eben jene Kategorie aus geschichtsdidaktischer Sicht intensiv verhandelt.

Joachim Rohlfes stellt in selbigem Band u. a. eine erste „Typologie didaktisch relevanter Gegenwartsbezüge“ (Rohlfes 1981, S. 77–82)⁵⁹ vor, die jedoch keinesfalls empirisch entwickelt oder überprüft wurde, sondern eher ein normativ anmutendes Möglichen-spektrum gegenwartsbezogenen Unterrichtshandelns darstellt. Wobei er in Abgrenzung zur Vergegenwärtigung schreibt, dass der Gegenwartsbezug nur dann bestünde, „wenn der Konnex zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart konkret und empirisch aufweisbar“ sei (ebd., S. 60). Rohlfes beginnt seinen Aufsatz, indem er erklärt, dass der Gegenwartsbezug inzwischen schon ein „Axiom“ sei, „das so gut wie unbezweifelt gilt“ (ebd., S. 59), was zu Beginn der 70er Jahre so hätte sicher nicht gesagt werden können. Nun spricht er eingangs von „der Geschichte“ und macht erst im Laufe des Textes deutlich, dass er sowohl von geschichtswissenschaftlichen, theoretischen Bezügen als auch von didaktischen spricht. Allerdings gelingt diese Trennung nur mäßig und die vielversprechende oben genannte Typologie erweist sich als theoretisiert und nicht anschaulich genug für Unterricht, sondern richtet sich vorrangig an GeschichtswissenschaftlerInnen.

Der übergeordnete Gegenwartsbezug wohnt jeglicher Beschäftigung mit Vergangenheit inne, u. a. weil HistorikerInnen ihren gegenwärtigen Standpunkt nie aufgeben können – Rohlfes spricht von einem „praktischen Gegenwartsbezug“, dem ein „expliziter

⁵⁹ Diese finden sich auch in der Sammlung der theoretischen Vorüberlegungen in Kap. 14.1 wieder.

Gegenwartsbezug⁶⁰ gegenüberstehe (ebd., S. 60f.). Letztgenannter unterscheide sich vom ersten in seiner Richtungsweisung und Interessenlenkung, in seiner – wenn man so will – *Didaktisierung*. Allerdings wäre Rohlfes mit diesem Begriff sicher nicht einverstanden, denn er unterstellt dem expliziten Gegenwartsbezug ein Instrumentalisierungspotential für jene, die Geschichte chronologisch und auf die Gegenwart zuführend vermitteln wollen⁶¹ (vgl. ebd. S. 61). Aber auch hier wird die Distanzierung zu ideologisch aufgeladenen Geschichtsbewusstseins-Vorstellungen der DDR deutlich. Dies verwundert nicht, da in der DDR – noch vor der Debatte in der Bundesrepublik – die politisch initiierte Auseinandersetzung um Geschichtsbewusstsein als „das eigentliche Anliegen des historischen Materialismus und der marxistisch-leninistischen Geschichtswissenschaft“ bezeichnet wurde (Schmidt 1967, S. 213).

Für Rohlfes besteht eine grundsätzliche Gefahr darin, Geschichte von der Gegenwart aus zu denken, welche eine Überlegenheit des Heute (und der damit möglichen Vereinnahmung für politische Weltanschauungen) suggeriert und Vergangenes mit der Brille gegenwärtiger (u. U. ideologisch verhärteter) Sichtweisen bewertet, d. h. eher neuen Sinn zu konstruieren, als damaligen zu rekonstruieren (vgl. Rohlfes und Jeismann 1974, S. 61).

Nichtsdestotrotz biete die Geschichtsdidaktik im Vergleich zur Fachwissenschaft das größere Potential, „das Postulat des Gegenwartsbezugs“ umzusetzen, weil der Gegenwartsbezug „eine pädagogisch-lebensweltliche“ Kategorie darstelle (ebd., S. 62). Zwar misst er der Gegenwartsbezogenheit auch im Unterricht eine breite Anerkennung bei, findet jedoch auch einige Punkte, die es auszubauen gilt. So sei noch im Bereich der Schulbuchgestaltung eine Reihe von Defiziten zu finden, zudem hinke das Fach Geschichte der Gesellschaftslehre in „der Anwendbarkeit des Gelernten in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen“ hinterher (ebd., S. 63 und 75).

Rohlfes macht in seinem Aufsatz deutlich, dass trotz der Anerkennung der Kategorie Gegenwartsbezug in der Geschichtswissenschaft, diese für die Geschichtsdidaktik – wenn gleich notwendig – noch nicht seit jeher selbstverständlich sei. Er vermutet, dass die

⁶⁰ Beide Begriffe klingen konkret, leider wird aber anhand der Erläuterungen von Rohlfes nicht deutlich, worin deren tatsächlichen Unterschiede bestünden. Es fehlt an Beispielen, die sich auf Schule übertragen lassen.

⁶¹ Rohlfes vergleicht hier mit dem historischen Materialismus wie er in sozialistischen Ländern gelehrt wurde.

„Modi des Gegenwartsbezugs“ der Geschichtswissenschaft auch für den Geschichtsunterricht „ihre eigene Wichtigkeit“ (ebd., S. 75) erhalten könne. Einer der Gründe der sich öffnenden Historikerschaft gegenüber den Interessen von SozialwissenschaftlerInnen, DidaktikerInnen und Lernenden für Fragen der Lebenswelt und Anwendbarkeit historischen „Wissens“ sei der Druck gewesen, die eigene Disziplin rechtfertigen zu müssen. Ob nun diese Hinwendung zu praktischem Interesse (oder Bedarf) an Geschichte gewollt war oder nicht, sei dahingestellt. Letztlich führte es zu Bewegung in den eigenen Reihen und Diskussionen um die Rolle der Geschichtswissenschaft in der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements für den Geschichtsunterricht.

Obwohl Rohlfes zuvor die unterschiedlichen Potentiale und Leitlinien eines Gegenwartsbezugs in Theorie und Praxis aufzeigt, verweist er dennoch nicht auf die naheliegende Konsequenz, dass Geschichtsunterricht auch anderen Prinzipien folgen müsse und dürfe, als es die – in diesem Fall – erkenntnistheoretisch argumentierende Fachwissenschaft tut. Um angemessen umgesetzt werden zu können, müsse vorerst der Begriff des Gegenwartsbezugs geschärft werden (vgl. ebd., S. 76). Auch hier bedient sich Rohlfes der geschichtswissenschaftlichen Theoriekonzepte und schlägt nicht alternativ eine auf didaktische Bedürfnisse zugeschnittene Definition vor.

Im selben Band von Rolf Schörken kommt u. a. auch Peter Schulz-Hageleit zu Wort, der die didaktische Relevanz des Gegenwartsbezugs betont. Ein – wenn nicht das bevorzugte – Konzept des Gegenwartsbezugs sei der Vergleich geschichtlicher Aspekte mit jenen der Gegenwart. Dank dieser „historisch-politischen Analogien“ könne intensiv gelernt werden, was jedoch nicht anhand jedes historischen Themas und damit auch nicht im gängigen Unterrichtsgeschehen möglich sei (Schulz-Hageleit 1981, S. 87). Schulz-Hageleit eröffnet so die Dimension von „unterrichtsrelevanten Gegenwartsbezügen“, die sich von jenen der „geschichtsphilosophischen Allgemeinheit“ unterscheiden (ebd., S. 86).

Den Gegenwartsbezug als selbstverständlichen Bestandteil des Unterrichtsgeschehens zu betrachten wurde systematisch zuerst von Klaus Bergmann vorgeschlagen. Von der vorerst erkenntnistheoretisch gelagerten Diskussion um die Kategorie Gegenwartsbezug entwickelte sich eine verstärkt unterrichtspraktische und unterrichtsmethodische Verwendung des Begriffs. Bereits 1981 betonte Bergmann den Mehrwert von

Gegenwartsbezügen im Unterrichtsalltag, um den Orientierungsbedürfnissen der Lernenden entgegen zu kommen. Dass Geschichte konstruiert ist und erst entsteht, „wenn und indem ein Bedeutungszusammenhang zwischen Gegenwart und Vergangenheit hergestellt wird“ (Bergmann 1981, S. 40), sei die unvermeidbare Grundlage, diese Bezüge auch offen zu legen.

Auch wenn der Begriff des Orientierungsbedürfnisses m. E. für den Kontext Schule zu allgemeingültig formuliert ist, muss er dennoch als wesentlicher potenzieller Motor des Interesses für Historische Fragestellungen mitbedacht werden. Bergmann geht von einem Bedürfnis der Gesellschaft aus, Fragen an die Geschichtswissenschaft zu richten. Und umgekehrt verdanke die Geschichtswissenschaft ihre Existenz erst „der Auskunftsbedürftigkeit der Gesellschaft“ (1981, S. 40) – Geschichte und Gesellschaft sind demnach interdependent. Diese wechselseitige Abhängigkeit oder Produktivität müsse in der Geschichtsdidaktik immer berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 43). SchülerInnen tragen eben jene Gesellschaft und die entsprechende Geschichtskultur in den Unterricht. Sie versuchen aber auch, sich in ihrer Umwelt zu orientieren und stellen Fragen, von denen sie hoffen, dass sie ihnen u. a. in der Schule beantwortet⁶² werden. Ein ganz persönliches Interesse an Aspekten der Vergangenheit ist zumeist motiviert von persönlichen Vorannahmen und Erwartungen an die Geschichte. Eine Schülerin wird nicht „einfach so“ fragen, wie die hygienischen Bedingungen in den Lazaretten der Schlachtfelder des Ersten Weltkrieges waren, wenn sie nicht einen bereits bekannten Kontext in ihrer Vorstellung gezeichnet hat. Ihr Historisches Wissen zum Ersten Weltkrieg und bspw. ihr Wunsch, ein Medizinstudium zu beginnen, könnten in dieser Kombination zu dieser Fragehaltung führen. Nicht zwingend allein das Bedürfnis nach Orientierung ist Ausgangspunkt von Fragen an die Vergangenheit, sondern sowohl normative als auch naive *Erwartungen* an die Antworten der aufgeworfenen Fragen.

Bergmann argumentiert in seinem Aufsatz gegen die kritischen Einwände zum Gegenwartsbezug und widmet sich v. a. dem Vorwurf der potenziellen Indoktrination der Schülerinnen und Schüler. Er grenzt den Begriff der Indoktrination von dem der Perspektivität ab und versichert, dass letztere in Verbindung mit Gegenwartsbezogenheit eigentlich

⁶² Peter Gautschi spricht in dem Zusammenhang von „Orientierungsangeboten für Gegenwart und Zukunft“, die durch Historisches Lernen entwickelt worden sind (2004, S. 194).

erst die Grundlage für Geschichte bilden. Bei den HistorikerInnen sei diese Tatsache bereits anerkannt, dass Geschichte das ist, was aus Vergangenheit „gemacht“ werde. Sie agierten im Kontext ihrer Zeit und betrachteten selbstverständlich den ihnen zur Verfügung stehenden historischen Korpus mit ihrem jeweils gegenwärtigen Interesse. Dieses „Erkenntnisinteresse“ sei ein ganz „praktisches Interesse“ (ebd., S. 40), was selbstverständlich nie wertfrei sei. Dies zu reflektieren sei allerdings nicht nur Aufgabe der Geschichtswissenschaft, sondern könne durchaus auch jungen Lernenden zugemutet werden. Für Klaus Bergmann setzt eben genau hier die Möglichkeit an, Indoktrination aufzudecken, nämlich durch das Thematisieren von Perspektivgebundenheit (vgl. ebd., S. 44).

Bergmanns Vorstellung sich emanzipierender Geschichtsdidaktik greift so weit, dass im Geschichtsunterricht auch mit „konkreten Utopien“ gearbeitet werden könne mit dem Ziel – „ohne Überschätzung seiner Möglichkeiten“ – „Zukunft in der Vergangenheit“ zu suchen (Bergmann 1981, S. 46f.; Bergmann 2008, 150f.). Damit bringt er den Zukunftsbezug als wesentliches Element Historischen Lernens mit in den Diskurs ein. Im Sinne von „Angriff ist die beste Verteidigung“ schlägt er vor, einen „bewußten Zukunftsbezug zu entwerfen, der einem emanzipatorischen Interesse sich verpflichtet weiß“, um sich gar nicht erst zur Zielscheibe ideologischer Aneignungsprozesse machen zu lassen (Bergmann 1981, S. 44).

Im letzten Abschnitt seines Textes bezieht er sich konkreter auf die didaktische Funktion von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen und dem damit einhergehenden „Auswahlproblem“, welches wie eine didaktische Reduktion vor die Wahl „zwischen dem angenommenen Schülerinteresse an Mündigkeit und dem vorliegenden Wissenschaftswissen“ (ebd., S. 52) stellt. Bergmann stellt drei Möglichkeiten vor, wie die Auswahl der zu behandelnden Themen im Geschichtsunterricht vor dem Hintergrund gegenwärtiger Fragen vorgenommen werden könne: 1. Emanzipationszusammenhang, 2. Ursachenzusammenhang und 3. Sinnzusammenhang. Die Idee der Emanzipation im Sinne demokratischer Partizipation zielt auf die zu entwickelnde Handlungskompetenz der SchülerInnen. Diese Dimension ist allerdings stärker auf Zukunft als auf Gegenwart bezogen, weshalb wohl dieser Aspekt zuletzt 1998 als didaktisches Auswahlkriterium genannt wird, später dann ganz allgemein als Ziel Historischen Lernens auftaucht. Die beiden anderen

Aspekte jedoch stellen sich im Laufe des Diskurses zum Gegenwartsbezug als die beiden wesentlichen Möglichkeiten dar, Gegenwartsbezüge herzustellen. Sie werden im Kapitel 4.1.5 ausführlicher vorgestellt.

Mit Veröffentlichung des Sammelbandes von Rolf Schörken scheint der Begriff des Gegenwartsbezugs in der Geschichtsdidaktik weitestgehend etabliert zu sein.

Der Herausgeber des Sammelbandes bringt im Jahr 1981 zudem eine Monografie heraus mit dem Titel „Geschichte in der Alltagswelt. Wie uns Geschichte begegnet und was wir mit ihr machen“. Dabei bezieht sich Schörken nicht auf Schule, sondern auf gesellschaftliches Konsumieren von Historischem. Der Autor fragt nach der Motivation, sich mit „Geschichte im Alltag“ (Schörken 1981, S. 147) zu beschäftigen. Abgesehen von einem Unterhaltungsbedürfnis werde dieses Bedürfnis durch Fragen angeregt, „die durch Gegenwartserfahrungen oder soziale Zusammenhänge motiviert sind“ (ebd., S. 225). Der „Lebensbezug“ (ebd., S. 226) sei der größte Motor, sich mit Geschichte zu beschäftigen. Lebenswelt (Schörken setzt den Begriff mit Alltag gleich) stehe der systematischen Wissenschaft gegenüber und gehe anders an Geschichte heran und mit ihr um. Das mache es aber auch leichter, sich historischen Themen zu nähern, sie dient nicht allein dem Erkenntnisgewinn, sondern ebenso einer emotionalen Wahrnehmung. Auch wenn Schörken hier keinen Bezug zu schulischem Lernen herstellt, so macht er doch auf die motivationalen Vorteile aufmerksam.

4.1.2 Vom Historischen Lehren zum Historischen Lernen

1988 verweist Hans-Ulrich Wehler in seiner Monografie „Aus der Geschichte lernen?“ auf die Potentiale, sich mit Geschichte zu befassen. Geschichte sei „das einzige ‚Lernmaterial‘ (...) aus dem Menschen lernen könnten und auch tatsächlich ständig lernen“ (Wehler 1988, S. 11). Er erklärt, dass man nicht umhinkönne, Analogien von Historischem zu Gegenwärtigem zu ziehen und auch wenn die Geschichtswissenschaft keine Antworten auf aktuelle drängende Fragen liefere, so könne sie aber durchaus ein „breites tiefgestaffeltes Orientierungswissen verschaffen“ (ebd., S. 12f.). Aus dieser Verantwortung der Geschichtswissenschaft erwächst die Notwendigkeit, sich „auf der Höhe der Zeit bewegen“ zu müssen (ebd., S. 13). Dass die Geschichtswissenschaft (und auch

die Geschichtsdidaktik) nur Bestand hat, *wenn* bzw. *weil* sie Gegenwartsbezüge herstellt, muss nicht mehr verteidigt werden. Auffällig in der Argumentation ist, dass die Geschichtswissenschaft im Wettbewerb mit anderen Wissenschaften gegenwartsbezogen sein muss, um Schritt zu halten. Wehler zieht die Lehren aus der Geschichtsverdrossenheit der 1950er und 1960er Jahre und prognostiziert, dass „eine den Problemen der Gegenwart voll aufgeschlossene Geschichtswissenschaft“ dem „Sinn zum Lernen aus der Geschichte“ Vorschub leistet (ebd., S. 18).

Wenig später greift Reinhard Koselleck den antiken Topos „*historia magistra vitae*“ auf und distanziert sich von der Auffassung, „die“ Geschichte als Lehrmeisterin des Lebens aufzufassen. So gegenwärtig – mal mehr, mal weniger – der Topos auch in den letzten Jahrhunderten gewesen sei, so fehle es doch an einem historischen Abriss der „*historia magistra vitae*“, welchen Koselleck umfangreich darstellt beginnend mit Cicero, über Machiavelli, Friedrich dem Großen bis hin zu jener Entwicklung, die zu einer Sinnverschiebung des Begriffs Historie führte. Koselleck spricht sogar von einer „Sinnentleerung“ der ursprünglichen Bedeutung der Historie⁶³ und damit einhergehend auch einer Veränderung des Gehalts des besagten Topos. Er macht auf einen Wandel aufmerksam, der sich seit der Neuzeit im Umgang mit Geschichte vollzogen habe: Während der letzten „rund zwei Jahrtausende“ galt die Vorstellung, „die Historie sei eine Art Sammelbecken multiplizierter Fremderfahrungen, die wir uns erlernend aneignen können“ (Koselleck 1989, S. 39). Vergangenheit wurde als linear und sich wiederholend verstanden, was natürlich dazu verleitet, eine gewisse Regel- und Modellhaftigkeit in ihr zu entdecken und sie somit als Möglichkeit zu betrachten, ähnliche Umstände zu erkennen und Rückschlüsse auf gegenwärtige und zukünftige Begebenheiten zu schließen, um letzteren quasi wissenschaftlich zuvorkommen. Die Vorstellung, dass Geschichte sich selbst darstelle und erkläre, erscheint uns heute wohl recht historizistisch. Koselleck hingegen betont die Unvorhersagbarkeit der Zukunft und der damit einhergehenden weiteren Bedeutung der „*historia magistra vitae*“. So erkenne eine „aufgeklärte Historie“, dass „der

⁶³ Das Fremdwort Historie, das „vornehmlich den Bericht, die Erzählung von Geschehenem meinte“ (Koselleck 1989, S. 47), wurde im 18. Jahrhundert mehr und mehr durch „Geschichte“ ersetzt und transportiert somit auch eine neue Bedeutung vom Umgang mit Vergangenheit. Geschichte „verwies eher auf das Geschehen selbst als auf dessen Bericht“ (ebd.). Auch die Entwicklung zum „Kollektivsingular“ Geschichte statt Geschichten vollzog sich im 18. Jahrhundert – bis dato war stets die Rede von Geschichte in der Pluralform (ebd., S. 50). Eine sprachliche Singularisierung zog eine verstärkte Singularisierung historischer Darstellungen nach sich.

Historiker nicht nur lehre, sondern eben urteile und mit dem Urteil auch zu richten habe“ und sich damit die „Machbarkeit der Geschichte“ (ebd., S. 60f.) eingestehen müsse. Dass Zukunft nicht mehr als vorbestimmt (ob göttlich oder zyklisch) betrachtet wurde, hatte die Erkenntnis zur Folge, dass die Geschichtsschreibung fehl- und fälschbar ist sowie deren Deutung zeitlich wechselnden Interessen unterliegt (vgl. ebd. S. 63f.). Letztlich kritisiert Koselleck, die Historie zur Lehrmeisterin des Lebens zu erheben, zu einem Schema, das sich durch die Jahrhunderte hinweg ebenso gewandelt hat wie unsere Deutung von Vergangenheit. Die (soziale) Funktion von der Beschäftigung mit Geschichte sei jedoch keinesfalls ohne Erkenntnis verbunden. Koselleck distanziert sich jedoch von der Vorstellung, vergangene Ereignisse unkontextualisiert auf das Heute zu übertragen. Auch wenn Koselleck weder Verweise auf schulisches Lernen noch Alternativen zur Formel „*historia magistra vitae*“ bietet, so stellt er dank seiner detaillierten Begriffsgeschichte den antiken Topos (v. a. in Fachkreisen) zur Diskussion.

Erst 1997 widmet sich Jörg Calließ u. a. dem Gegenwartsbezug unter der Formel „Geschichte als Argument“. Der Rückgriff auf Geschichte, um politische Willensbildung zu legitimieren, also die Instrumentalisierung von Historie durch gegenwärtige Interessen, sei eine durchaus ernst zu nehmende Gefahr, aber dennoch kein zu verteilendes Risiko, welches erst mit Aufkommen der Kategorie Gegenwartsbezogenheit zu existieren begann. Calließ bezeichnet „Geschichte als Argument“ als „Kulturtechnik“, derer sich schon seit jeher bedient wurde, um eigenes Handeln zu rechtfertigen oder zukünftiges zu legitimieren. Im Sinne des *Lernens aus der Geschichte* könne mit der angemessenen Wissenschaftlichkeit dennoch eine sinnvolle „Gegenwartsbewältigung und Zukunftsgestaltung“ geleistet werden (Calließ 1997, 72 und 74). Interessant sind die von Calließ vorgestellten Muster, in denen „Geschichte als Argument“ auftrete, die sowohl in gesellschaftlichen als auch unterrichtspraktischen Kontexten zu finden sind und die Grenze zwischen beiden verblässen lassen: „Einführung historischer Beispiele; Konstruktion von Analogien; Darstellung von Trends und Entwicklungen, die zur Genese aktueller Wirklichkeit gehören; Inanspruchnahme von ‚Wirkungs- und Sinnzusammenhängen‘, die Geschichte als Prozess konstituieren“ (ebd., S. 73). Die genannten Muster sind so allgemeingültig formuliert, dass sie für die Lebenskontexte Lernender gelten. Gefahren des Missbrauchs von ‚Geschichte als Argument‘ in der Gesellschaft bzw. in der Geschichtskultur (s. Kap. 4.1.2) bestehen ebenso wie durch die Institution Schule, welche als

gesellschaftliches Subsystem sowohl an potenziellen Instrumentalisierungen partizipieren als auch vor diesen immunisieren kann.

Wenig später macht Klaus Bergmann in einem Beitrag mit dem Titel „So viel Geschichte wie heute war nie‘ – historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte“ erneut deutlich, was Calließ andeutete: Die jungen Lernenden seien geradezu überall von Geschichte umgeben, die „Lebenswelt“ sei quasi nicht mehr ohne historische Begegnungen vorstellbar (Bergmann 1998, S. 15). Historisches Lernen „passiert“ demnach nicht auf unbestelltem Acker – es wird nicht, wie es früher noch die Vorstellung war, historisches (Fakten-)Wissen in den Boden gesät, woraus sich mit stetem Zufügen von Zahlen und Namen feste Wurzeln und Triebe entwickeln können. Dass aus solchen Pflänzchen nur Pappelalleen (vgl. Raumer 1953, S. 72) erwachsen können, ist inzwischen Konsens. Stattdessen ist das besagte Feld von verschiedensten Werkzeugen und Bauern bereits bearbeitet worden. Viele Stellen liegen brach, andere weisen feine Triebe auf und wieder andere sind vor lauter Unkraut und Steinen nur schwer zugänglich.

Schülerinnen und Schüler kommen bereits mit Fragmenten, Vorurteilen und Versatzstücken von Geschichte in den Unterricht und bringen diese ganz selbstverständlich ein und reflektieren Neues immer vor der Folie ihrer Vorkenntnisse, Ansichten und Erwartungen.

4.1.3 Fragen an die Geschichte

Der gegenwärtige Geschichtsunterricht ist mit diesen Vorstellungen konfrontiert und muss nicht nur mit ihnen umgehen, sondern kann diese auch aktiv zum Thema des Unterrichts machen. Bergmann wiederholt das Argument des Orientierungsbedürfnisses der Lernenden, welchem der Geschichtsunterricht begegnen könne, denn: „Historisches Denken beginnt damit, daß aus lebenspraktischen Bezügen und Bedürfnissen heraus Fragen an die Geschichte gerichtet werden“ (Bergmann 1998, S. 27). Diese „Fragen an die Geschichte“ erinnern stark an die von Wolfgang Klafki als „epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und vermutlichen Zukunft“ (Klafki 1996, S. 56) bezeichneten Bildungsinhalte. Während die von Klafki formulierten Problembereiche allumfassender sind, versucht Bergmann eben solche zu finden bzw. diese zu ergänzen oder zu

differenzieren, die sich speziell an die Vergangenheit richten. In seiner 2002 in Erstauflage erschienenen Monografie „Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht“ stellt er eine Liste⁶⁴ von „Großen Fragen der Vergangenheit“ auf, darunter bspw. Aspekte wie „Verfolgung und Unterdrückung, (...) Umgang mit Minderheiten, (...) Protest und Widerstand“ (Bergmann 2012, 27f.). Diese „ethischen Grundfragen“ (ebd.) könnten so Ausgangspunkt und didaktisches Auswahlinstrument gegenwartsbezogenen Geschichtsunterrichts sein. Methodisch können sie in Form von Längsschnitten – dazu später mehr – umgesetzt werden. Geschichte von der Gegenwart aus zu denken entspricht der Vorstellung Historischen Lernens mit dem Ziel, ein Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, das den lernenden Subjekten hilft, sich in ihrer Umwelt zu orientieren. Damit Geschichtsunterricht gelingt, müssten diese Fragen aber auch „aufregend, spannend und motivierend“ formuliert sein, sollten neugierig machen und auf Alteritäten hinweisen (Bergmann und Rohrbach 2005, S. 25).

Der Anerkennung des Gegenwartsbezugs in der Geschichtsdidaktik gingen die Erkenntnis und das Eingeständnis einer Interessen- und Gegenwartsgebundenheit aller Geschichtswissenschaft voraus. Einen entscheidenden Beitrag dazu, dass sich der Gegenwartsbezug als geschichtsdidaktisches Prinzip manifestierte, ist auch dem Erscheinen Klaus Bergmanns o. g. Monografie zuzuschreiben. Diese kann als didaktische Handreichung für Lehrkräfte und Lehramts-Studierende verstanden werden – nicht umsonst ist es in der Reihe „Methoden historischen Lernens“ erschienen. Neben der verständlich-anschaulichen Sprache ist das Buch mit einer Vielzahl von Unterrichtsbeispielen und Materialhinweisen versehen. Der Autor versteht sein Werk als „Plädoyer für einen ‚Neuen Geschichtsunterricht‘, das danach fragt, wann, wo und wie man Geschichte und historische Erinnerung in den alltäglichen Lebenszusammenhängen gebrauchen kann“ (Bergmann 2012, S. 9).

4.1.4 Klafkis Didaktische Analyse

Die Struktur seiner Abhandlung „Didaktische Analyse“ macht deutlich, worin der Kern didaktischer Gegenwartsbezüge im Geschichtsunterricht liegt: Ausgehend von „großen

⁶⁴ Die gesamten Fragen der Liste flossen auch in die Strukturierungsdimensionen ein und finden sich auf S. 210.

Fragen“ der Gegenwart wird durch die Didaktische Analyse in der Unterrichtsvorbereitung nachgedacht und darüber entschieden, welche Aspekte der Vergangenheit für die jeweilige große Frage der Gegenwart herangezogen werden können. Weshalb Klafkis didaktische Grundfragen bzgl. des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs in der fachdidaktischen Diskussion selten mehr als einen Verweis darstellen, erklärt sich möglicherweise durch das Abstandnehmen der Fachdidaktik von der Allgemeinen Didaktik. Der Vorschlag konkreter Fragestellungen aus der Perspektive des Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki mag einigen FachdidaktikerInnen zu allgemein und spätestens seit PISA geradezu obsolet und überholt erscheinen. Mit Klaus Bergmann erfährt Klafkis „Didaktische Analyse“⁶⁵ eine gewisse Rehabilitierung.

„Die didaktische Analyse soll ermitteln, worin der allgemeine Bildungsgehalt des jeweils besonderen Bildungsinhaltes liegt“ (Klafki 1962, S. 14). Klafki empfiehlt, die zu vermittelnden Inhalte auf deren Lernwert („Bildungsgehalt“) hin zu befragen, also einer didaktischen Analyse zu unterziehen. Dazu nennt er fünf „didaktische Grundfragen“, die nach der Bedeutsamkeit der zu gestaltenden Unterrichtseinheit für die konkrete Lerngruppe fragen:

1. Worin liegt die *exemplarische Bedeutung* des zu Lernenden für die SchülerInnen?
2. Welche *gegenwärtige Bedeutung* hat das zu Lernende für die SchülerInnen?
3. Welche *zukünftige Bedeutung* hat das zu Lernende für die SchülerInnen?
4. Worin liegt die *strukturelle Bedeutung* der Inhalte?
5. Wie *veranschauliche* ich die zu vermittelnden Inhalte für meine Klasse? (vgl. ebd., S. 15-22)

Wolfgang Klafki formuliert – wenn auch für die Allgemeine (Schul-)Pädagogik – bereits 1962 die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung als wesentliches Instrumentarium der Unterrichtsplanung. Nach der didaktischen Analyse müsse im zweiten Schritt dann die „methodische Vorbereitung“ begonnen werden (ebd., S. 22). Klafki versteht demnach die Methodik als Werkzeug der Didaktik, welche die Ideen letzterer für den konkreten Unterricht handhabbar macht. Für die Planung von Unterricht greift Klafki in seinen Ausführungen m. E. zu kurz und vernachlässigt Hinweise zur Umsetzbarkeit seiner

⁶⁵ Wobei der Begriff „Analyse“ bei Klafki irreführend ist, da er nicht von einem interpretativen, methodischen Vorgehen spricht, sondern Analyse im Sinne der Unterrichtsplanung gebraucht.

didaktischen Analyse. Lehrkräfte und ReferendarInnen sind mit Überlegungen zur methodischen Fortführung der durch die didaktische Analyse aufgestellten Ausgangspunkte auf sich gestellt. Wie setze ich die vermutete Zukunftsbedeutung nun in meinem Unterricht um? Welche Materialien, Medien oder Sozialformen sind sinnvoll? Solche und ähnliche Fragen bleiben offen⁶⁶.

Zumindest für den Fachdidaktiker Klaus Bergmann kann konstatiert werden, dass er sich der Didaktischen Analyse annimmt und fachspezifisch eng zu führen versucht. Bergmann schlägt vor, eine „geschichtsdidaktische Analyse“ (2012, S. 134) bei der Unterrichtsplanung vorzunehmen und wendet somit die Vorschläge Klafkis an, sich im Vorfeld Gedanken um die Struktur des Unterrichts und die zu erreichenden Lernziele zu machen. Er endet jedoch nicht mit den ersten Vorüberlegungen der Unterrichtsplanung, sondern stellt in seinem Band auch viele Möglichkeiten vor, wie die didaktische Analyse für die Planung und (methodische) Durchführung gewinnbringend genutzt werden könne (vgl. Bergmann 2007, S. 98).

So können Gegenwarts- und Zukunftsbezüge sowohl im (noch) gängigen chronologischen Geschichtsunterricht als auch im nicht-chronologischen Unterricht hergestellt werden. Mit Zuhilfenahme der (geschichts-)didaktischen Analyse, illustriert anhand von Beispielen, stellt Bergmann dar, dass Geschichte durchaus von der Gegenwart her denk- und verstehbar ist.

Im nicht-chronologischen Geschichtsunterricht kann – von einer gegenwärtigen (z. B. zukünftig relevanten) „großen Frage“ ausgehend – der thematische Schwerpunkt einer Unterrichtseinheit gewählt werden. Der Unterricht werde also nicht durch den chronologischen Durchritt getaktet, sondern vorrangig durch die ermittelten Probleme der Gegenwart. Es müsse in den „Lagerbeständen des historischen Wissenschaftswissens“ (ebd., S. 104) nach geeigneten Inhalten gesucht werden, die sich für das Herstellen von Gegenwartsbezügen eignen, welche vorrangig durch Sinnzusammenhänge hergestellt werden könnten.

⁶⁶ Diese Kritik teilen auch: Meyer und Meyer 2007, 73f..

Aber auch im „Normalfall“⁶⁷, dem „chronologisch gebundenen Geschichtsunterricht“ (Bergmann 2012, S. 140), sei durchaus Raum für Gegenwartsbezüge. Auch hier seien die „großen Fragen“ Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Inhalten. Es werde an das Material eine geschichtsdidaktische Frage gestellt, die nach Aspekten des historischen Stoffes fragt, die für die Lernenden von Bedeutung sein könnten. Hier seien sowohl Sinn- als auch Ursachenzusammenhänge mögliche Vorgehensweisen.

4.1.5 Ein etablierter Begriff – Klaus Bergmanns Möglichkeiten der Umsetzung

Von sogenannten Ursachen- und Sinnzusammenhängen war bereits in früheren Aufsätzen Klaus Bergmanns die Rede. Bei Ursachenzusammenhängen werde v. a. die neuere und neueste Geschichte befragt, um ein „Informationswissen über historische Bedingungen und Voraussetzungen gegenwärtiger Probleme und gegenwärtigen Handelns“ zu ermitteln (Bergmann 2012, S. 34). Sinnzusammenhänge lassen auch einen weiter entfernten Blick in die Vergangenheit zu und befragen diese nach „Probleme[n], Wertvorstellungen und Beziehungen“, die „in eine Beziehung zu gegenwärtigen Problemen gesetzt werden können“, um somit „Orientierungswissen“ bereitzustellen (ebd., S. 40).

Klaus Bergmann fügte in seiner Monografie jedoch noch den „Historischen Ursachenzusammenhang“ hinzu und lässt, wie bereits erwähnt, den Emanzipationszusammenhang außen vor. Ein historischer Ursachenzusammenhang betrachte die „Entwicklung“ eines „Falls“, ohne dass „schon eine Kenntnis seiner Vorgeschichte vorausgesetzt werden könnte“ (ebd., S. 38). So werde gefragt, was die Ursachen eines interessierenden Ereignisses der Geschichte in der jeweils vorausgegangenen Vergangenheit waren. Hier drängt sich die Frage auf, worin der Bezug zur Gegenwart besteht. Dieser wird allein durch die beschriebenen Beispiele deutlich: In Beispiel eins wird davon ausgegangen, dass AIDS als globale „Seuche“ in der Gegenwart (der SchülerInnen) präsent sei. Dadurch könne sich die geschichtsdidaktische Frage auf historische Seuchen richten und die Pest zum Thema des Unterrichts gemacht werden. In einem historischen Ursachenzusammenhang müsse nun nach den Ursachen der Pest im 14. Jahrhundert gesucht werden. Als zweites Beispiel wird die Reformation genannt. Ausgangspunkt seien hier die noch

⁶⁷ Sofern es tatsächlich (noch) so ist, denn dazu herrscht empirische Ebbe.

bestehenden verschiedenen Konfessionen innerhalb Deutschlands. Aber statt nach den direkten Ursachen zwei christlicher Glaubensbekenntnisse zu recherchieren, werde bei einem historischen Ursachenzusammenhang nach der „Vorgeschichte der Reformation“ selbst gefragt (vgl. ebd., S. 38f.).

Zudem ergänzt Bergmann diese Vorgehensweisen um jene des thematischen Längsschnitts sowie der historischen Fallstudie. Beide Verfahren können auch dem Herstellen von Sinnzusammenhängen untergliedert werden – der Logik Bergmanns folgend zielen beide methodische Herangehensweisen auf das Entwickeln von Orientierungswissen bei den SchülerInnen. Ein thematischer Längsschnitt (z. B. „Arbeit“ in der Geschichte) will epochenübergreifend „die“ Geschichte auf (gegenwärtig interessierende) Themenkomplexe oder Probleme hin untersuchen. Dies müsse jedoch gut vorbereitet und begleitet sein, um den Gefahren der Fortschrittsnarrative und der Herstellung von Anachronismen entgegenzuwirken. In der historischen Fallstudie wird, ähnlich dem historischen Ursachenzusammenhang, ein „historischer Fall“ (z. B. Arbeit in der Frühen Neuzeit) analysiert. Allerdings wird nicht primär die Vorgeschichte des jeweiligen Falls betrachtet, sondern es kommt vorrangig zu Vergleichen und Aufdecken von Ähnlichkeiten zu gegenwärtigen Problemen (z. B. im Umgang mit Armut).

Als wesentliches Mittel der Herstellung von Gegenwartsbezügen, was auch in früheren Aufsätzen verschiedenster AutorInnen immer wieder anklang, können geschichtskulturelle Ausdrucksformen gelten. Diese können jedoch nicht immer in einer geschichtsdidaktischen Analyse eingeplant werden, weil sie nicht nur durch die Lehrkraft in den Unterricht getragen werden, sondern durchaus auch ganz unentendiert von den Lernenden selbst als Teil der sie umgebenden Wirklichkeit wahrgenommen werden. Bergmann widmet den geschichtskulturellen Ausdrucksformen ein ganzes Kapitel mit dem Titel „Vergangenheitsbezüge in der Gegenwart der Schülerinnen und Schüler“. Vergangenheitsbezüge sind „materielle wie geistige Erscheinungen der Gegenwart (...), die erkennbare Bestandteile der Vergangenheit in sich bergen oder auf einer Auseinandersetzung mit Verganzenem beruhen“ (ebd., S.61). Er zeigt fünf solche Vergangenheitsbezüge in einer Übersicht auf, die der Klassifikation und damit auch dem möglichen Einsatz im Geschichtsunterricht dienen sollen:

- „Sachverhalte und Begriffe des Alltags“

- „materielle Überbleibsel der Vergangenheit“
- „Errungenschaften der Vergangenheit“
- „Hypothesen der Vergangenheit“
- „Geschichtskultur“⁶⁸

All jene Vergangenheitsbezugs-Typen stellt er ausführlich anhand von Beispielen und Materialien vor. Didaktisch sei hier die Verbindung von Vergangenem und Gegenwärtigem besonders gut durch Ursachenzusammenhänge herzustellen (ebd., S. 63).

Der 2000 verstorbene Klaus Bergmann hat ein reiches geschichtsdidaktisches Erbe hinterlassen, von welchem noch heute eine Vielzahl an GeschichtsdidaktikerInnen, Lehrkräften und Studierenden profitieren. Wenn die Rede vom Gegenwarts- und Zukunftsbezug ist, kommt man nicht umhin, sich mit seinen Ausführungen und Vorschlägen zu befassen⁶⁹.

In aktuellen Hand- oder Wörterbüchern der Geschichtsdidaktik wird unlängst unter dem Stichwort Gegenwartsbezug fast ausschließlich auf Klaus Bergmann Bezug genommen – seine Monografie ist zur Repräsentationspublikation des Gegenwartsbezugs avanciert.

2012 hat Thomas Martin Buck im „Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts“ einen Aufsatz mit dem Titel „Lebenswelt- und Gegenwartsbezug“ veröffentlicht und führt somit die beiden Dimensionen auf verschiedenen Ebenen zusammen (2012, 389ff.). Der Autor argumentiert auf epistemologischer, unterrichtspraktischer und unterrichtsmethodischer Ebene für einen gegenwarts- und lebensweltbezogenen Geschichtsunterricht und stellt Inhalte und Methoden eines so gearteten Unterrichts zusammen.

So wurde auch im 2013 erschienenen Übersichtswerk von Hans-Jürgen Pandel – abgesehen von einem Verweis auf Schörken (1981) – allein auf Klaus Bergmann (2002) Bezug genommen (vgl. Pandel 2013, S. 333). Soviel sei festgehalten: Klaus Bergmann hat einen enormen Beitrag dazu geleistet, dass der Gegenwartsbezug ganz selbstverständlich Einzug in das geschichtsdidaktische Standardrepertoire genommen hat. Seine theoretische

⁶⁸ Ausführlicheres zur Geschichtskultur in Kapitel 3.1 – Bergmann verwendet hier den Begriff enger als viele andere AutorInnen. Die ersten vier Punkte können m. E. ebenso unter die Kategorie „Geschichtskultur“ fallen, die auch Ausdrucksformen dieser darstellen. Nichtsdestotrotz haben diese Überlegungen Einzug in die Strukturierungsdimensionen gehalten (Tab. 3, S. 210).

⁶⁹ So beispielsweise Michael Sauer 2015 (in 12. Auflage) in „Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik“ und Christian Heuers Beitrag zum Gegenwartsbezug im „Wörterbuch Geschichtsdidaktik“ von 2014.

Arbeit und erfahrungsgesättigten Empfehlungen sind anschaulich und verständlich. Allerdings wird in keinem der zuletzt genannten Werke auf das empirische Desiderat hingewiesen, keine/r der AutorInnen stellt den theoretisch entwickelten Begriff in seiner Triftigkeit in Frage. Wobei der Gegenwartsbezug hier keinesfalls allein steht – die didaktischen Prinzipien stehen alle vor einer „empirischen Akkreditierung“.

4.1.6 Der Gegenwartsbezug in geschichtsdidaktischen Kompetenzmodellen

Spätestens im Zuge der schulischen Reformbemühungen nach dem PISA-Schock wurde ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Output-Orientierung auch gesellschaftspolitisch diskutiert. Dem schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Kompetenzbereichen sollte durch eine stärkere Kompetenzorientierung begegnet werden. Die Diskussion um entsprechende bildungspolitische Maßnahmen, die auch in die Curricula der Fächer gedrungen ist, hält noch immer an. Gerade die Geschichtslehrpläne stehen in regelmäßigem Rechtfertigungsdruck bei inhaltlichen Verschlankungen und einer Tendenz zu mehr Offenheit bei der Themenwahl⁷⁰. Konsens über einen einheitlichen Inhaltskanon gibt es nicht – es wird erwartet, dass die Lernenden dank der erworbenen Kompetenzen in der Lage sind, jegliches historisches Problem angemessen zu bearbeiten. Damit wird auch versucht, dem minimierten Stundenumfang des Fachs Geschichte bei zugleich wachsenden Forderungen nach faktischem Wissen zu begegnen. In zahlreichen Studien zu heftig bemängelten Wissenslücken historischer Themenfelder (Schroeder 2012), erscheint es unmöglich auszumachen, welche historischen Ereignisse und Personen nicht im Geschichtsunterricht zu behandeln seien. Dies dann idealerweise multiperspektivisch, interdisziplinär, interkulturell und kontrovers. Die Kritik sollte daher nicht zuvorderst an den Methoden, sondern an den Möglichkeiten und zeitlichen Ressourcen geübt werden. Kompetenzmodelle, die für die Fachdidaktik entwickelt wurden, versuchen nur diesem Überangebot an (historischem) Wissen Struktur zu verleihen.

⁷⁰ Aktuell besonders strittig ist der Rahmenlehrplan Sek. I Geschichte für Berlin-Brandenburg 2017/18, bei welchem Geschichte vorrangig anhand von Längsschnitten vermittelt werden soll. Dazu auch Reichstetter 2016.

Eine „nahezu allen kompetenzorientierten Konzepten zugrunde liegende Definition von Kompetenz stammt von Franz E. Weinert“ (Heil 2012, S. 12). Kompetenz meint 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“ (Weinert 2001, 27f.).

Weinert stellt die Problemlösefähigkeit in den Mittelpunkt seiner allgemein gehaltenen Definition. Die jeweils zu behandelnden Probleme sind dann fachspezifisch unterschiedlich und fördern und fordern jeweils andere Kompetenzen. Für das Historische Lernen werden im Rahmen verschiedener Kompetenzmodelle die unterschiedlichen Kompetenzbereiche benannt und zueinander in Beziehung gesetzt. Kompetenzmodelle haben sowohl die Aufgabe, die domänenspezifischen Kompetenzen modellhaft abzubilden, als auch deutlich zu machen, wie diese entwickelt werden können. Für das Historische Lernen fasst Pandel knapp zusammen: „Kompetenzen sind kognitive Werkzeuge, mit denen Geschichtsbewusstsein ausgebildet wird“ (2005, S. 49).

Im Folgenden werden die wichtigsten Kompetenzmodelle für die Geschichtsdidaktik kurz vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf dem Verorten von Gegenwartsbezügen und deren Rolle in den jeweiligen Modellen. Allen Modellen ist gemein, dass sie das Geschichtsbewusstsein als zentrales Ziel Historischen Lernens in den Mittelpunkt stellen. Die großen und kleinen Unterschiede⁷¹ der verschiedenen Modelle sollen außer Acht gelassen werden, es geht vorrangig um das Herausstellen von Versatzstücken der Gegenwartsbezogenheit im Geschichtsunterricht.

FUER Geschichtsbewusstsein

Das Kompetenzmodell des Forschungsverbunds FUER⁷² Geschichtsbewusstsein von 2006/2007 ist ein sehr differenziertes und dem theoretischen Erkenntnisstand umfassend entsprechendes Strukturmodell, welches sich nicht auf Geschichtsunterricht allein,

⁷¹ Dazu ausführlicher Barricelli et al. 2012 ab S. 213.

⁷² Dies steht für Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins.

sondern Historisches Lernen im Allgemeinen bezieht. Das Modell orientiert sich an dem Prozessmodell Historischen Lernens von Hasberg und Körber (2003) (Abb. 2), welches wiederum auf Grundlage von Rüsens disziplinärer Matrix (Rüsen 1983, S. 29) ausdifferenziert wurde. Historisches Lernen wird zyklisch bzw. als „Kreislauf historischer Erkenntnisgewinnung“ (Baumgärtner 2015, S. 79) dargestellt, als deren Ausgangspunkt ein Orientierungsbedürfnis in Form einer historischen Frage steht (Historische Fragekompetenz⁷³). Diese Historische Frage entwickelt sich aus einem konkreten Interesse oder einer Verunsicherung heraus. Das Bearbeiten dieser Frage erfordert das Hantieren mit zwei Operationen: dem Rekonstruieren historischer Narrationen sowie deren Dekonstruktion. Bei der Dekonstruktion wird nach der Triftigkeit gefragt, während bei der Rekonstruktion Zusammenhänge (auch zu Gegenwart und Zukunft) hergestellt werden.

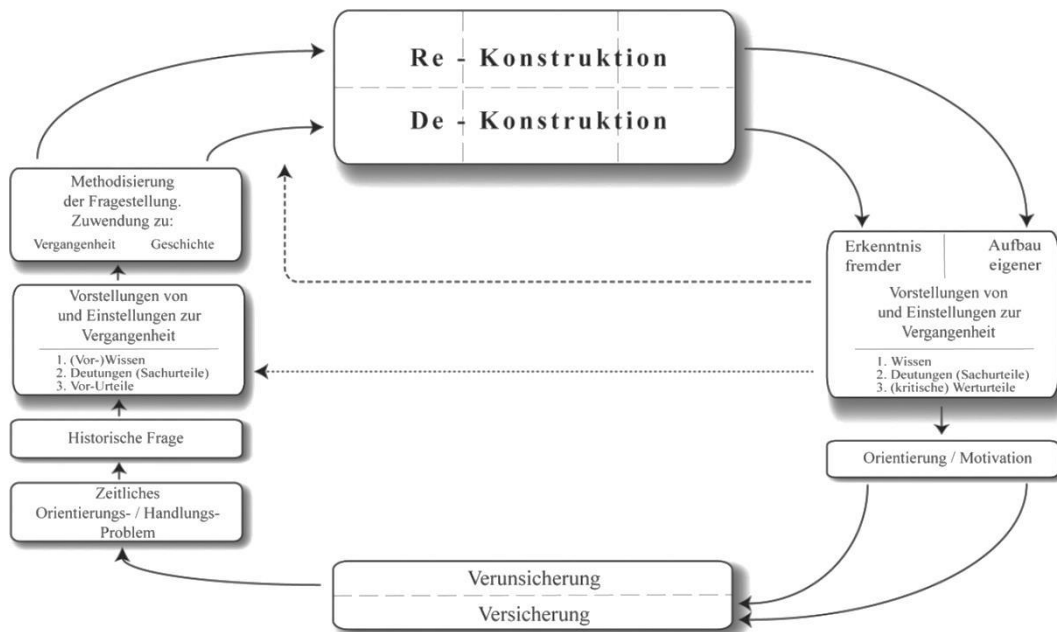


Abb. 2: Prozessmodell Historischen Lernens 1

Dieser Prozess wird im Modell als historische Methodenkompetenz zusammengefasst. Die historische Orientierungskompetenz schließt den Kreis, indem der Erkenntnisgewinn zu individuellen Deutungen und Urteilen führt, was wiederum neue Fragen provozieren kann. Diese drei Kompetenzen werden „aus dem Prozess des historischen

⁷³ Allen Kompetenzen des Modells ist das Attribut „historisch“ vorangestellt, sodass deutlich wird, dass es sich um fachspezifische Kompetenzen handelt. Ersichtlich auch direkt bei Schreiber et al. 2006, S. 30.

Denkens bzw. Erkennens hergeleitet“ und „durch eine Sachkompetenz unterbaut“ (Heil 2012, 19 und 20). Die historische Sachkompetenz liefert die notwendigen Informationen, um die Historische Frage beantworten zu können. Die Auswahl der Inhalte könne nicht festgelegt werden, da die jeweiligen „Orientierungsbedürfnisse und Fragestellungen (...) situationsabhängig“ (Schreiber et al. 2006, S. 29) vorgeben, was bedeutsam ist.

Die genannten vier Kernkompetenzen werden jeweils noch in Einzelkompetenzen geteilt (siehe dazu Schreiber et al. 2006, S. 32; Körber 2007, 37ff.). Zudem haben die AutorInnen für das Modell eine fünf- bzw. dreistufige⁷⁴ Graduierung der Kompetenzen entworfen, welche jedoch noch konkreter Parameter bedürfen. Diese Vorschläge der Niveaustufen sind bisher einzigartig (vgl. Barricelli et al. 2012, 220 und 229) und bieten Potential einer empirischen Prüfung bzw. Nivellierung.

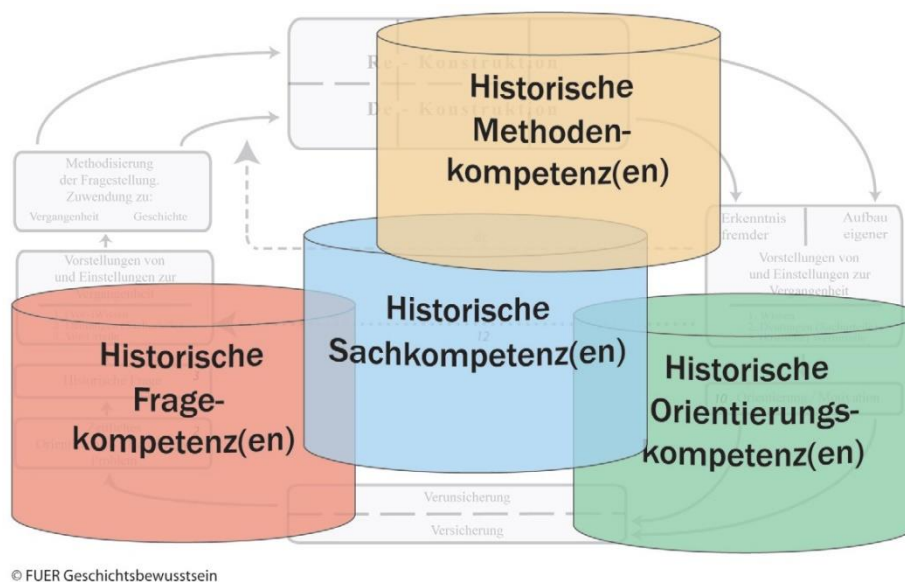


Abb. 3: Prozessmodell Historischen Lernens 2

Zweierlei erscheint hier für die aktuelle Fragestellung relevant: Zum einen die Prozesshaftigkeit des Modells, welche versucht, der Dynamik des Geschichtsbewusstseins gerecht zu werden und dabei die Historische Frage an Anfang und Ende dieser Erkenntnispirale setzt. Damit wird Klaus Bergmanns Gedanke der „Fragen an die Geschichte“ (1998, S. 7) aufgenommen und zum Motor Historischen Lernens erklärt. Wie bereits beschrieben (vgl. Kap. 4.1.3) stammen diese Fragen zwangsläufig aus gegenwärtig

⁷⁴ Die jeweiligen Randstufen sind nicht existent und dienen allein der Abgrenzung (vgl. Schreiber et al. 2006, S. 36).

bedeutsamen Problem- oder Interessensgebieten. Damit wird dem Lebensweltbezug im Historischen Lernprozess eine entscheidende Orientierungsfunktion zugestanden (vgl. Körber 2007, S. 19; vgl. Baumgärtner 2015, S. 79). Zum anderen ist es jedoch auch entscheidend, dass im Rahmen der Methodenkompetenz Bezüge zu Gegenwart und Zukunft erlernt werden, ohne die eine sinnvolle Orientierungskompetenz nicht ermöglicht werden kann.

Kompetenzmodell von Pandel

Hans-Jürgen Pandel stellt 2005 ein Kompetenzmodell vor, welches übersichtlich und schlüssig erscheint und sich stark an geschichtskulturellen Einflüssen auf den Geschichtsunterricht orientiert. Pandel hat vielerorts bereits deutlich gemacht, dass eine viel stärkere Akzentuierung geschichtskultureller Phänomene dem Historischen Lernen in der Schule zugutekäme. Die SchülerInnen werden den Großteil ihres Lebens nicht mit wissenschaftlichen, sondern alltäglichen Interpretationen von Vergangenheit konfrontiert, weshalb es Aufgabe der Schule sei, sie darauf vorzubereiten, mit kritischem Blick die Angebote der sie umgebenden Geschichtskultur deuten zu lernen.

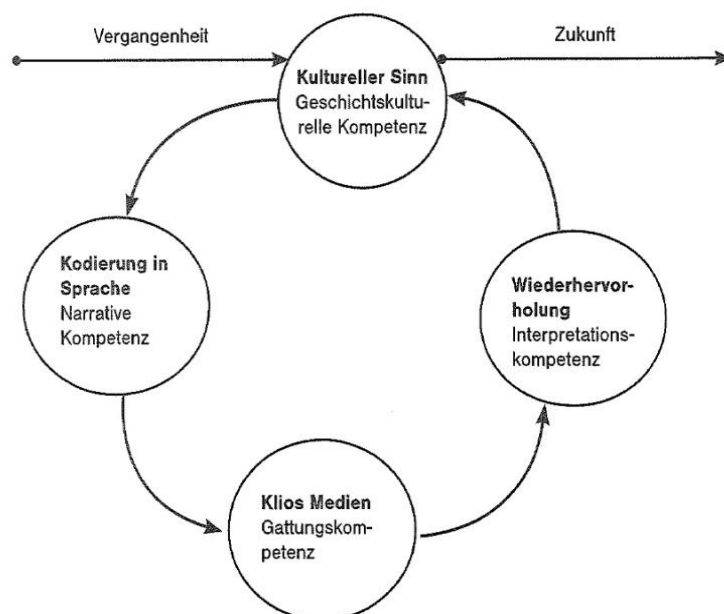


Abb. 4: Kompetenzmodell von Pandel

Das Kompetenzmodell von Pandel teilt sich in vier Teilkompetenzen, die in einem geschlossenen Kreis dargestellt sind, wobei die geschichtskulturelle Kompetenz in einer Zeitachse zwischen Vergangenheit und Zukunft verortet ist. Die anderen drei Kompetenzen finden sich darunter (Abb. 4).

Schülerinnen und Schüler sollen die verschiedenen Quellen und Medien, mit denen sie im Geschichtsunterricht konfrontiert werden, einordnen können. Dies beschreibt Pandel mit der *Gattungskompetenz*. Dazu müssen diese nicht nur erkannt und benannt werden, die Lernenden müssen zudem ihren jeweils spezifischen „Aussagewert anders beurteilen“ (Heil 2012, S. 27) lernen. Einer Kenntnis der Gattung „liege das Wirklichkeitsbewusstsein des Geschichtsbewusstseins zugrunde“ (Pandel 2005, S. 27). Die *Interpretationskompetenz* beschreibt nun die Fähigkeit, aus diesem gattungskompetenten Wissen „historisches Wissen und historischen Sinn zu entnehmen“ (Pandel 2005, S. 31). Die Medien werden also „deutend vergegenwärtigt“ (Baumgärtner 2015, S. 83) und das Modell erinnert in dem Punkt an die Fähigkeit zu Rekonstruktion im Rahmen der Methodenkompetenz des FUER-Modells. Die folgende Kompetenz wird von Pandel als *geschichtskulturelle Kompetenz* überschrieben und ist damit ein Alleinstellungsmerkmal und charakteristisch für dieses Modell. Die Anordnung an der Zeitachse soll verdeutlichen, dass geschichtskulturell kompetente SchülerInnen fähig sein sollen, eine Position einzunehmen, die den Blick auf Vergangenheit und Zukunft aus der Gegenwart heraus ermögliche und praktisch wirksam werden lasse (Pandel 2005, S. 40). Historische Zusammenhänge und Gegebenheiten sinnvoll darstellen zu können, findet sich in Pandels Modell als *narrative Kompetenz* wieder. Gemeint ist die Fähigkeit, „aus zeitdifferenten Ereignissen durch Sinnbildung eine Geschichte herzustellen“ (ebd., S. 26). In Pandels Modell schließt sich nun wieder die *Gattungskompetenz* an, was durchaus Sinn ergibt. Diese kann nun mit entsprechendem Zuwachs an Wissen und Deutungsmöglichkeiten noch differenzierter ausgestaltet werden.

Pandel bietet in seinem Modell keine Niveaustufen oder Empfehlungen, wie diese schrittweise ausgebildet werden können. Die einzelnen Kompetenzen werden zwar noch in verschiedene Fähigkeiten ausdifferenziert (bspw. gehöre zur *Interpretationskompetenz* die Fähigkeit der Quellen- aber auch der Geschichtsinterpretation), diese erscheinen mir jedoch entgegen der Auffassung von Barricelli, Gautschi und Körber nicht

„leicht operationalisierbar“ (Barricelli et al. 2012, S. 218). Allerdings würde ich nicht so weit gehen und dem Modell mangelnde Schultauglichkeit (vgl. Heil 2012, S. 31) unterstellen, denn eben jenes systematische Einbeziehen der Geschichtskultur erscheint mir unerlässlicher Bestandteil von aktuellen und zukünftigen Kompetenzmodellen. Eine stärkere Operationalisierbarkeit bietet Pandel dann 2013 jedoch selbst. Er schlägt sogenannte Komponenten vor, die die jeweilige Kernkompetenz für den Geschichtsunterricht in greifbarere Einzelemente zerlegen (s. Kap. 14.1). Diese Einzelkomponenten sollten immer das „Ergebnis von Empirie“ (Pandel 2013, S. 234) sein, liefert selbst jedoch keine empirische Basis der Komponenten geschichtskultureller Kompetenz.

Wie bereits erwähnt liegt die Stärke des Kompetenzmodells von Hans-Jürgen Pandel auf dem Einbeziehen gegenwarts- und lebensweltrelevanter Sachverhalte in den Geschichtsunterricht. Geschichtskultur wird nicht als Gegenpol zum schulischen Historischen Lernen gesehen, sondern als Teil dessen. Er betont den Gewinn von Kompetenzen in Bezug auf die Verknüpfung von Gegenwart und Vergangenheit. Das Einüben von gegenwartsbezügen sieht er als wesentliche Voraussetzung, um auch in Zukunft (d. h. nach der Schulzeit) Fragen an die Geschichte stellen zu können – unabhängig davon, ob das in Zukunft Fragen aufwerfende Thema in der Schule ursächlich behandelt wurde oder nicht (vgl. Pandel 2005, 25f.).

Struktur- und Prozessmodell von Gautschi

Der Schweizer Geschichtsdidaktiker Peter Gautschi legte 2009 seine Dissertation vor, worin er u. a. ein an Jörn Rüsen orientiertes Kompetenzmodell entwickelt hat, welches den Prozess Historischen Lernens (daher auch die korrekte Bezeichnung: Struktur- und Prozessmodell) dargestellt. Narrative Kompetenz wird zentriert bzw. als übergeordnete Zielkompetenz vorgestellt. Diese werde durch vier Kompetenzbereiche ausgebildet: *Wahrnehmungskompetenz* für Veränderungen in der Zeit, *Erschließungskompetenz* für historische Quellen und Darstellungen, *Interpretationskompetenz* für Geschichte und *Orientierungskompetenz* für Zeiterfahrung (Gautschi 2015, S. 50–52). Wie in Abbildung 5 deutlich wird, sind die Teilbereiche prozessual miteinander verbunden.

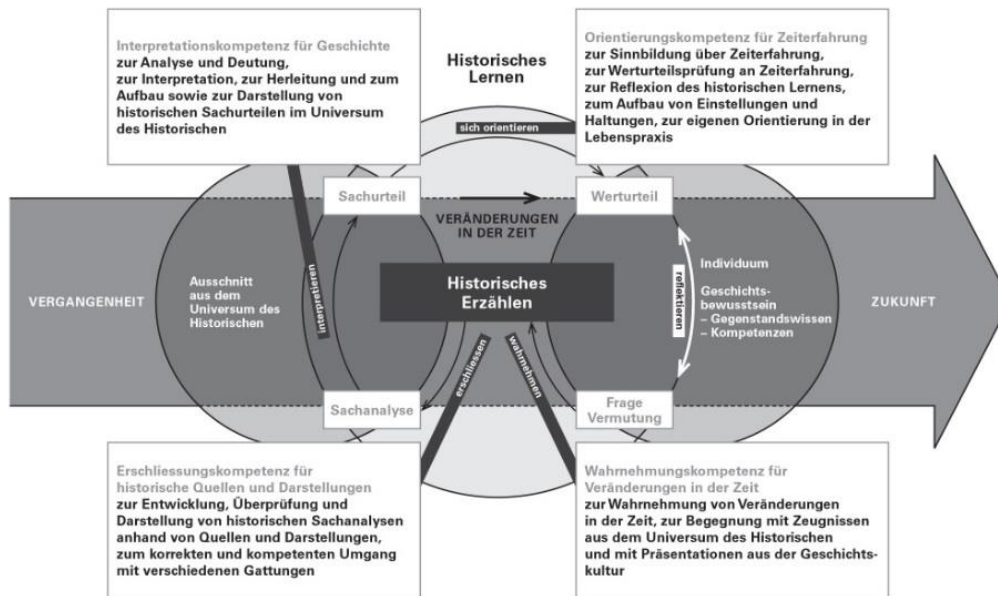


Abb. 5: Struktur- und Prozessmodell von Gautschi

Das Historische Erzählen bzw. die narrative Kompetenz steht in reflexiver Dynamik des Individuums zur Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und greift damit das Geschichtsbewusstseinsverständnis Rüsens (Sinnbildung über Zeiterfahrung) grafisch auf. Gautschi empfiehlt einen „idealtypischen Erkenntnisweg“ (Baumgärtner 2015, S. 82), der so zwar nicht für die Unterrichtsplanung Vorlage sein müsse, aber ausgehend von Fragen und Vermutungen zur Sachanalyse und einem Sachurteil hin zum Werturteil führe, womit neue Fragen und Vermutungen formuliert werden können. Diese Prozesshaftigkeit bildet den parallelen Erkenntnis- und Kompetenzerwerb dahingehend ab, dass für Gautschi historisches Fachwissen in alle Bereiche eindringen müsse und zum Kompetenzerwerb unerlässlich sei (2015, S. 223).

Zudem fällt auf, dass die Operatoren nicht genuin historisch sind. Erst die spezifischen Inhalte sowie das austauschbar wirkende Attribut „historisch“ lassen es zu einem geschichtsdidaktischen Modell werden (Barricelli et al. 2012). Eine Benennung möglicher Inhaltsbereiche, aber auch eine Graduierung oder konkretere Vorschläge zur Entwicklung der genannten Kompetenzbereiche fehlen in diesem Modell bisher noch. Dabei hätte man beispielsweise mit Hilfe der Operatoren zumindest eine rudimentäre Niveaustufung bei den Indikatoren vornehmen können.

Für den Gegenwartsbezug bietet sich in Gautschis Modell eine Reihe von Anknüpfungsmöglichkeiten. Inhaltlich wären geschichtskulturelle Themen jederzeit zur Ausformung aller Kompetenzen sinnvoll und notwendig. Und auch methodischer Art kann ein gegenwartsbezogener Geschichtsunterricht seinen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten.

Gautschi hat über das Struktur- und Kompetenzmodell hinaus umfangreiche empirische Erkenntnisse geliefert, die den Gegenwarts- sowie den Lebensweltbezug im Geschichtsunterricht betreffen. Auf die Studie und deren Ergebnisse wird ausführlich in Kap. 4.2 eingegangen.

Kompetenzmodell des Verbands der Geschichtslehrer

2006 hat sich der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD) darum bemüht, dem Defizit⁷⁵ an formulierten Bildungsstandards für das Fach Geschichte entgegenzuwirken und ein Rahmen- bzw. Kompetenzmodell (für die gymnasiale Sek. I) entwickelt, welches sich am klassischen Geschichtsunterricht⁷⁶ orientiert. Seit 2010 befindet sich das Modell in der Überarbeitung und ist online in einer aktualisierten Version von 2011 abrufbar. Seitdem hat der Arbeitskreis, der sich die Modellierung des Modells vorgenommen hat, nichts mehr veröffentlicht. In der Grafik von 2011 (Abb. 6) wird deutlich, dass von einer „übergreifenden Historischen Kompetenz“ ausgegangen wird, „die in fünf zentralen mentalen Operationen konkretisiert wird“ (Baumgärtner 2015, S. 83). Daraus gehen dann die drei Kompetenzbereiche *Sachkompetenz*, *Deutungs- und Reflexionskompetenz* sowie *Medien-Methoden-Kompetenz* (VGD 2006, S. 14-16; VGD 2011, Folie 4) hervor.

⁷⁵ Die von der deutschen Kultusministerkonferenz entwickelten Bildungsstandards umfassen (bisher) nur die Fächer Deutsch, Mathematik sowie den Fremdsprachenunterricht (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, S. 131; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005, 13f.).

⁷⁶ Die AutorInnen schreiben zwar, dass sie sich an der „geschichtsdidaktischen Diskussion“ orientieren, deren „theoretische[...] Verästelungen [sic!]“ (Verband der Geschichtslehrer Deutschlands 2006, S. 13) jedoch nicht verfolgen. Das Fehlen eines Literaturverzeichnisses sowie der Hinweis in der überarbeiteten Version, dass die noch zu beschreibenden Niveaustufen aus der „Erfahrung der beteiligten Lehrkräfte“ (Verband der Geschichtslehrer Deutschlands 2011, Folie 3) stammten, schmälern die erste Aussage zu tiefst.

Kompetenzmodell für die Bildungsstandards Geschichte der Sekundarstufe I (Gymnasium)

Historische Kompetenz – Geschichtsbewusstsein und narrative Kompetenz – entwickeln

- geschichtliche Sachverhalte darstellen und Zusammenhänge deuten
- Vergangenheit und Gegenwart als historisch geprägte und erklärbare Wirklichkeit verstehen
- sich für die Gegenwart und Zukunft durch die Reflexion von Geschichte orientieren
- mit historischen Narrativen in vielfältiger Form bewusst und kritisch umgehen
- an öffentlichen Diskursen über Geschichte teilnehmen

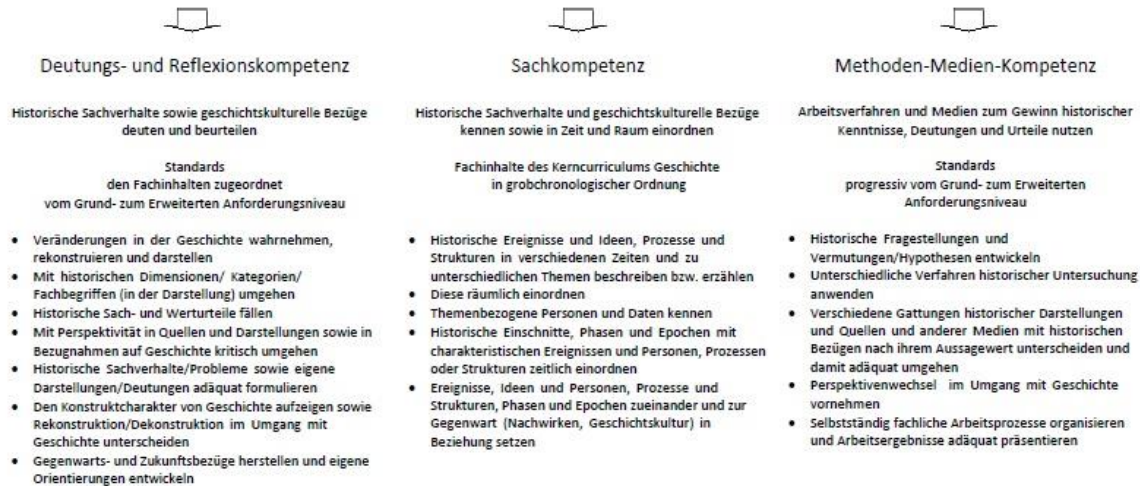


Abb. 6: Kompetenzmodell des Verbandes des Geschichtslehrer

Den einzelnen Kompetenzen werden „verbindliche Inhalte“ (Baumgärtner 2015, S. 83) zugewiesen, die einem chronologischen Durchritt folgen und an einen idealisierten Lehrplan erinnern. Später formulieren die AutorInnen beschwichtigend, dass es sich um „curriculare Angebote“ (VGD 2011, Folie 3) handle. Eine saubere Trennung der Begriffe Standards und Kompetenzen erfolgt nicht, sodass unklar ist, ob es um Können oder Wissen geht. Im Modell werden zwei Entwicklungsstufen (Grundniveau und Erweitertes Niveau) für die Kompetenzbereiche *Deutungs- und Reflexionskompetenz* sowie *Methoden-Medien-Kompetenz* angeboten, die sich stark an den Operatoren des Fachs Geschichte orientieren. Es drängt sich der Eindruck auf, als widerspräche das Modell in seiner Fokussierung auf reproduzierbare festgesetzte Lerninhalte der Idee der Kompetenzorientierung. Baumgärtner geht so weit, die Empfehlungen des Lehrerverbandes nicht als Kompetenz-Modell begreifen zu wollen, weil das Modell der Legitimation traditionellen Geschichtsunterrichts diene (2015, S. 83). Ähnlich argumentiert auch Heil, indem er kritisiert, dass die Inhalte unbegründet daherkommen (2012, S. 38). Eine weitere

Problematik bringt die mangelnde Dynamik des Modells mit sich. Aus Sorge um eine „drohende[] Beliebigkeit in der Auswahl der Inhalte“ (VGD 2011, Folie 3) wollen die AutorInnen mit den fixen Inhalten zu einer Orientierung der SchülerInnen beitragen, die sich in einem Stoffkanon bewegen sollen, der „im deutschen Kulturraum Geschichte von den Anfängen bis zur Nachkriegszeit“ (ebd.) abbildet.

Bei aller gerechtfertigten Kritik soll noch kurz die Rolle des Gegenwartsbezugs in diesem Modell beschrieben werden. Entgegen der einst so ablehnenden Haltung des VGDs dem Gegenwartsbezug gegenüber, hat dieser nun wie selbstverständlich Einzug in das Modell⁷⁷ gehalten: Die übergeordnete historische Kompetenz beinhaltet einen erklärenden und reflektierenden Blick in Vergangenheit und Zukunft (Stichwort Geschichtsbewusstsein) sowie das Ziel der Teilnahme an „öffentlichen Diskursen über Geschichte“ (VGD 2011, Folie 4) (Geschichtskultur). Eine zu erreichende Fähigkeit der Deutungs- und Reflexionskompetenz lautet: „Gegenwarts- und Zukunftsbezüge herstellen und eigene Orientierungen entwickeln“ (ebd.). Auch im Bereich Sachkompetenz wird von den Lernenden erwartet, Bezüge zur Gegenwart (ggf. Geschichtskultur) herstellen zu können. An dieser Stelle wird deutlich, wie unverbunden die Kompetenzbereiche nebeneinander (statt miteinander) dargestellt wurden. Für die Methoden-Medien-Kompetenz werden Gegenwartsbezüge nicht in die Grafik aufgenommen, tauchen jedoch in dem ausführlichen Darstellungsteil der inhaltsbezogenen Standards unter der Kategorie „Methoden und Medien“ auf. Im Rahmen der epochenspezifischen Inhalte werden konkrete Themen⁷⁸ benannt, die sich für Gegenwartsbezüge anböten. Diesbezüglich nennt der Geschichtslehrerverband Vorschläge, die auf den Unterricht übertragen werden können. Diese sind jedoch, wie bereits anklang, nicht empirischen Ursprungs, sondern gehen auf die „Erfahrung der beteiligten Lehrkräfte“ (VGD 2011, Folie 3) zurück.

Barricelli, Gautschi und Körber setzen sich zudem mit den Modellen des National Center for History in the Schools, dem Modell von van Drie und van Boxel, jenem von Hasberg sowie dem Modell des Berliner Rahmenlehrplans für die Sekundarstufe I Geschichte von 2006 auseinander. Diese Kompetenzmodelle werden in anderen Standardwerken nicht

⁷⁷ Bereits 2006 vertreten, taucht der Gegenwartsbezug in der überarbeiteten Fassung von 2011 noch häufiger auf. Im Folgenden wird nur auf die 2011er-Version Bezug genommen.

⁷⁸ Beispielsweise unter A.2.3 Lebens- und Herrschaftsformen im Mittelalter: „z. B. mittelalterliche Gebäude im Stadtbild“ (VGD 2011, Folie 13).

besprochen und da sie jeweils keinen besonderen Aspekt der Gegenwartsbezogenheit explizit machen, werden sie auch hier vernachlässigt. Eines der von den Autoren nur angeschnittenen Modelle ist jenes des Perspektivrahmens Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Handbuchs Praxis des Geschichtsunterrichts war dies noch nicht abschließend publiziert, weshalb nur vage darauf Bezug genommen wurde. Mit Blick in das 2013 erschienene Heft und dem darin zu Tage tretenden gegenwartsrelevanten Bezügen, soll dies nun nachgeholt werden.

Der Perspektivrahmen Sachunterricht

Ein Kompetenzmodell für den Sachunterricht muss vielerlei gerecht werden: sowohl der Verschiedenheit der jeweiligen Bezugsfächer als auch deren Überschneidungen der „Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen“ (Perspektivrahmen Sachunterricht 2013, S. 13). Die fachlichen Bezüge werden anhand von fünf Perspektiven (sozialwissenschaftlich, naturwissenschaftlich, geographisch, historisch, technisch) unterschieden, an denen sich das Modell wie ein aufgefalteter Würfel strukturiert. Sachunterrichtliches Lernen versteht sich als ganzheitlich und grundlegend, sodass aus den gewonnenen Erkenntnissen dieses Fachs später spezifisches Wissen in den einzelnen Fächern sinnvoll aufgebaut und verknüpft werden kann. Aber es stellt sich zudem der Aufgabe, an vor- und außerschulischen Lernvoraussetzungen anzusetzen. Es ist die Rede von einer „*doppelte[n] Anschlussaufgabe*“ (ebd., S. 10; kursiv im Original). Diese Besonderheit wird im Kompetenzmodell des Perspektivrahmens aufgegriffen und „vielperspektivisch“ (ebd., S. 12) anhand von zwei Unterscheidungsdimensionen dargestellt: Themenbereiche; Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen sowie perspektivenbezogen; perspektivenübergreifend (Abb. 7).

Die perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen beinhalten „grundlegende Zielhorizonte des (sachunterrichtlichen) Lehrens und Lernens“ (ebd.) und verweisen so auf ganz allgemeine, fächerübergreifende Kompetenzbereiche, die noch konkretisiert bzw. zugeschnitten werden können. Auf der Sachebene werden fächervernetzende Beispiele genannt, die deutlich machen, dass die jeweiligen Bezugsfächer auch thematische Überschneidungen bieten.

Dimension: Denk-, Arbeits- und Hand- lungsweisen		perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im Sachunterricht					
		erkennen/ verstehen	eigen- ständig erarbeiten	evaluieren/ reflektieren	kommuni- zieren/ zusammen- arbeiten	den Sa- chen inter- essiert be- gegnen	umsetzen/ handeln
		z.B. ordnen, vergleichen	z.B. Information erschließen	z.B. bewerten, einschätzen	z.B. austauschen, argumentieren	z.B. forschende Haltung zeigen	z.B. gestalten, Projekte realisieren
perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen	z.B. verhandeln, urteilen, partizipieren	sozialwissenschaftliche Perspektive Politik – Wirtschaft – Soziales				z.B. Demokratie	perspektivenbezogene Konzepte/ Themenbereiche
	z.B. untersuchen, experimentieren	naturwissenschaftliche Perspektive belebte und unbelebte Natur				z.B. Leben, Kraft	
	z.B. erkunden und sich in Räumen orientieren	geographische Perspektive Räume – Naturgrundlagen – Lebenssituationen				z.B. Raumnutzung	
	z.B. sich in Zeiten orientieren, rekonstruieren	historische Perspektive Zeit – Wandel				z.B. Wandel	
	z.B. konstruieren, herstellen, Technik nutzen	technische Perspektive Technik – Arbeit				z.B. Stabilität	
		z.B. Mobilität	z.B. Gesundheit	z.B. nachhaltige Entwicklung	z.B. Medien	Dimension: Konzepte/ Themen- bereiche	
		perspektivenvernetzende Themenbereiche und Fragestellungen					

Abb. 7: Kompetenzmodell Sachunterricht

Die perspektivenbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen stellen die fachspezifischen Operationen vor (so wird für Geschichte u. a. die Fähigkeit des Rekonstruierens genannt) und werden von Themenbereichen flankiert, die der jeweiligen Fachkultur entstammen. Zu den entsprechenden Perspektiven finden sich umfangreiche Erläuterungen. Zur historischen Perspektive, die durch die Schlagworte Zeit und Wandel gerahmt wird, hier noch einige Anmerkungen: Der Perspektivrahmen orientiert sich am aktuellen theoretischen Diskurs und macht deutlich, dass die Lernenden sich in ihrer Geschichtskultur zurechtfinden müssen, indem sie Fragen aus ihrer Gegenwart heraus an die Vergangenheit stellen.

Für GrundschülerInnen seien zwei wesentliche Dimensionen relevant, um ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein ausbilden zu können bzw. die Basis dafür zu schaffen: das Verständnis für Zeit und Wandel. (Historisches) Lernen werde – analog zum allgemeinen Modell – durch a) perspektivbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen sowie b) perspektivbezogene Themenbereiche ermöglicht.

- a) Die AutorInnen des Perspektivrahmens gehen von fünf Kompetenzbereichen aus, die in den weiterführenden Schulen notwendig seien. Daraus extrahieren sie wiederum die drei für sie bedeutsamsten⁷⁹ und geben dazu ausführlichere Erläuterungen: Historische Fragekompetenz, Historische Methoden- bzw. Medienkompetenz und Historische Narrationskompetenz. Von Interesse ist hier besonders die Fragekompetenz, die u. a. die Fähigkeit involviert, „historische Fragen immer aus der Gegenwart heraus“ (Perspektivrahmen Sachunterricht 2013, S. 58) zu stellen. Sicher kann diese kognitive Leistung nicht gänzlich vorausgesetzt werden, wäre aber eine enorme Hilfe für die anschließenden Bemühungen der Lehrkraft um eine Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins. Darüber hinaus formulieren die AutorInnen konkrete Fähigkeiten, die die Lernenden beherrschen sollen, um als historisch-fragekompetent im Primarbereich gelten zu können. Wobei neben der benannten Fähigkeit der eigenen Standortbestimmung auch eine basale Ursachenzusammenhangs-Befähigung („Schülerinnen und Schüler können (...) historische Veränderungen benennen und zielgerichtet nach ihren Ursachen fragen“, ebd., S. 59) gehört.
- b) Der Sachunterricht muss keinem so festgelegten Curriculum folgen wie der Geschichts- (bzw. Gesellschaftslehre-) Unterricht der weiterführenden Schulen. Die Auswahl der Themenbereiche ist stark interessen- und zielgerichtet, die Schülerinnen und Schüler sprechen ebenso über „Ritter“ und „Mumien“ wie über aktuelle Ereignisse, die sich auf Vergangenheit beziehen oder die eigene Familiengeschichte (vgl. ebd., S. 60). Es werden daher vier perspektivenbezogene Themenbereiche benannt, die jeweils wiederum mit konkreten Fähigkeiten der Lernenden beschrieben werden. Die vier Bereiche lauten Orientierung in der Zeit, Alterität und Identität, Dauer und Wandel sowie Fakten und Fiktion. Dabei geht es jeweils um

⁷⁹ Eine wirkliche Begründung dieser Auswahl findet nicht statt. Auch fehlen Hinweise darauf, auf welche Kompetenzmodelle sich bezogen wird.

das richtige Benennen und Einordnen von Begriffen, aber häufig auch um Transferleistungen. So sollen die SchülerInnen beispielsweise Vergleiche von vergangenen Situationen zu ihrer gegenwärtigen Lebenswelt herstellen (vgl. ebd., S. 61f.).

Die AutorInnen des Perspektivrahmens merken an, das Modell als „eine Art ‚Gerüst‘“ (Perspektivrahmen Sachunterricht 2013, S. 16) verstanden zu wissen, das in der Unterrichtspraxis jedoch ganz selbstverständlich Überschneidungen zulassen müsse. Je nach Lerngruppe und Lerngegenstand müsse es immer „fließende Grenzen“ (ebd.) geben. Das Modell könne aber helfen, kompetenzorientierten Sachunterricht zu entwickeln und einzuordnen.

Für den Gegenwartsbezug erscheint allgemein wichtig, dass die VerfasserInnen mit der Vernetzung der Perspektiven den Lernenden die Chance bieten, über den fachimmanenten Tellerrand zu blicken und auch die eigene ebenso vielperspektivische Lebenswelt für die Beantwortung oder das Stellen von Fragen heranzuziehen (vgl. ebd., S. 15). Darüber hinaus werden genuin historische Themen- und Kompetenzfelder angesprochen, die sogar als Fähigkeiten der Lernenden ausformuliert werden. So erscheint die Struktur des Modells trennscharf und übergreifend zugleich – semipermeabel, wenn man so will. Allerdings fehlt auch dem Perspektivrahmen die empirische Grundlage und Graduierung der Teilkompetenzen. Die Kritik zu letzterem kann indes gedämpft ausfallen, weil es sich bei den vorgeschlagenen Fähig- und Fertigkeiten der Lernenden um schulische Basis-Kompetenzen handelt, die v. a. anschlussfähig sein müssen.

Bildungsplan Geschichte Baden-Württemberg

Das Land Baden-Württemberg veröffentlichte 2016 den zweiten gemeinsamen Bildungsplan, worin der Fachplan Geschichte für die Sekundarstufe I und II für das Schuljahr 2016/17 bereits ausführlich vorgestellt wird. Konsequenterweise wird darin eine Kompetenzorientierung verfolgt, die anhand eines eigenen Prozessmodells Historischen Denkens (Abb. 8) verdeutlicht wird.

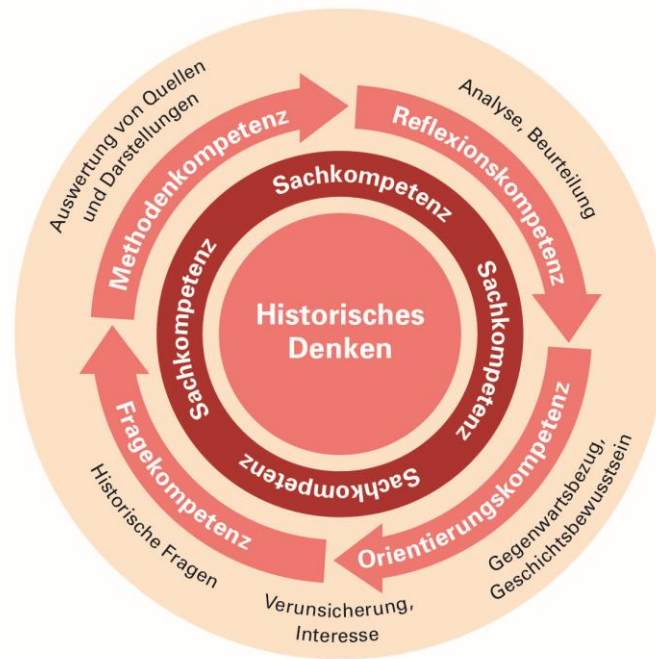


Abb. 8: Prozessmodell Historischen Denkens des Bildungsplans BaWü

Eine wissenschaftliche Herleitung der Kompetenzen fehlt gänzlich, ebenso wie die Nennung von Namen, sodass es nicht möglich ist, das Modell in der aktuellen Theoriedebatte zu verorten. Allerdings fällt die Nähe zum FUER-Modell auf, bei welchem ebenso von prozessbezogenen Kompetenzen und Historischem Denken (statt Erzählen) als zentralem Element die Rede ist. Ausgehend von einer Historischen Frage wird der sich wiederholende Historische Lernprozess dargestellt – die Teilkompetenzen oder Kompetenzfelder sind hinlänglich bekannt und ähneln bisher beschriebenen Ausführungen⁸⁰. Interessant ist, dass die Sachkompetenz sich wie ein Gürtel um das Zentrum legt und somit deutlich wird, dass Inhalte stets durchdrungen werden müssen oder anders ausgedrückt: Kompetenzen können nicht ohne Fachwissen erworben werden. Während bei dem FUER-Modell kein Inhaltskanon empfohlen wurde, werden im Baden-Württembergischen Bildungsplan stufenspezifische „Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen“ gegeben (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a, S. 18; Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016b, S. 19). Jedem der Themenbereiche ist eine Legende mit Verweisen auf prozessbezogene Kompetenzen,

⁸⁰ Die für den Gegenwartsbezug relevanten Fähig- und Fertigkeiten, die die Lernenden anhand der prozessbezogenen Kompetenzen entwickeln sollen, wurden in den Katalog der theoretischen Prämissen (Kap. 14.1) aufgenommen.

andere Inhaltsfelder bzw. Fächer sowie „Leitperspektiven“ (bspw. dem fächerübergreifenden Ziel der „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“) beigefügt. Hier werden sich sicher die Geister scheiden: Die Lehrkräfte sind wohlmöglich froh über die Benennung konkreter Inhalte, während einige GeschichtsdidaktikerInnen eventuell die mangelnde Offenheit der Themen und die Bezeichnung „Standards“ stört (s. Diskussion um das Modell des VGDs).

Allerdings ist noch auf einen wesentlichen Aspekt hinzuweisen: Das Modell benennt explizit den Gegenwartsbezug und dies sogar auf einer Ebene mit dem allgegenwärtigen Ziel des Geschichtsbewusstseins. Die AutorInnen betonen in der Definition des Geschichtsbewusstseins dessen Untrennbarkeit mit einer Orientierung in der Zeit und aus der Gegenwart heraus. Dabei fällt auf, dass zwar immer wieder „Gegenwart“ als Vergleichshorizont genannt wird, aber der Gegenwartsbezug als didaktisches Prinzip so nicht fällt. Nichtsdestotrotz bietet der Fachplan Geschichte des Bildungsplans viele Verweise, die LehrerInnen anhand konkreter Themen Angebote für Lebenswelt- und Gegenwartsbezüge liefern. So heißt es bspw. zum Thema Europa im Mittelalter: „Die Schülerinnen und Schüler können (...) die Lebenswelt der mittelalterlichen Stadt analysieren, mit der Gegenwart vergleichen und bewerten („Stadtluft macht frei‘: Bürger; Markt, Zunft; Selbstverwaltung: Rat; Juden: Schutzprivileg“) (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a, S. 21).

Das Niedersächsische Kerncurriculum Geschichte

Wie haben nun diese geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Überlegungen Einfluss auf die konkreten Lehrpläne der Fächer Geschichte bzw. Gesellschaftslehre genommen? Für das Bundesland Niedersachsen wurde 2008 ein neues Kerncurriculum Geschichte für die Sekundarstufe I erstellt. Zum Zeitpunkt der Erhebung der Unterrichtsvideos war dieses verpflichtend für die zu analysierenden Lehrkräfte der teilnehmenden Schultypen – in dem Fall also die 2008er Kerncurricula des Fachs Geschichte für Gymnasien⁸¹ und Hauptschulen sowie Gesellschaftslehre für die Integrierten Gesamtschulen.

⁸¹ 2015 erschien für die gymnasiale Sekundarstufe I ein aktualisiertes Kerncurriculum (Niedersächsisches Kultusministerium 2015). Dieses wurde ab 2015 für die Jahrgänge 5-8, ab 2016 für den Jahrgang 9 und ab 2017 für den Jahrgang 10 verbindlich (Niedersächsischer Bildungsserver). Es gibt keine nennenswerten

In allen genannten Curricula sind Gegenwartsbezüge aufgeführt. Im Fach Gesellschaftslehre, was als Verbundfach begrenztere Möglichkeiten hat, sich genuin historischen Themen zuzuwenden, wird empfohlen, eine Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit durch „gesellschaftliche Sachverhalte und Probleme“ herzustellen mit dem Hauptziel, die SchülerInnen „zur Mündigkeit in der Gesellschaft zu führen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2008c, S. 11 und 7). Dazu werden sechs Lernfelder („Räumliche Disparitäten, Individuum und Gesellschaft, Herrschaft und politische Ordnung, Frieden und Gewalt, Mensch und Umwelt, Ökonomie und Gesellschaft“) genannt, die „gesellschaftliche Schlüsselprobleme der heutigen Zeit“ (ebd., S. 11) zum Ausgangspunkt der Strukturierung des Kerncurriculums machen. Der Bezug zu Klafkis Schlüsselproblemen wird deutlich. In der Ausformulierung der Kompetenzbereiche in den Jahrgängen 6, 8 und 10 werden in vier der sechs Lernfelder Gegenwartsbezüge konkret eingefordert – so sollen beispielsweise die SchülerInnen „Stellung zur Bedeutung der Französischen Revolution für die Gegenwart“ nehmen oder aber „weltpolitische Konfliktlagen und Konfliktlösungen nach dem Zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart“ „analysieren und beurteilen“ können (ebd., S. 18ff.). Es finden also sowohl Ansätze von Sinn- als auch Ursachenzusammenhängen Berücksichtigung. Diese werden zwar als solche nicht benannt, dennoch wird deutlich, dass nicht nur *eine* didaktische Verfahrensweise zum Herstellen von Gegenwartsbezügen in das Kerncurriculum eingeflossen ist.

Im Kerncurriculum Geschichte der Sekundarstufe I ist ein chronologische(re)s Vorgehen ersichtlich, aber auch hier wird ein kompetenzorientiertes Lernen eingefordert. So finden sich unter dem Punkt „Prozessbezogene Kompetenzen/Deutung und Reflexion – Beurteilung und Bewertung“ folgende Aussagen:

„Durch die Herstellung von Gegenwartsbezügen zur Vergangenheit finden sie [die SchülerInnen, L.S.] eine Basis für ihre Orientierung in Gegenwart und Zukunft. (...) In einem weiteren Schritt wird der Bezug zu unseren gegenwärtigen Wertvorstellungen hergestellt und heutige Werte werden an den betrachteten Gegenstand angelegt, der so auf dem Hintergrund unserer Wertvorstellungen und Zukunftsperspektiven reflektiert und bewertet wird“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2008a, S. 21).

Unterschiede bezüglich des Gegenwartsbezugs im neuen Kerncurriculum. Aber nicht allein deshalb, sondern v. a. wegen des Umstands, dass dieses Curriculum zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht existierte, wird auf diese Version hier nicht eingegangen.

Dass dies Ziele Historischen Lernens in Bezug auf die Zeitdimension Gegenwart sind, beschreiben die AutorInnen zwar, *wie* diese jedoch methodisch (und evtl. anhand welcher Inhalte) umgesetzt werden könnten, bleibt offen. In den Ausformulierungen der zu erwerbenden Kompetenzen in den Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 werden Gegenwartsbezüge als Teilkompetenz genannt. Am Ende des 6. Schuljahres sollen die Lernenden „Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart“ finden können, am Ende des 8. Schuljahres sollen sie „die historische Bedingtheit heutiger Phänomene“ erklären können und am Ende des 10. Schuljahres sollen sie „historische Situationen durch Vergleich auf die Gegenwart“ erklären und „aus Wissen und Einsichten über die Vergangenheit Beurteilungsmaßstäbe und Handlungsalternativen für die Gegenwart“ entwickeln können (ebd., S. 22). Die Fähigkeit, Gegenwartsbezüge herzustellen, wird bereits Ende der 6. Klasse vorausgesetzt – wobei diese im Laufe der Schulzeit offenbar anspruchsvoller und komplexer zu erfolgen habe⁸².

Im Gegensatz zu den z. T. abstrakt belassenen Formulierungen der bereits beschriebenen Curricula werden im Kerncurriculum für die Hauptschule für jeden Jahrgang meist gleich mehrere Beispiele für Gegenwartsbezüge vorgestellt. Unter dem Kompetenzbereich „Beurteilung und Bewertung“ wird neben anderen auch die Teilkompetenz „Gegenwarts- und Vergangenheitsbezüge herstellen“ genannt (Niedersächsisches Kultusministerium 2008b, S. 15). Gegenwartsbezüge stellen sich für den Bildungswert des Fachs Geschichte in der Hauptschule recht bedeutungsvoll dar. Die Gegenwart aus der Geschichte heraus erklären, die eigene Standortgebundenheit erkennen sowie aus der Geschichte lernen zu können, werden als wesentliche Ziele gelungenen Geschichtsunterrichts beschrieben (vgl. ebd., S. 6f.). Wie bereits erwähnt werden in diesem Kerncurriculum Gegenwartsbezüge für jeden Epochenabschnitt der Jahrgänge 5/6, 7/8, 9 und 10 aufgeführt. So sollen beispielsweise die Schülerinnen und Schüler zum Thema „Begegnung fremder Kulturen – Römer und Germanen“ in der 5./6. Klasse „einfache punktuelle Vergleiche zwischen ‚damals‘ und ‚heute‘ in Bezug auf die Begegnung unterschiedlicher Kulturen“ vornehmen oder aber in der 9. Klasse zum Themenbereich „Erster Weltkrieg

⁸² Im Kerncurriculum für die Sek. II wird noch weitergedacht: Es soll nicht nur „anhand“ der Geschichte, sondern *aus* – oder besser – *mit* ihr gelernt werden. So heißt es bei der Auswahl der Kategorien, die den Lernfeldern des IGS-Kerncurriculums ähneln, dass „deren Auswahl durch fachwissenschaftliche Fragestellungen bzw. gegenwärtige Erkenntnisinteressen“ bestimmt sei, die jeweils auf „historische Zusammenhänge“ zu beziehen seien (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, S. 10).

und Weimarer Republik“ „diskutieren, welchen Beitrag zur Emanzipation die Einführung des Frauenwahlrechts geleitet hat“ (ebd., S. 20 und 27).

4.2 Forschungsstand zum Gegenwartsbezug

Geschichtsdidaktische Forschung wächst. Nichtsdestotrotz bleibt der zentrale Gegenstand der Geschichtsdidaktik groß, nebulös und schwer operationalisierbar. Und mit ihm auch dessen Komponenten und Versatzstücke. Jedwede Forschung muss sich in der theorieschwangeren Debatte um das Geschichtsbewusstsein verorten. Die Geschichtsbewusstseinsforschung habe darunter gelitten, „dass dessen theoretische Konzeption zu wenig transparent und teilweise zu komplex war, um seine Operationalisierung leisten zu können“, so Ziegler, Waldis und Brauch (2018, S. 96). Ähnlich äußern sie sich zur geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung⁸³, die „zwar auf einem breiten Theoriefeld aufsetzt, jedoch [sind] Vorstellungen und Konzepte des Ineinandergreifens von Inhalten, didaktischen Methoden, Lernprozessen und -ergebnissen noch vage ausgearbeitet“ (ebd., S. 95). Zu dem Mangel an geschichtsdidaktischer Forschung im Allgemeinen folgt mehr in Kapitel 5.1.

Wie bereits mehrfach betont fehlt es an Forschung zum didaktischen Prinzip des Gegenwartsbezugs. Nichtsdestotrotz wurden in der Vergangenheit im Zuge anders gelagerter Forschungstätigkeiten dennoch Erkenntnisse zu gegenwarts- und lebensweltbezogenem Lernen gewonnen. Es sind allerdings Forschungsergebnisse, die nicht genuin einer Fragestellung zum Gegenwarts- oder Lebensweltbezug im Geschichtsunterricht nachgehen, sondern z. T. beiläufig interessante Aussagen liefern. Auf einige Forschungen habe ich im Kapitel 3.3 bereits Bezug genommen. Meist waren die Erkenntnisse jedoch eher normativ formuliert denn tatsächlich empirisch fundiert und werden daher im entsprechenden Kapitel nicht weiter diskutiert. Stattdessen wurden sie im Rahmen der theoretischen Strukturierungsdimensionen berücksichtigt.

⁸³ Um nur eine weitere kritische Stimme zu nennen: Zülsdorf-Kersting bemängelt eine „weitgehende fehlende empirische Forschung“ geschichtsdidaktischer Kompetenzmodelle, die alle „aus der geschichtsdidaktischen Theorie komponiert und nicht aus empirischen Daten gewonnen wurden“ (2012, S. 10).

In diesem Kapitel wird daher der Blick auch auf benachbarte Forschungsfelder gewendet. Zudem stelle ich internationale Studien mit relevanten Ergebnissen zum Thema dieser Arbeit vor.

Der Gegenwartsbezug in Studien zum Geschichtsunterricht

Peter Gautschi bietet in seiner Dissertationsschrift nicht allein ein elaboriertes Kompetenzmodell Historischen Lernens (s. Kap. 4.1.6), sondern v. a. die Prüfung eines – ausgehend von eigenen vergangenen Forschungen und zusammengetragenen geschichtsdidaktischen Theorien und Konzepten – Katalogs mit 15 Gütekriterien guten Geschichtsunterrichts. Diese Gütekriterien wurden je mit beobachtbaren und bewertbaren Indikatoren versehen, sodass ein Ratingbogen (Gautschi 2011, S. 144–146) erstellt werden konnte, der der Analyse videografierter Geschichtsunterrichtsstunden diene. Dieser Katalog⁸⁴ wurde via Kategorienentwicklungszyklus⁸⁵ (Gautschi 2011, S. 142) erstellt und kondensiert so die Annahmen guten Geschichtsunterrichts. Durch Methodentriangulation ergaben sich fünf Unterrichtsstunden aus dem Korpus von über 40 Stunden, die aus allen Perspektiven⁸⁶ als ‚gut‘ bewertet wurden. Diese wurden dann je in Einzelfalldarstellungen vorgestellt, wonach je ein Güteprofil erstellt wurde und auf deren Grundlage zwei zentrale Schlüsselfaktoren ermittelt wurden: Lernaufgaben und Schülerorientierung.

Letzteres bezieht sich bei Gautschi auf den Lerngegenstand, das entsprechende Gütekriterium heißt demnach die „Bezogenheit des Themas auf die Situation der Lernenden“ (ebd. S. 242). Der Autor stellt fest, dass dieser Schlüsselfaktor in der geschichtsdidaktischen Literatur verschieden benannt ist und kommt v. a. auf die Begriffe Schülerorientierung sowie Gegenwarts- und Zukunftsbezug zu sprechen. Schülerorientierung (mitunter auch „Adressatenorientierung“) wird in der Geschichtsdidaktik nicht als

⁸⁴ Gautschis Kriterienkatalog wurde bei den in dieser Arbeit entwickelten Strukturierungsdimensionen aufgegriffen.

⁸⁵ Das methodische Vorgehen des Kondensierens theoretischer Vorannahmen zu einem Katalog an (ggf. messbaren) Einzelkomponenten ähnelt dem Vorgehen in dieser Arbeit – wenngleich sich an dieser Stelle Probleme ergaben, die zu einer Veränderung der Auswertungsmethode führte.

⁸⁶ Analyse der Unterrichtsvideos durch den Forscher, Befragung der Lehrkräfte und Lernenden im Anschluss an die Aufnahme des Geschichtsunterrichts; hinzu kamen Einschätzungen von ExpertInnen (v. a. Dozierende).

eigenständiges didaktisches Prinzip (vgl. Tab. 1) aufgefasst, sondern meist dem Gegenwartsbezug zugeordnet oder aber als allgemeindidaktisches Prinzip verstanden (Wiater 2001). Gautschi weist die „Bezogenheit des Themas auf die Situation der Lernenden“ anhand von drei Sequenzen der als ‚gut‘ beschriebenen Unterrichtsstunden knapp nach. Abgesehen von einer Sequenz seien alle Bezüge zwischen Lerngegenstand und Lernenden fachspezifisch (vgl. ebd., S. 246). Dieser Befund deutet für mich darauf hin, dass wie oben beschrieben, die Schülerorientierung zwangsläufig dem didaktischen Prinzip des Gegenwartsbezugs innewohnt. So bezeichnet Brigitte Dehne im Wörterbuch Geschichtsdidaktik Schülerorientierung als „Sammelbegriff für alle unmittelbar auf den Unterricht bezogenen methodischen Massnahmen, die die Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen in besonderer Weise berücksichtigen und sogar in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen“ (2006, S. 159).

Gautschi stärkt mit seiner Studie die Bedeutung gegenwartsbezogenen Historischen Lernens und empfiehlt, dass die Lehrenden die Themenwahl stärker auf die Situation der Lernenden beziehen sollten (vgl. Gautschi 2011, S. 270). Dies könne durch die Inhalte geschehen oder aber indem Ausgangsfragen gewählt werden, die „Schlüsselprobleme der Jugendlichen“ aufgreifen. Es könne aber auch gelingen, indem die „gegenwärtigen und zukünftigen Lebensperspektiven der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., S. 271) verknüpft würden. Diese Forderungen sind nicht neu, durch die empirische Gewichtung der Schülerorientierung als Schlüsselkriterium guten Geschichtsunterrichts gewinnen sie aber an Bedeutung. Dennoch drängt sich die Frage auf, wie sich der Gegenwartsbezug konkret ausgestaltet, wenn er auch empirisch eine so herausragende Stellung einnimmt. Dieser Frage kann Gautschi in seiner Arbeit nicht nachkommen, verdeutlicht jedoch erneut das Desiderat an empirischer Forschung zu den Einzelkomponenten des Geschichtsbewusstseins.

Das internationale Forschungsprojekt YOUTH and HISTORY befragte 1994/95 über 30.000 15-jährige SchülerInnen sowie 1.230 Geschichts- oder Sozialkundelehrkräfte aus 26 Ländern (vgl. Angvik und Borries 1997, S. 19). Ein Ziel der Studie war es, eine gewisse Vergleichbarkeit der Länder zu schaffen, um die Antworten gleichaltriger SchülerInnen zu Historischem Lernen und politischen Einstellungen diskutieren zu können. Das stellte das Forschenden-Team vor große Herausforderungen, denn abgesehen von

Schwierigkeiten der „Übersetzbarkeit“ einzelner Begriffe in unterschiedliche Sprachen wurden und werden in den einzelnen Ländern historische Themen unterschiedlich (oder gar nicht) thematisiert oder sind anders aufgeladen. Das Hauptproblem bei der Analyse war allerdings die Operationalisierbarkeit des Geschichtsbewusstseins (vgl. ebd., S. 36). Die Forschenden stellten eine Reihe von Hypothesen (bspw. „Future is – more or less – expected as a prolongation, fixation and standstill of the present time, not as a deep change“, ebd., S. 41) auf, die durch Vergleiche der Fragebögen aus den verschiedenen Ländern geprüft werden sollten. Der Fragebogen umfasste 48 Fragen mit 280 Items, wobei es zuvor 350 Items waren, die aber aus Gründen der schwierigen Vergleichbarkeit wegfielen (vgl. ebd., S. 45). Zudem wurden die Länder zu geografischen Regionen geclustert (vgl. ebd., S. 50). Trotz dieser Maßnahmen der Komplexitätsreduktion zeigt sich die enorme Schwierigkeit, das Geschichtsbewusstsein in diesem Maßstab erforschen zu wollen, was sich in einigen empirischen Schwächen⁸⁷ ausdrückt. Eine vergleichbare Studie dieses Ausmaßes zum Geschichtsbewusstsein hat es bisher nicht gegeben. Trotz meiner Kritik möchte ich auf einen knappen Befund aufmerksam machen: Auf die Frage „How much do you think these factors have done to change life for people in history *up to today?*“ wählten die SchülerInnen aus einem Antwortkatalog mit 15 Items mit großer Mehrheit „technical inventions and machines“ (ebd., S. 182) aus. Ähnlich hohe Zustimmung erhält dieses Item auf die Frage nach dem Einfluss auf die Zukunft. Während Lernende also auf die Veränderungskraft von Innovation und Erfindungen setzen, schreiben Lehrkräfte dem Item „important events and mighty persons“ mehr Bedeutung zu (ebd., S. 187f.). Die Bedeutung von Technik in Gegenwart und Zukunft ist ein Befund, der sich auch bei einer anderen Studie von Bodo von Borries findet.

1992 führte Bodo von Borries eine „erste repräsentative Untersuchung“ (1995, S. 3) zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher aus Ost- und Westdeutschland durch. Insgesamt wurden 6.480 Jugendliche plus deren Lehrpersonen befragt. Von Borries erwartete, dass sich die unterschiedliche Sozialisation auf die Vorstellung und Deutung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bei den Lernenden aus Ost und West unterscheiden müsste, weil die Narrationen in Unterricht und Gesellschaft so verschieden präsentiert wurden. Eine Haupteckenerkenntnis seiner Forschung war, dass bei den SchülerInnen Merkmale wie

⁸⁷ Dazu ausführlicher Kölbl und Straub 2001, Fußnote 15.

„Geschlecht, Schulform oder Parteipräferenz (...) in vielen Fällen größere Differenzen als der frühere Systemgegensatz“ verursachten (ebd., S. 9). Aus einem Fragekatalog bzgl. der Gegenwart wurden die Jugendlichen „gebeten, für zehn Lebensbereiche oder Sektoren den Grad der Änderung bzw. der Unveränderlichkeit einzuschätzen“ (ebd., S. 169). 90% der befragten SchülerInnen maßen dem technischen Wandel⁸⁸ eine hohe Bedeutung bei. Zu einem ähnlichen Befund kommt die oben vorgestellte Studie YOUTH and HISTORY – allerdings wäre es interessant zu wissen, wie die Lehrkräfte sich bei dieser Studie zu der Frage des Wandels verhalten. Mehr Aufschluss über den Wandel ergibt der Vergleich der „Eigenschaften der Vergangenheit“ und der „Eigenschaften der Gegenwart“ (ebd., 172): die Gegenwart erscheint als „Höhepunkt der Lebensqualität“ (ebd., S. 176). Der Gegenwart wird eine stetige Besserung vergangener Umstände zugeschrieben. Anhand eines Erkenntnisses der Pilotstudie sowie eines „Hinweises“ aus der Hauptuntersuchung vermutet von Borries, dass die Befragten die Zukunft als „eine Art ‚stillgelegte Gegenwart‘ erwarten“ (ebd.). Diese Vermutung erscheint nicht abwegig, lässt sich aber leider anhand der den Lesenden zur Verfügung gestellten Daten nicht nachvollziehen.⁸⁹ All dies sind allenfalls Hinweise darauf, dass ein Verknüpfen der Zeitdimensionen für die Lernenden auch anhand der Bewertung dieser stattfindet (Vergangenheit rückständig; Zukunft ungewiss, aber besser als Vergangenheit; Gegenwart als Höhepunkt) (vgl. ebd., S. 172f.). Von Borries untersuchte zudem die Operationen des Geschichtsbewusstseins und ließ SechstklässlerInnen 18 Denk- und Handlungsoptionen zustimmen oder ablehnen, die aus deren Sicht einen „*geschichtsbewussten* Menschen“ (ebd., S. 188; kursiv im Original) ausmachen. Dabei stimmten 82% dem Merkmal zu „er verschafft sich möglichst viele Informationen über vergangene Ereignisse“ (ebd.) und zeigen, wie sehr ein umfangreicher Wissensstand als Qualitätsmerkmal⁹⁰ betrachtet

⁸⁸ Allerdings sind die Items, die von Borries an dieser Stelle anbot, kritisch zu sehen. So stand auch das Item „Wandel der Eigenschaften von Völkern“ zur Wahl, wurde zwar als wenig, nicht bedeutend oder gar nicht erst ausgewählt, ist dennoch sowohl suggestiv als auch mit dem Volksbegriff kulturalistisch überladen. Der Fortschrittsgedanke ist hier im Vergleich zu jenem des technischen Fortschritts eurozentristisch angelegt.

⁸⁹ Zu einem ähnlichen, aber aktuellerem Befund kommen Wils et al. 2011. Dazu in diesem Kapitel an späterer Stelle mehr.

⁹⁰ Interessanter wäre es hier m. E. gewesen, den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, eigene Antworten zu geben statt des vorgefertigten Katalogs. Was einen „geschichtsbewussten Menschen“ nun tatsächlich für die Lernenden ausmacht, kann so nicht hinlänglich beantwortet werden. Der Blick der geschichtstheoretisch versierten Forschenden steckt in dem Kriterienkatalog und es bleibt kein Antwortfenster, um herauszufinden, ob die Befragten nicht eigentlich ihr Bild einer Historikerin/ eines Historikers zeichnen statt das eines „geschichtsbewussten Menschen“.

wird. Große Zustimmung erfährt aber auch die Fähigkeit, Bezüge von Vergangenheit und Gegenwart herstellen zu können. Wobei von Borries feststellt, dass der Gegenwartsbezug „statistisch kaum von (...) dem moralischen Urteil“ abzugrenzen sei, weshalb er diesen „wegen seines verborgenen Doppelcharakters ‚Gegenwertsurteil‘“ nennt (Borries 1995, S. 191). Auch wenn diese analytische Nähe nicht nachvollziehbar dargestellt wurde, halte ich die folgenden Schlussfolgerungen von Borries‘ für möglich („aber nicht ausschließlich): „Die Tätigkeit, Vergangenheit auf Gegenwartsprobleme zu beziehen, ist also engstens mit der verbunden, Vergangenheit mit Gegenwartsnormen zu bewerten“ (ebd., S. 192).

Der Gegenwartsbezug in der internationalen Forschung

In diesem Kapitel werden internationale Studien, deren Ergebnisse für die vorliegende Arbeit von Belang sind, vorgestellt. Forschungen zum Geschichtsbewusstsein können weder ohne den nationalen, föderalen (und so auch bildungspolitischen und curricularen), kulturellen und sprachlichen Kontext interpretiert noch verglichen werden. Dies macht die Vergleichbarkeit internationaler Studien so schwierig, wie John Hattie (2018, S. 16) und Angvik sowie von Borries (1997, S. 45) bei ihren eigenen Forschungen feststellen mussten. Nichtsdestotrotz haben Forschungsprojekte zu *historical consciousness* und *historical empathy* spannende Ergebnisse zutage gefördert, die möglicherweise auch auf deutsche SchülerInnen übertragbar sind.

In dem jüngst erschienenen Sammelband ‚Contemplating Historical Consciousness‘ vereinen Anna Clark und Carla Peck theoretische und empirische Beiträge aus vielen verschiedenen Ländern und Perspektiven. So verglich Arthur Chapman zwei englische Oberstufenkurse, die je ein anderes Thema mit anderer Herangehensweise („more conventional“ vs. „more innovative“⁹¹) behandelten (2019, S. 36). Die „innovativere“ Gruppe erwies sich in den Nacherhebungen als reflektierter und kritischer in ihrer Wahrnehmung und Deutung von Geschichte. Zudem stellte Chapman fest, dass diese SchülerInnen sich stärker für Geschichte interessierten. Auch wenn bei Chapmans Studie viele empirische Fragen offen bleiben, ist es doch aufschlussreich, dass das Denken über das Verhältnis

⁹¹ Abgesehen von einer Abkehr einer eurozentristischen Betrachtung des Themas „Power, People, Protest“ gibt Chapman leider keine Erläuterungen dazu, was er als „more innovative“ versteht.

von Geschichte durchaus auch durch verschiedene Vermittlungsansätze an Qualität gewinnen kann und nicht so unveränderbar scheint, wie beispielsweise Zülsdorf-Kersting (2007) festgestellt hat.

Zu einem ähnlichen Urteil kommen Alan McCully und Keith Barton:

„Rather than being shocked that history learned in the home and the street was an important influence on the students we interviewed, we were encouraged that many also demonstrated that they valued school history because it promoted a critical attitude and gave them insight into viewpoints that they were unlikely to encounter elsewhere“ (McCully und Barton 2019, S. 26).

Einflüsse aus der außerschulischen Geschichtskultur sind präsent, es muss nur angemessen darauf reagiert bzw. diese genutzt werden. Die individuellen Lernvoraussetzungen, einschließlich des historischen Vorwissens aus Familie, peer und Medien, prägen das jugendliche Geschichtsbewusstsein maßgeblich mit. Auch wenn Studien dies inzwischen belegen, so mangelt es doch an einer wesentlichen Erkenntnis: Wie sehen sie aus, diese Elemente der Lebenswelt, die in den Geschichtsunterricht ragen? Wo taucht der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht als didaktischen Prinzip auf, der eben jenes Scharnier zwischen Gegenwart und Vergangenheit zu sein scheint?

2011 publizierten Kaat Wils et al. eine Studie, die nach der Rolle der Gegenwart im Geschichtsunterricht von Geschichtslehrkräften fragt. Die AutorInnen beschreiben ein gravierendes Forschungsdesiderat zu der Frage nach dem Spannungsverhältnis von Gegenwart und Vergangenheit und wie Lehrkräfte dieses bewältigen. Untersuchungen, die sich tatsächlichen Unterricht ansehen, seien zudem rar gesät (van Nieuwenhuysse et al. 2015, S. 437). Die ForscherInnengruppe entwickelte drei Typen, die drei unterschiedliche Arten des Umgangs von Geschichtslehrkräften mit Vergangenheit und Gegenwart repräsentieren sollen – wobei keine Lehrkraft in Gänze einer allein entsprechen könne. Diese drei Profile („historicist“, „presentist“, „post-modernist“) dienen als Schablone für die Fragebogenentwicklung (Wils et al. 2011, S. 222). Der Typus „historist“ verhaftet in der (häufig chronologischen) Geschichtsvermittlung, der Erklärung der Kontexte und Ursachen zu thematisierender Ereignisse (vgl. ebd.). Eine Lehrkraft des Typs „presentist“ versucht die Gegenwart häufig ins Unterrichtsgeschehen zu bringen und anhand dieser Entwicklungen und Fortschritte zu veranschaulichen – dieser Typus konzentriert sich also auf Gemeinsamkeiten zwischen Vergangenheit und Gegenwart (vgl. ebd., S. 222f.). Der dritte Typus, der „postmodernist“, stellt die Gegensätze zwischen damals und heute

in den Fokus. Die Gegenwart wird als Spiegel des Umgangs mit Vergangenheit betrachtet: Repräsentationen und Rekonstruktionen der Vergangenheit im Heute werden zum Ausgangspunkt (vgl. ebd., S. 223).

Für die jeweiligen Typen wurden Statements formuliert, die in einem quantitativen Fragebogen zusammengefasst wurden. Insgesamt wurden etwa 300 angehende Geschichtslehrkräfte befragt. Zusätzlich wurden 30 Studierende um sogenannte „performance tasks“ gebeten. Dafür sollen die Studierenden zum Thema Kreuzzüge aus sechs vorbereiteten Quellen wählen (je zwei wurden den drei Typen zugeordnet), die sie zum Ausgangspunkt einer Unterrichtsstunde nutzen sollten. Die meisten Teile der Stunde wurden vorgegeben, die Ziele und Arbeitsaufträge jedoch sollten von ihnen mündlich formuliert (und begründet) werden (vgl. ebd., S. 224-226). Die Fragebögen wurden statistisch und die performance tasks qualitativ ausgewertet. Letztlich wurden beide noch aufeinander bezogen. Es stellte sich heraus, dass die zukünftigen GeschichtslehrerInnen sehr offen gegenüber gegenwartsrelevanten Bezügen im Unterricht sind. Die große Mehrheit argumentierte mit dem Motivationscharakter, den die Beschäftigung mit Gegenwärtigem mit sich bringe. Gerade die Gemeinsamkeiten („familiarity“) seien es, die einen Zugang eröffnen und das Verstehen der Vergangenheit erleichtern (ebd., S. 228). In diesem Zusammenhang überrascht es nicht, dass vorrangig diejenigen vorbereiteten Quellen, die dem Typus „presentist“ zuzuordnen sind, gewählt wurden. Bei der Analyse der Fragebögen ergab sich aber, dass die Studierenden bei dieser Begründung von Gegenwartsbezügen diese durchaus unkritisch betrachten. So fanden die ForscherInnen heraus, dass die Studierenden sich nicht vor Anachronismen und Verurteilungen vergangener Verhältnisse auf Grundlage aktueller moralischer Standards scheuen (ebd., S. 227). Die WissenschaftlerInnen fassen zusammen, dass es entscheidend sei, WIE Gegenwart verhandelt wird (vgl. ebd., S. 230). Eine Fortschrittserzählung, die in der Gegenwart gipfelt, sollte nicht das Ziel von Geschichtsunterricht sein, da so Fremdheit gegenüber anderen Zeiten und Kulturen aufgebaut werde, die auch auf die Gegenwart projiziert werden könnte (vgl. ebd.). Ausgehend von diesen Gedanken muss man sich fragen, ob Historisches Lernen ohne Alterität überhaupt gelingen kann. Die Frage ist, welcher Weg des Geschichtslernens eher beschritten wird: Kontinuität oder Alterität?⁹² Die Studie

⁹² Es gibt freilich mehr als zwei Herangehensweisen, die Frage ist jedoch, welches Ziel verfolgt wird. Wobei auch hier vermutlich nicht von einer abgrenzbaren Polarität ausgegangen werden kann.

von Kals et al. zeigt, dass es eine Diskrepanz zwischen geschichtsdidaktischem Anspruch („postmodernist“; Alteritäten veranschaulichen) und Wirklichkeit („presentist“; Kontinuität darstellen) zu geben scheint.

Eine weitere Studie von belgischen ForscherInnen befasst sich mit einer ähnlichen Thematik und untersuchte dazu die Fragestellungen in Halbjahres-Geschichtsexamen in 11. und 12. Klassen. Dazu wurden Lehrkräfte gebeten (ohne Kenntnis zum Forschungsinteresse), geschriebene Examensarbeiten einzureichen. Im Sample befanden sich 190 Examen mit 5.784 Fragen, die auf vier vorab festgelegte Typen⁹³ hin untersucht wurden. Diese „possible manifestations of the present“ wurden erstellt:

- „(...) questions that deal exclusively with the present (...)“;
- „Questions relating past and present to each other (...)“;
- „(...) questions exclusively addressing the past (...)“;
- „(...) ‚indeterminate‘ questions (...), it is unclear whether they deal with the past and/or the present because of a lack of context“ (van Nieuwenhuysse et al. 2015, 439f.).

113

10% der Fragen bezogen sich allein auf Typ 1, also ausschließlich auf die Gegenwart. Das mag wenig erscheinen, blickt man jedoch auf die Zahl der Lehrkräfte, die überhaupt Fragen einsetzte, die sich nur auf die Gegenwart bezogen, dann zeigt sich, dass 60 der 70 Lehrkräfte solche Fragetypen einsetzen (vgl. ebd., S. 441f.). Fragen, die ausschließlich auf die Vergangenheit abzielten (Typ 3), machten fast drei Viertel aller Fragen aus. Interessant ist besonders das Ergebnis des Fragetyps zwei. Die Forschenden ermittelten drei Unterkategorien dieses Typs, welche die Art der Verbindung („connection“) beschreiben, die zwischen Gegenwart und Vergangenheit hergestellt wird bzw. herzustellen sei:

- „Through comparison“
- „Through the course of history, including the intervening period“⁹⁴
- „Through revealing the constructed nature of history education“ (ebd., S. 442).

Diese Fragenkategorie tauchte zwar nur in 8% aller Fragen auf, allerdings nutzen 65 der 70 Lehrkräfte in ihren Examen diese Art der Fragen mindestens ein Mal (vgl. ebd., S. 443). Unterkategorie zwei beinhaltet jene Fragen, die Kontinuität und Wandel

⁹³ Diese wurden in den Katalog der theoretischen Vorannahmen aufgenommen (Kap. 14.1).

⁹⁴ Erläuternd schreiben die AutorInnen dazu, dass es hier auch um Fragen gehe, die nach Gemeinsamkeiten und/oder Unterschieden frage (vgl. van Nieuwenhuysse et al. 2015, S. 442).

historischer Ereignisse erfragen, wobei van Nieuwenhuysen et al. auffiel, dass 95% der entsprechenden Fragenitems⁹⁵ eher auf Kontinuitätsnarrative schließen lassen. Dieser Befund deckt sich mit jenen von Wils et al. und dem Bevorzugen von Fortschrittserzählungen oder -verweisen gegenüber einer Vermittlung von Veränderung und Alterität. Und auch hier äußern die Forschenden eine Irritation über diese Kluft zwischen Theorie und Praxis (vgl. ebd., S. 447).

Schon früh hat sich Peter Seixas mit Forschungen im Bereich *historical consciousness* und *historical thinking* verdient gemacht. Bereits in dieser Arbeit wurden seine Forschungen vorgestellt, die sich auf Jörn Rüsen's Erkenntnisse beziehen (vgl. 3.3.2). In einer früheren Studie von 1992 untersuchte er die Bedeutung familiärer historischer Erzählungen und ethnischer Zugehörigkeiten für die Wahrnehmung und das Interesse historischer Sachverhalte. Dazu wurden u. a. Tiefeninterviews mit sechs ElftklässlerInnen durchgeführt mit dem Ziel, mehr zum Aufbau historischen Wissens der Jugendlichen zu erfahren. Dabei stellte er fest, dass sowohl familiäre als auch mediale Angebote einen großen Einfluss auf das Historische Denken haben. Speziell die Rolle familiär tradiertter Narrationen stellte sich als äußerst bedeutsam heraus:

„Family were perhaps even more important in shaping the students' underlying approaches to history than they were as sources of historical information. (...) Family stories and family experiences had a profound impact on how many of these students understood history“ (Seixas 1993, 320f.).

Auch Terrie Epstein forschte zum Einfluss außerschulischer historischer Erzählungen auf das Geschichtsverständnis Jugendlicher. Epstein erfragte die Geschichtsdeutungen von Studierenden aus „African-American“- und „European-American“-Familien und stellte fest, dass die unterschiedlichen Familiengeschichten zu unterschiedlicher Wahrnehmung und Bewertung von Geschichte(n) führen. Mitunter wurde ein großer Vorbehalt gegenüber dem schulischen Geschichtsunterricht geäußert, der eine einseitige Perspektive vermittele (vgl. Epstein 1998).

Der Einfluss familiärer Erzählungen und des individuellen kulturellen Hintergrunds auf die Deutung historischer Ereignisse ist groß. Dennoch weisen Studien darauf hin, dass

⁹⁵ An der Stelle muss kritisiert werden, dass die Darstellung der Auswertungsmethode hier leider sehr unvollkommen ist.

Geschichte im Sinne einer Kontinuitätsgeschichte erzählt und der Blick stärker auf unterschiedliche Erzählungen von Geschichte gelegt wird statt unterschiedlicher Deutungen dieser in der Gegenwart.

Theoretische und empirische Erkenntnisse verwandter Diskurse und Lernfelder

Es wurde bereits herausgestellt, dass der Gegenwartsbezug ein geschichtsdidaktisches Prinzip darstellt – nichtsdestotrotz findet er sich auch in Debatten verwandter Disziplinen (Politikdidaktik) und außerschulischen Lernumgebungen (Gedenkstätten, Museen). Darüber hinaus taucht die Forderung nach Gegenwartsbezügen zudem andernorts auf, aber dann wenig durchdacht und begründet. Man denke an wohlgemeinte politische Forderungen – meist an die junge Generation gerichtet –, aus der Vergangenheit für das Heute und Morgen zu lernen. Mit dem didaktischen Prinzip als wohl durchdachtes, facettenreiches Element Historischen Lernens hat dies erst einmal nicht viel zu tun. Darüber hinaus gibt es Theorien, Konzepte und Studien, die sich nicht auf eben jenen Begriff konzentrieren, sondern bspw. Subjektorientierung, Interesse oder Lernvoraussetzungen diskutieren. Es würde den Rahmen sprengen, all jenen alternativen, ergänzenden oder immanenten Alternativbegriffen auf den Grund zu gehen – es wird jedoch deutlich, wie sehr der Begriff des Gegenwartsbezuges in andere Felder ausstrahlt, ohne mitunter in seiner historisch abgeleiteten Besonderheit eingeordnet zu werden.

2015 erschien der Sammelband „Subjektorientierte Geschichtsdidaktik“ und bei einigen AutorInnen finden sich in den ersten Zeilen ihrer Beiträge Definitions- und Abgrenzungsbemühungen der Subjektorientierung zur Schülerorientierung. So macht Kühberger beispielsweise deutlich, dass die Schülerorientierung „verstärkt mit den Interessen der Schüler/innen in Verbindung gesetzt“ (2013, S. 16) werde, während die subjektorientierte Geschichtsdidaktik die Lernenden „mit ihrem je individuellen historischen Orientierungsbedürfnis und persönlichen Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt der geschichtsdidaktischen Bemühungen“ (Ammerer et al. 2013, S. 6) setze. Dem Vorwurf, dass der Begriff der Subjektorientierung nur jenen der Schüler- oder Adressatenorientierung ersetze, halten Golser, Hellmuth und Maresch im gleichen Band entgegen, dass die Adressatenorientierung eher „eine theoretisch-methodische Basis“ bilde, während

die Subjektorientierung⁹⁶ an „lebensweltliche Erfahrungen und Konzepte“ anknüpfe, „die aus Sozialisationsprozessen resultieren“ (2013, S. 49).

Aus pragmatischer Sicht erscheint mir ein Eingehen auf einzelne bildungsbiografisch bedingte Vorlieben und Erfahrungen im Geschichtsunterricht immer nur als ein vereinzelt leistbares Unterfangen. In der Praxis ist eine Trennung der Begriffe weder notwendig noch zielführend. Beide Begriffe stehen für sich allein als allgemeindidaktische Begriffe, was sie vom Gegenwartsbezug unterscheidet. Eine zentrale Rolle spielt jedoch bei beiden Konzepten das Interesse. Interesse wiederum ist ein großer Begriff (vgl. Kap. 4.1), der sowohl ganz konkrete Inhalte am Unterrichtsgegenstand beinhaltet, aber auch an den angebotenen Methoden. Letztlich ist meist zugleich von Neugier und den damit verbundenen motivationalen Aspekten die Rede. Aber auch das Interesse wird erst durch das Adjektiv „historisches“ zum Gegenstand der geschichtsdidaktischen Auseinandersetzung. Dies schließt nicht aus, dass im Geschichtsunterricht nicht auch Interesse geweckt werden kann, dessen Ursprung nicht genuin mit Geschichte zu tun hat, sondern erst mit einem Vergleich oder Analogie entsteht.

Studien zu Historischem Lernen von SchülerInnen beziehen sich nicht allein auf den Geschichtsunterricht, sondern untersuchen auch außerschulische Lernorte, die historisches Wissen vermitteln. So findet in Gedenkstätten und Museen die vermutlich intensivste Forschung zum Geschichtslernen außerhalb des Klassenraums statt. In der englischsprachigen Forschungslandschaft kann dem Begriff der Geschichtskultur am ehesten mit jenem der ‚public history‘ entsprochen werden⁹⁷. Zumindest wenn man von den „products“ (Kühberger 2018, S. 70) ausgeht, werden eben jene Bereiche benannt, die wir als geschichtskulturelle Erzeugnisse beschreiben würden. Es ist die Rede von Büchern, Filmen, Ausstellungen und allem, was in den öffentlichen Raum ragt oder ihm entspringt. Die Forderung nach mehr Geschichtskultur im Geschichtsunterricht lässt sich auf die Public History übertragen, sie könne als Brücke zwischen Geschichte und der Lebenswelt der Lernenden fungieren (vgl. Bühl-Gramer 2018, S. 202). In dem Band „Public

⁹⁶ In der Erwachsenenbildung gehört die Subjektorientierung bereits seit jeher zum didaktischen Grundlagenvokabular, wo verstärkt gilt, die „biografischen Erfahrungen und Identitätskrisen“ (Siebert 2016, S. 357) der erwachsenen Lernenden zu berücksichtigen.

⁹⁷ Public lässt sich im Deutschen nicht ohne Weiteres mit „öffentlich“ übersetzen, denn im Englischen ist es nicht allein der Gegensatz zum Privaten (private vs. public), stattdessen impliziert der Begriff auch das Publike, also Bekanntgemachte, das Adressierte, ans Publikum Gerichtete. Ähnlich argumentiert auch Demantowsky und führt dies u. a. auf ein Empiriedefizit in dem Bereich zurück (vgl. 2018, S. 12).

History and School. International Perspectives“, aus dem hier bereits zitiert wurde, werden viele Verweise (deutscher GeschichtsdidaktikerInnen) zu der anscheinend bereits intensiver geführten Debatte zu Geschichtskultur bemüht (vgl. (Kühberger 2018, S. 76). Nichts desto trotz beklagen so gut wie alle AutorInnen des Sammelbandes ein Empiriedefizit, gerade bezogen auf den Geschichtsunterricht (vgl. u. a. Bühl-Gramer 2018, S. 206; Daisy 2018, S. 84).

Gedenkstätten fungieren als Dokumentations-, Forschungs- aber auch Vermittlungsorte historischer Ereignisse. Speziell den Gedenkstätten der NS-Verbrechen kommt noch die Funktion des Opfergedenkens zu. Gerade in der Gedenkstättenpädagogik wird das Ziel verfolgt, durch die Vermittlung von Wissen zu einem Verständnis der Gegenwart und einer Art präventiven Haltung gegenüber zukünftigen antidemokratischen Tendenzen zu gelangen. Mancherorts wird dies als Menschenrechtsbildung, Demokratische Erziehung, historisch-politische Bildung oder holocaust education bezeichnet – je nachdem wo der Schwerpunkt liegt. Ziel ist jedoch (meist) ein Lernen aus der Vergangenheit für die Zukunft. Die Gegenwärtigkeit von Geschichte wird „greifbarer“ für viele SchülerInnen, Geschichte ragt spürbarer in ihre Gegenwart als es der Geschichtsunterricht mitunter vermag und findet dennoch in einem geplanten und absichtsvollen Rahmen statt. Auch wenn Gedenkstätten historische Orte sind, so weisen sie immer auch eine „politische Dimension“ auf, u. a. weil sich in ihnen manifestiert, was „gesellschaftlich als erinnerungswürdig gilt“ (Moritz 2018, S. 122). Benjamin Moritz stellt bei der Meta-Analyse von vier gedenkstättenpädagogischen Studien fest, dass „das Herstellen von Bezügen zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen (...) für möglich gehalten [wird, L.S.], wenngleich die Pädagogen dies selten explizit versuchen und es eher der Verantwortung der Besucher überlassen⁹⁸“ (2018, S. 126). Gegenwarts- und Zukunftsbezüge erscheinen in Gedenkstätten ziemlich klar gesetzt: das Sensibilisieren für Ausgrenzungsprozesse, Menschenrechtsverletzungen und demokratiegefährdende Prozesse soll gefördert werden, um idealerweise zukünftiges politisches Handeln zu legitimieren. Der Zukunftsbezug und die Handlungsorientierung erscheinen hier zentraler als für den Geschichtsunterricht. Dies mag auch daran liegen, dass in der Gedenkstättenpädagogik historisch-politische Bildung stattfindet.

⁹⁸ Wobei sicher didaktische Unterschiede bei Format und Zielgruppe bestehen.

Gedenkstättenbildung⁹⁹ kann vielleicht als der deutlichste Ort sich überschneidender geschichtsdidaktischer und politikdidaktischer Bestrebungen gesehen werden, wobei diese sich im Herausbilden eines historisch-politischen Bewusstseins¹⁰⁰ ausdrücken. Dirk Lange sieht eine Synthese der Begriffe über die Kategorie des Bewusstseins, welches kognitive Strukturen verarbeitet und Orientierung schafft – wobei „beide Disziplinen unmittelbar aufeinander verweisen, nicht aber ineinander aufgehen“ (Moritz 2018, S. 130). Bezug nehmend auf Lange fasst Moritz weiter zusammen: „Das politikgeschichtliche Bewusstsein dient dazu, gegenwärtige und zukünftige Herrschafts- und Machtverhältnisse durch Einbettung in eine Narration zu legitimieren“ (ebd., S. 132). Für die Praxis, d. h. für die BesucherInnen einer Gedenkstätte (und besonders für Lerngruppen, die nicht allein durch eine evtl. rein historisch-informative Ausstellung geleitet werden), bedeutet dies meist eine Auseinandersetzung mit Gegenwartsproblemen am historischen Ort. Um historisch-politisches Bewusstsein zu erlangen, können daher Gegenwarts- und Zukunftsorientierung als gemeinsames didaktisches Prinzip gelten.

In der Vergangenheit wurde der Politikdidaktik, meist in Abgrenzung zur Geschichtsdidaktik, die Gegenwart zugewiesen und dem Geschichtslernen die Vergangenheit¹⁰¹. Das ist so heute nicht mehr tragfähig: „Die Gegenwart ist eine Basiskategorie der Geschichtsdidaktik und die Vergangenheit eine Grunddimension der Politikdidaktik“, so Dirk Lange (2004, S. 9).¹⁰² Historische und politische Bildung gehen anders mit ihren Lerngegenständen um und haben selbstverständlich ihre Fachspezifik, aber die Lehrplanentwicklungen der letzten 50 Jahre haben gezeigt, dass die Offenheit wächst (so ist bspw. Geschlechter- oder Umweltgeschichte längst Teil von Geschichtsunterricht). Wie Gegenwartsfragen nun tatsächlich im Unterricht verhandelt werden, steht offen. Im Rahmen dieser Arbeit wird zumindest für den Geschichtsunterricht eine Forschungslücke diesbezüglich geschlossen.¹⁰³

⁹⁹ Weiterführend u. a.: Pampel 2011a; Thimm et al. 2010; Haug 2015; Werker 2018; Nickolai und Brumlik 2007.

¹⁰⁰ Dazu ausführlicher: Lange 2009. Leider bleiben die Überlegungen darin bisher theoretischer Natur. Spannend wäre in dem Zusammenhang eine Untersuchung des Fachs Gesellschaftslehre, welches als Verbundfach eben solche Synthesen fördern könnte.

¹⁰¹ Dies geschah vermutlich auch, um die jeweils eigene Disziplin zu rechtfertigen (vgl. Kap. 4.1.1).

¹⁰² Dass die Bezugswissenschaften einander bedingen, erwähnt auch Jens Korkampf (2016, S. 84).

¹⁰³ Eine äquivalent angelegte Forschungsarbeit für den Politikunterricht wäre sehr spannend.

Elke Gryglewskis Dissertation „Anerkennung und Erinnerung“ von 2013 geht der Frage nach, wie sich Jugendliche arabisch-palästinensischer und türkischer Herkunft mit dem Holocaust auseinandersetzen. Dabei untersuchte sie das Ineinandergreifen relevanter Diskurse zu Erinnerung, subjektorientiertem bzw. biografischem Lernen und Zugehörigkeit(en). Gryglewski setzte sich intensiv mit ihren ForschungspartnerInnen auseinander und entwickelte anhand eines vielfältigen Datenspektrums (u. a. Beobachtungen und von den Jugendlichen selbst produzierte Texte) eine Reihe von Typen, die das Verhältnis der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zum Nationalsozialismus und dem Holocaust abbilden. Aus ihren Erkenntnissen leitet sie „Empfehlungen zur Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und Shoah ab“ (ebd., S. 240-255). Eine halte ich für besonders bedeutsam: solange sich die Jugendlichen in ihrer eigenen Biografie (und den damit ggf. verbundenen Ausgrenzungserfahrungen) ernstgenommen fühlen, stehen sie dem Thema offen gegenüber. Auch wenn möglicherweise die Lernvoraussetzungen erwarten lassen, dass Alltagswissen und -theorien eine Zugewandtheit diesem Thema gegenüber behindern, so konnte Gryglewski zeigen, dass sich durch angemessenes LehrerInnenverhalten durchaus Lerngelegenheiten bieten können.

Herkunft stellt einen wesentlichen Teil der individuellen Persönlichkeit dar und birgt eine historische Komponente. Ob diese Teil der Mehrheitserzählung ist oder nicht, hängt auch von der (erzählten oder erlebten) Migrationsgeschichte ab. Welche Geschichten und Erinnerungen habe ich (in meiner Heimat/ über meine Heimat) erfahren, welche werden in meiner Familie tradiert, welche Relevanz messe ich neuen Erzählungen bei? Wie erzähle ich in welchem Kontext und was wird von mir erwartet wissen zu müssen¹⁰⁴? Diese identitäts- und damit auch lebensweltrelevanten Aspekte von Herkunft, Migrationshintergründen, Diversität und Zugehörigkeiten sind ein an Bedeutung gewinnendes Forschungsfeld¹⁰⁵ in der Geschichtsdidaktik. Bei dem Einsatz von Gegenwarts- und Lebensweltbezügen erweitert sich durch diese Vielfalt natürlich das

¹⁰⁴ Lesenswert ist diesbezüglich: „Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland“ (Georgi 2003). Viola Georgi untersucht darin das Historische Bewusstsein Jugendlicher mit Migrationshintergrund und stellt fünf Aneignungs-Typen vor. Bemerkenswert ist die Erkenntnis, dass Jugendliche sich auch deshalb mit der deutschen NS-Geschichte befassen, weil sie sie als „Eintrittsbillet“ in die Mehrheitsgesellschaft“ (Kölbl 2009, S. 67) verstehen. Hier zeigt sich die Bedeutung, die Erinnerung bzw. historische Erzählungen in jugendlichen Identitäten innehaben können.

¹⁰⁵ Weiterführend und ohne Gewähr auf Vollständigkeit sind hier zu nennen: Georgi 2003; Deuble et al. 2014; Körber 2001; Kölbl und Straub 2005; Lücke und Ullrich 2014; Lücke 2012; Alavi und Borries 2000; Barricelli 2019; Seixas 1993.

Themenspektrum, welches durch die Lehrkraft angeregt werden kann aber auch von den Lernenden in den Unterricht getragen wird.

2007 veröffentlichte Meik Zülsdorf-Kersting die Studie „Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust“. Darin fragt er nach der Wirkung der Geschichtskultur auf das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Zehn Jugendliche nahmen an sieben Einzelerhebungen teil: zwei Fragebögen, drei Einzelinterviews und zwei Gruppendiskussionen. Die Erhebungen fanden vor, während und nach der Behandlung der Unterrichtseinheit zum Holocaust statt (Zülsdorf-Kersting 2007, 128f.) Die problemzentrierten Interviews und Gruppendiskussionen wurden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Letztlich wurden fünf Jugendliche einer Fallanalyse unterzogen, die Auswahl derer ist das Ergebnis einer Typenbildung (vgl. ebd., S. 124). Der Verfasser der Studie geht davon aus, dass wegen der hohen Relevanz des Themas und dem Erhebungszeitraum (2004/05) als medial groß inszenierte Gedenkjahre, die geschichtskulturelle Rezeption zum Thema Einfluss auf die Lernenden haben müsse (vgl. ebd., S. 32f.). Dazu entwirft Zülsdorf-Kersting eine Theorie der historischen Konstruktion, die sich an Rüsens Theorie des historischen Denkens orientiert. Die geschichtskulturelle Sozialisation beschreibt den „*Prozess historischer Konstruktion als Ausbildung von Geschichtsbewusstsein*“ (ebd., S. 31f.; kursiv im Original). Damit wird die Einflussmöglichkeit geschichtskultureller Aspekte auf die individuelle Sicht auf Geschichte bzw. das Geschichtsbewusstsein betont. Zülsdorf-Kersting stellt mit seinen fünf Typen fünf Formen geschichtskultureller Sozialisation vor und fasst eine Reihe von Erkenntnissen zusammen, die ein pessimistisches Bild der jugendlichen Geschichtskonstruktionen zeichnen. Einige wenige Punkte seien hier genannt: Die Jugendlichen verneinen, dass sie im Unterricht mit geschichtskulturellen Phänomenen (zum Holocaust) zu tun hätten. Geschichtskultur (bzw. Gedenkkultur) begegne ihnen v. a. im Fernsehen und nicht in der Schule. Viele der Jugendlichen betonten jedoch den Einfluss familiärer Narrative auf deren Geschichtsbilder. Zülsdorf-Kersting zieht verschiedene Schlüsse aus seinen Ergebnissen. So verlaufe geschichtskulturelle Sozialisation meist nicht intentional, weil sie eben nicht durch unterrichtliches Lernen angeregt werde (ebd., vgl. S. 451). Zudem werde Historisches Wissen „selektiv auf der Basis der vorab internalisierten Alltagstheorien angeeignet und habe daher fast keine Folgen für die Einstellungsebene“ (ebd., S. 453). So seien die Jugendlichen so gefestigt in ihren Einstellungen, dass sie selbst widersprüchliche Erklärungsmuster entwerfen, um die eigene

Erzählung zu festigen. Zülsdorf-Kersting umschreibt dies als „unreflektierte Geschichtsvorstellungen von großer identitätsstabilisierender Bedeutung“ (ebd. S. 461). Wie gesagt fällt der Autor am Ende seiner Studie ein geradezu vernichtendes Urteil bezüglich des Prozesses Historischen Lernens seiner ForschungspartnerInnen. Der Geschichtsunterricht bewirke „keine nachhaltigen Veränderungen etablierter Interessen und Erklärungsfiguren“ (ebd., S. 469). Er stellt fest, dass die Jugendlichen sich bereits ein schwer veränderbares Bild vom Nationalsozialismus gebildet hätten¹⁰⁶. So liest es auch Meyer-Hamme aus den Ergebnissen der Studie heraus: „Historisches Lernen im Sinne historisch erzählen zu lernen, fand offenkundig nicht statt“ (2009, S. 41). Gryglewski hingegen kritisiert, dass bei anders gewählten Fragestellungen oder Fragen das Fazit auch anders hätte ausfallen können (2013, S. 45). So pessimistisch die Ergebnisse auch machen, so sehr muss man erneut darauf hinweisen, dass sie nicht repräsentativ sind und zu Tage fördern, dass Lernvoraussetzungen eine weitaus größere Rolle spielen als in der geschichtsdidaktischen Debatte angenommen wird¹⁰⁷.

Johannes Meyer-Hamme veröffentlichte 2009 seine Dissertation „Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung“ und stellt damit eine qualitative Studie vor, die sich an der Dokumentarischen Methode orientiert. Mit dem videografierten Geschichtsunterricht wurden die SchülerInnen anschließend konfrontiert und gebeten, sich dazu zu äußern und über ihrem generellen Verhältnis zu Geschichte zu berichten. Letztendlich leitete Meyer-Hamme aus den Erzählungen von fünf GymnasiastInnen bzw. „Fallbeschreibungen“ drei Thesen ab. These eins ist relevant für die vorliegende Arbeit. Sie lautet: *„Schülerinnen und Schüler müssen den Unterrichtsgegenständen eine Bedeutung zuschreiben, damit es zu historischem Lernen im Sinne eines*

¹⁰⁶ Dieser Befund könnte auch zum Nachdenken über ein nicht-chronologisches Behandeln und damit im Lehrplan evtl. früheres Ansetzen des Themas NS und Shoa im Geschichtsunterricht anregen. Eine Debatte hierzu ist nicht neu, weiterführend u. a.: Flügel 2009; Richter 2007; Toman 2015.

¹⁰⁷ Studien zum Lernerfolg in der Allgemeinen Didaktik betonen diese Aspekte, zuletzt durch die sehr groß angelegte Meta-Analyse von John Hattie (2009; in deutscher Übersetzung 2013) anhand von 138 fächerübergreifenden Einzelfaktoren zusammengestellt. Hattie rät aber davon ab, die Ergebnisse auf nicht-englischsprachige Länder zu übertragen (vgl. Hattie 2018, S. 16). Dennoch findet sich auf Platz eins der einflussreichsten Faktoren (bzw. ein statistisch zusammengeführter): „collective teacher efficacy“ (<https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement>, Zugriff am 14.10.2020). Andreas Helme fasst den Stand der (allgemeinen) Lernwirksamkeitsforschung prägnant zusammen: „Insgesamt ist ein lernwirksamer Unterricht durch einen durchaus lehrergesteuerten, aber sehr stark an den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern orientierten und sie kognitiv aktivierenden Unterricht gekennzeichnet“ (Helmke 2014, S. 810).

Bildungsprozesses kommt – ohne eine solche Identitätsreflexion kann dieser Anspruch nicht verwirklicht werden“ (Meyer-Hamme 2009, S. 287; kursiv im Original). Es ist wieder von einem Brückenschlag die Rede, der es ermöglichen würde, die Lebenswelt der Jugendlichen einzubeziehen, ohne ihr zu erliegen (vgl. ebd.). Die zweite These betont die Rolle der „*kulturellen Zugehörigkeit*“ und wie diese Einfluss auf die je spezifische Sinnbildung hat (vgl. ebd.; kursiv im Original). Carla Peck spricht in diesem Zusammenhang sehr passend von „*intersections of identity and historical thinking*“ (2019, S. 214) und dass es viele individuelle Voraussetzungen sind, die das Historische Denken formen.¹⁰⁸ Die dritte These bezieht sich auf eine kategoriale Differenz zwischen „*dem Niveau der historischen Orientierungskompetenz und dem schulischen Erfolg im Geschichtsunterricht*“ (ebd., S. 288; kursiv im Original). Die geschichtstheoretischen und -didaktischen Ansprüche decken sich nicht mit der Unterrichtswirklichkeit. Dies mag auch an dem schwer zu operationalisierenden theoretischen Überbau der Geschichtsdidaktik liegen, wie es in dieser Arbeit und bei vielen GeschichtsdidaktikerInnen bereits anklang. Historische Identität wird also nicht allein und vermutlich auch nicht zum größten Teil im Geschichtsunterricht gebildet (vgl. ebd., S. 292). Vielmehr muss dem Lerngegenstand Relevanz beigegeben werden, um verinnerlicht zu werden. Was dabei als relevant gilt, ist individuell ganz unterschiedlich und setzt wieder bei den individuellen Lernvoraussetzungen an.

In unserer geschichtskulturellen Umwelt gibt es eine Reihe von Formaten, die historische Ereignisse und Personen wieder aufleben lassen. Bei Jugendlichen besonders beliebt sind Spielfilme, die historische Themen inszenieren. Hierzu wurde bereits geforscht und so stellten u. a. Bergold 2010; Seixas 2000; van Nieuwenhuyse 2016 und Barton/Levstik 2018a fest, dass eine Mehrheit der untersuchten SchülerInnen Historienfilme als Abbilder der tatsächlichen historischen Ereignisse begreifen.

Urs Bisang und Sabine Bietenhader erforschten das Historische Denken von vier- bis zehnjährigen Kindern und baten diese, in halbstandardisierten Einzelinterviews zu einer Epoche ihrer Wahl (Ägypten, Altes Rom, Mittelalter) und ihrem eigenen historischen Wissen und Interesse zu berichten. Die AutorInnen stellten Entwicklungsunterschiede fest und betonen, dass für die Kinder Geschichte als ein einziges Konstrukt vom Früher

¹⁰⁸ Zu einem Ergebnis, das diese These stützt, kommen auch Lévesque und Létourneau bei ihrer Untersuchung historischer Narrationen junger KanadierInnen (vgl. 2019, S. 155.).

verstanden wird und „kaum Vorstellungen von zeitlichen Abständen zur Gegenwart“ (Bisang und Bietenhader 2013, S. 104) existieren. Da überrascht es nicht, dass Bisang und Bietenhader kindliches Denken (bezogen auf eine historische Epoche) als gegenwartsverhaftet beschreiben. Für die befragten Kinder „kommt die Vergangenheit als Gegenwart einer anderen Epoche zum Ausdruck“ (ebd.), die anhand gegenwärtig geltender Moralvorstellungen erklärt wird. Zu diesem Befund kommt auch die finnische Geschichtsdidaktikerin Arja Virta, die 66 Kinder im Alter von acht bis 13 Jahren anhand von 17 Gruppeninterviews zu den historischen Darstellungen in den so genannten „Doghill“-Büchern befragte. Die „Doghill“-Bücherreihe von Mauri Kunnas sind in Finnland sehr beliebte illustrierte Kinderbücher. Für die Studie wählte Virta einige Seiten aus zwei Büchern aus, die die Geschichte Finnlands zu Beginn oder Mitte des 19. Jahrhunderts thematisieren (2015, S. 17). Die SchülerInnen erwiesen sich als nicht kritisch gegenüber den Darstellungen und stellten deren historische Glaubwürdigkeit nicht in Frage. Sie brachten kaum Wissen zu dieser Zeit mit und damit wenig, womit sie das präsentierte Material hätten vergleichen können, jedoch brachten sie Präkonzepte bei der Beschreibung und Deutung ein (vgl. ebd., S. 21). Auch die US-amerikanischen Arbeiten von Linda S. Levstik und Keith C. Barton haben mehrfach auf den Umstand hingewiesen, dass (vor allem jüngere) Lernende historische Ereignisse an der Gegenwart messen und häufig auf das Handeln Einzelner reduzieren (Levstik und Barton 2018b).

2013 veröffentlichte Christoph Kühberger eine Studie zum Umgang österreichischer Jugendlicher mit Geschichte. Gemeinsam mit anderen Forschenden, konfrontiert Kühberger SchülerInnen der 7. Klasse mit einer Szene aus einem Spielfilm¹⁰⁹. Mit den Lernenden wurden vertiefende Interviews geführt, die Lehrkräfte wurden befragt und die Jugendlichen wurden gebeten, ein Essay zu verfassen mit der Einschätzung, ob die Darstellung im Spielfilm so dem historischen Ereignis entspricht (vgl. Kühberger 2015, S. 39–43). Die Forschenden orientierten sich an den Befunden von Lee und Ashby (2000)¹¹⁰, die untersuchten, welche Entwicklung des Geschichtsverständnisses SchülerInnen von Klasse 2, 5, 6 bis 8 vollziehen. Kühberger und Ammerer entwickelten anhand der qualitativ

¹⁰⁹ Gezeigt wurde die etwa siebenminütige Landungsszene aus dem Film „1492“.

¹¹⁰ Entwicklungsschritte vom Verständnis von Vergangenheit von Lee und Ashby: „The past as given (...); The past as inaccessible (...); The past as determining stories (...); The past as reported in a more or less biased way (...); The past as selected and organized from a viewpoint (...); The past as (re-)constructed in answer to questions in accordance with criteria“ (2000, S. 212.).

ausgewerteten Essays und mit Blick auf das Entwicklungsmodell von Lee und Ashby eine eigene Typologie. Allerdings deckt die österreichische Variante keine Entwicklung ab, sondern präsentiert Typen¹¹¹, die sich allein bei SiebtklässlerInnen finden lassen. Daher ist m. E. eine Vergleichbarkeit der Modelle nicht zulässig, dennoch zeigt es, welche unterschiedlichen Entwicklungsstufen Historischen Denkens sich allein innerhalb eines Jahrgangs finden (vgl. Lee und Ashby 2000, S. 213; Ammerer und Kühberger 2015, S. 80). Für Lehrkräfte bedeutet dies, sich dieses zusätzlichen Aspektes von Heterogenität bewusst zu sein. Die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen stellt sich auch hier als Herausforderung sowie als Notwendigkeit für gelingende Lernprozesse.

Der Band „Opa war kein Nazi“ von 2002 erlangte über den wissenschaftlichen Publikationskreis hinweg viel Aufmerksamkeit. Harald Welzer, Sabine Moller und Karoline Tschuggnall untersuchten in einer Mehrgenerationenstudie die Tradierung von NS-Vergangenheit in der jeweils eigenen Familiengeschichte. Dass sich historisches Wissen nicht allein oder sogar zu einem geringen Teil aus schulisch erlerntem Wissen zusammensetzt, ist bekannt. Historisches Wissen wird auch in den Familien angehäuft und mit Deutung versehen, wie etwa Zülsdorf-Kersting später empirisch aufzeigte (vgl. 2007, S. 450). Welzer et al. führten 40 Familiengespräche und 142 Interviews mit Familienangehörigen, wobei nach „erlebten und überlieferten Geschichten aus der nationalsozialistischen Vergangenheit gefragt wurde“ (Welzer et al. 2002, S. 11). Familiengeschichten reichen bis in die Gegenwart der (damals untersuchten) Enkelkinder-Generation hinein und prägen ihr Geschichtsbewusstsein mit. Das „Familiengedächtnis“ ist dabei „kein umgrenztes und abrufbares Inventar“, sondern wird eher nebenbei und absichtslos kommunikativ vergegenwärtigt (ebd., S. 19). Dies führt zu einer „Verlebendigung von Geschichte“ (ebd., 204) und in jüngster Generation noch zu einer Färbung der historischen Narrationen. Die Darstellung und Deutung historischer Ereignisse wird quasi vererbt und trägt zur Mythenbildung bei. Diese Form der Erzählungen sind auch Teil der individuellen Lernvoraussetzungen und prägen das jeweilige Geschichtsbewusstsein – sie wirken zudem ungleich attraktiver als wissenschaftsorientierter Geschichtsunterricht. Gegenwarts- und Lebensweltorientierung kann als Möglichkeit verstanden werden, mehr

¹¹¹ „A - agnostischer/skeptizistischer Typus“, „B - Konstruktivistischer Typus“; „C - Darstellungskritischer Typus“; „D - positivistischer/historistischer Typus“; „E - naiver/faktizitätsorientierter Typus“ (Ammerer und Kühberger 2015, S. 79).

Alltags- und Lebenswelt in den Geschichtsunterricht zu tragen. Ob und wie dies geschieht, wird in dieser Arbeit nachgegangen.

Museen erfüllen – im Gegensatz zu Ausstellungen einer Gedenkstätte – ferner einen ästhetisch-künstlerischen Anspruch. Gedenkstätten müssen zwar auch angemessen und ansprechend gestaltet sein, sie sind aber durch die Aura des historischen Ortes ohnehin eingeschränkter. Museen haben hier mehr Freiheiten und Spielmöglichkeiten¹¹². Grundsätzlich macht sich ein Trend zur stärkeren Inszenierung des zu Vermittelnden oder Darzustellenden bemerkbar. Die Museen orientieren sich „in Richtung einer Erlebniswelt, die für die Besucher sinnliche Erfahrung, rationales Lernen und emotionale Bildung miteinander verbindet“ (Kröll 2009, S. 96). Zudem stünden die Museen unter dem Druck, in Konkurrenz zu spektakulär anmutenden kulturellen Angeboten zu stehen (vgl. ebd.). Gegenwarts- und Zukunftsbezüge erscheinen notwendig, um das Publikum anzusprechen. Stellvertretend für diese Entwicklung¹¹³ steht das 2019 eröffnete „Futurium“ in Berlin, das sich als „Haus der Zukünfte“¹¹⁴ präsentiert. Dabei setzt das Futurium auf Dialog und Diskurs und lädt die BesucherInnen zum Mitmachen und Diskutieren ein. Martina Affenzeller stellte jüngst fest, dass „Museen Orte der Begegnung“ sind (2018, S. 110) und meint dabei nicht allein eine Form des Begegnens mit Objekten o. Ä., sondern „soziale Räume, die zu Handlungsräumen werden können“ (ebd.). Wie die Vergangenheit dargestellt und besprochen wird, steht stellvertretend für gegenwärtige gesellschaftliche Diskussionen. Museen haben – entsprechend gestaltet und genutzt – ein weitreichenderes Vermittlungspotential als reiner Wissenstransfer. Als Träger (und Gestalter) der Geschichtskultur können sie für den Geschichtsunterricht genutzt werden und einen multiperspektivischen Blick auf Geschichte ermöglichen.

Christian Köhlers Studie zu SchülerInnenvorstellungen historischer Darstellungen im Museum¹¹⁵ sowie dem Einfluss individueller Lernvoraussetzungen bringt Erkenntnisse

¹¹² Die neue Dauerausstellung des Jüdischen Museums Berlin führt die Besuchenden durch jüdische Geschichte bis in die Gegenwart und emotionalisiert an verschiedenen Stellen durch Farbe, Klang und Architektur, was in einer Gedenkstätte (bisher) undenkbar war.

¹¹³ Hier sei kurz an die Befunde aus den zuvor vorgestellten Studien von Bodo von Borries erinnert (Youth and History; Jugendliches Geschichtsbewusstsein), bei welchen vermutet wurde, dass „Technik“ einen bedeutenden Einfluss auf Wandel habe. Im Futurium steht „Technik“ neben „Mensch“ und „Natur“ als eines von drei „großen Denkräumen“ (<https://futurium.de/de/ausstellung>, Stand: 24.09.2020).

¹¹⁴ www.futurium.de/de, Stand 24.09.2020.

¹¹⁵ Mehr zu den Lernpotentialen von Museen u. a. in: Popp und Schönemann 2009; Ecker et al. 2018; Pampel 2011b.

hervor, die auch für den Geschichtsunterricht gelten dürften. Köhler deckt ein Forschungsdesiderat im Bereich musealen Lernens auf¹¹⁶, ganz besonders bezogen auf geschichtsdidaktische und -kulturelle Fragestellungen (2016, S. 37). Zum schmalen Forschungsstand erwähnt er zusammenfassend, dass das Museum als „Brücke zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ gesehen werde, was sich auch darin äußere, dass v. a. „solche Objekte erinnert und wahrgenommen werden, die einen Bezug zur Lebenswelt oder Biografie der Besucher herstellen oder identitätsrelevante Gefühle hervorrufen“ (ebd., S. 38f.). Diese individuell und ggf. gesellschaftlich relevanten Aspekte beeinflussen, wie die BesucherInnen das Dargebotene rezipieren. Dass dies auch für Historisches Lernen im Klassenzimmer gilt, ist anzunehmen. Köhler nähert sich dem Feld Lernvoraussetzungen beim Historischen Lernen im Museum, indem er davon ausgeht, dass Schülervorstellungen sich aus Kategorien und Konzepten zusammensetzen, die mehrheitlich alltagssprachlich verfasst sind (vgl. ebd., S. 55). Wie also über museale Darstellungen erzählt wird, ist ausschlaggebend. Dazu wurden 165 SchülerInnen (ZehnklässlerInnen zweier Münsteraner Gymnasien) via Fragebogen zu ihren Lernvoraussetzungen befragt und statistisch ausgewertet. Im Anschluss wurden elf der GymnasiastInnen zu Einzelinterviews im Stadtmuseum gebeten, wobei ein Teil der Ausstellung zugleich als Gesprächsstimulus fungierte. Die qualitativ erhobenen Daten wurden nach der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. So konnten „fünf idealtypische Schülervorstellungen über die Darstellung von Geschichte im Museum ermittelt werden“ (ebd., S. 93):

„Typus 1: Geschichte wird erlebt – die emotionale Zeitreise- und Alteritätserfahrung“;

„Typus 2: Geschichte wird entdeckt – die von Eigenaktivität geprägte Erfahrung“;

„Typus 3: Geschichte wird gefühlt – die kontemplative Objekterfahrung“;

„Typus 4: Geschichte wird rezipiert – die museale Erfahrung als Informationsentnahme“;

„Typus 5: Geschichte wird angelesen – der Museumsbesuch als Leseerfahrung“ (ebd., S. 230-233)

¹¹⁶ Das gilt auch für den Geschichtsunterricht. Johannes Meyer-Hamme deutete 2009 bereits auf einen Mangel an empirischen Studien zur Rolle u. a. von Alter und Geschlecht bei der Auseinandersetzung mit schulischen Lerninhalten hin (Meyer-Hamme 2009, S. 22.).

Bei den Ausführungen zu Typ 1 heißt es bei Köhler: „Begriffe wie ‚hineinversetzen‘ und ‚eintauchen‘ werden in diesem Zusammenhang verwendet: Geschichte wird erfahren und erlebt, wobei besonders der alltagsgeschichtliche Zugang zu vergangenen Lebenswelten betont wird“ (ebd., S. 230).

An dieser Stelle wird also empirisch festgestellt, dass der „Erlebnisharakter“ von historischen Darstellungen besonders gern konsumiert wird. Die Nähe zur Lebenswelt bzw. die emotionale Akzentuierung spielen hier eine Rolle und könnten auch für den Geschichtsunterricht relevante Anknüpfungspunkte Historischen Lernens sein. Ob dies für das Prinzip Gegenwarts- und Lebensweltbezug ein genutzter Weg ist, wird sich im Rahmen dieser Untersuchung zeigen. Ein Museumsbuch bedeutet für Schulklassen jedoch meist nicht ein selbstständiger Rundgang durch die Museumsräume, sondern (Audio-Guide-)Führung oder pädagogisches Angebot. Werden Gegenwarts- und Zukunftsbezüge nicht durch die Ausstellung selbst angeregt, kann dies aktiv durch eine Begleitperson erfolgen.

All diese Studien tragen dazu bei zu begreifen, wie komplex die Voraussetzungen sind, die die SchülerInnen mitbringen, sobald sie im Unterricht mit historischen Inhalten konfrontiert werden. Historische Erzählungen auf unterschiedliche Arten zu deuten, scheint der Normalfall zu sein. Für Lehrkräfte bedeutet dies eine doppelte Notwendigkeit von Multiperspektivität, sowohl in der Quellenauswahl als auch im Adressieren der heterogenen SchülerInnenschaft. Letzteres kann möglicherweise über Bezüge zur Gegenwart bzw. Lebenswelt erreicht werden. Dies hier zu erforschen wäre jedoch der zweite Schritt vor dem ersten – daher wird in dieser Arbeit vorerst der Frage nachgegangen, welche Art von Gegenwarts- und Lebensweltbezügen sich überhaupt im Geschichtsunterricht dokumentieren lassen.

Es muss aber auch konstatiert werden, dass das didaktische Prinzip des Gegenwartsbezugs – sowohl in internationalen als auch interdisziplinären Entsprechungen – bisher keine Grundlagenforschung erfahren hat, die sich diesem genuin widmet. Und dies erscheint überfällig angesichts der Prominenz dieses didaktischen Prinzips und der Anerkennung von Gegenwart als einer Grundkonstante des Geschichtsbewusstseins.

4.3 Unterrichtsbezogene Arbeitsdefinition des Gegenwartsbezugs

Der im Folgenden v. a. an Bergmann orientierte Begriff des Gegenwartsbezugs soll in dieser Arbeit – neben den verschiedenen theoretischen Strukturierungsansätzen in Modellen, Konzepten u. Ä. – als Kamm dienen, mit dessen Hilfe das empirische Material durchzogen wird. Um bei dem Bild zu bleiben: Es wird untersucht, welche Aspekte auftauchen und hängen bleiben sowie welche bisher unbedachten Punkte eines weiteren analytischen Blicks bedürfen. Die Definition soll aber kein enges Korsett darstellen, sondern soll und muss Offenheit gewährleisten, um einen möglichst freien Blick auf das Material zu ermöglichen. Ebenso verhält es sich mit dem sogenannten Lebensweltbegriff, wobei auch dieser unterrichtspraktisch verstanden werden muss.

Vorerst zum *Gegenwartsbezug*:

„Wer über Vergangenes nachdenkt, also historisch denkt, denkt in seiner Gegenwart – also unter dem Einfluss von Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen. Geschichte ist immer gegenwärtiges Nachdenken über vergangenes menschliches Denken, Handeln und Leiden“ (Bergmann 2004, S. 37).

128

Weniger epistemologisch und stärker auf Unterricht bezogen, schlägt Bergmann vor, dies auf drei didaktisch umzusetzende Ebenen zu konkretisieren:

1. *Vergangenheitsbezüge in der Gegenwart der SchülerInnen:*

Dazu zählen „materielle wie geistige Erscheinungen der Gegenwart“ (Bergmann 2012, S. 61), die ihren Ursprung in der Vergangenheit haben oder ihre Bedeutung aus ihr ziehen. Bergmann unterscheidet fünf solcher Vergangenheitsbezüge: Sachverhalte und Begriffe des Alltags, materielle Überbleibsel, Errungenschaften und Hypothesen der Vergangenheit sowie Geschichtskultur (ebd., S. 63). Jeder dieser Bezüge zielt auf die Erkenntnis eines Zusammenhangs der Zeitdimensionen, wobei v. a. die Gegenwärtigkeit von Vergangenheit erkannt werden sollte. Schülerinnen und Schüler sollen anhand verschiedenster „Überbleibsel“ der Geschichte motiviert werden, diese nach ihrer Geschichtlichkeit zu befragen und v. a. Ursachenzusammenhänge (s. u.) herzustellen. In der gegenwärtigen Geschichtskultur sieht Bergmann einen fruchtbaren Ausgangspunkt, um unterrichtliche Gegenwartsbezüge anzuregen. Die Lebenswelt der Lernenden ist

durchdrungen von geschichtskulturellen Einflüssen, die sie konsumieren und reproduzieren. Bergmann sieht im Geschichtsunterricht auch die Möglichkeit, eine kritische „Wachsamkeit“ ihr gegenüber zu entwickeln (ebd., S. 89).

Äußerungen von SchülerInnen zur aktuellen Geschichtskultur dienen auch immer als Spiegel gesellschaftlicher und lebensweltlicher Praxis, sind von aktueller Relevanz und von Interesse und werden daher ebenso wie die anderen von Bergmann vorgestellten Vergangenheitsbezüge in der empirischen Analyse ernst genommen. Auch die Vergleiche oder Beispiele, die Lehrkräfte wählen, um Vergangenheitsbezüge herzustellen, erfahren besonderes Interesse – ist doch davon auszugehen, dass ihre Auswahl das repräsentiert, was sie für interessant oder relevant halten, gelernt zu werden.

Statt der *Historischen Fragen* können im Geschichtsunterricht auch Fragen an die Geschichte gestellt werden, die mehr lebensweltliche Relevanz besäßen. Diese seien in die folgenden beiden Richtungen denk- und ausbaubar:

2. Gegenwartsbezug als Ursachenzusammenhang

Es wird nach Ursachen des Zustandekommens von Problemen oder Fragen der Gegenwart gefragt. Allerdings möchte ich diesen Bereich nicht auf das Wort „Problem“ reduzieren, sondern lieber von Zuständen oder Phänomenen sprechen. Bergmann führt häufig die Arbeitsmigration aus der Türkei in den 1960er Jahren als Beispiel an. Die Problematik mit dem Begriff birgt eine Wertung der zu thematisierenden Inhalte und verstellt zudem den Blick auf (ebenso) „unproblematische“ Fragen der Gegenwart, die es zu erforschen gilt.

Ein Ursachenzusammenhang begrenze sich vor allem auf neuere und neueste Geschichte, also der unmittelbaren Vorgeschichte der Gegenwart, damit die Kausalität des gegenwärtigen „Problems“ noch erkennbar sei (vgl. Bergmann 2012, S. 34). Klaus Bergmann nennt weiterhin den „Historischen Ursachenzusammenhang“ (ebd., S. 38), für dessen Herstellung keine Kenntnis der unmittelbaren Vorgeschichte der zu behandelnden Fragestellung vorhanden sein müsse (bspw. Was waren die gesellschaftlichen Ursachen der Reformation? Was passierte unmittelbar davor?). Dieser Ursachenzusammenhang ist jedoch allenfalls als

Vergleichsfolie zu gegenwärtig ähnlich angelegten Themenkomplexen bedeutsam (bspw. Konfessionen in Deutschland.). Eine strikte begriffliche Trennung möchte ich hier nicht vornehmen. Die didaktische Herangehensweise historischer Ursachenzusammenhänge lässt sich eventuell von jener der „klassischen“ gar nicht unterscheiden.

3. Gegenwartsbezug als Sinnzusammenhang

Auch hier wird aus der Gegenwart heraus gefragt, ob es in der Vergangenheit Situationen und Entwicklungen gab, die mit der interessierenden gegenwärtigen Situation vergleichbar sind (vgl. Bergmann 2007, S. 105). Bergmann schlägt zwei Verfahrensweisen vor: zum einen diachrone „thematische Längsschnitte“ (z. B. Was bedeutete Arbeit im Mittelalter, in der frühen Neuzeit und in der Industrialisierung usw.?) und zum anderen in Form von exemplarischen „Fallstudien“ (z. B. Kulturelle Vielfalt in Rom). Thematische Längsschnitte können über mehrere Epochen hinweg unter einer gegenwärtig interessierenden Fragestellung heraus chronologisch durchleuchtet werden. Dies birgt jedoch die Gefahr, Fortschrittlichkeit und die Überhöhung heutiger Zustände unfreiwillig zu vermitteln. Bergmann betont hierbei, dass die didaktisch gewollte „Kontiguität“¹¹⁷ nicht mit historischer Kontinuität verwechselt oder vermittelt werden dürfe. Historische Fallstudien hingegen gehen einem konkreten Fall „in seiner Entwicklung“ (Bergmann 2012, S. 53) nach, wobei jeweils Zeiträume betrachtet werden, die im Interesse der eingangs aufgeworfenen gegenwartsbezogenen Fragestellung untersucht werden.

In der Literatur werden der thematische Längsschnitt und die Fallstudie mitunter auch separat als jeweils eigenständiges didaktisches Verfahren vorgestellt, wobei auch bei diesem Aspekt auf eine voreilige Einengung des Begriffs verzichtet werden soll.

Klaus Bergmann nennt den Gegenwartsbezug im Unterrichtsgeschehen meist in einem Atemzug mit Zukunftsbezügen:

¹¹⁷ Gemeint ist etwas, das „(...) miteinander Berührungspunkte hat und Assoziationen auslöst“ (Bergmann 2012, S. 47).

„Die bewusste Konstruktion von vernünftig begründbaren Gegenwarts- und Zukunftsbezügen ist das verantwortungsvolle Geschäft von Geschichtslehrerinnen und -lehrern. Sie befragen das narrative Wissenschaftswissen daraufhin, ob es zur Orientierung in den Krisen und Problemen der Gegenwart und Zukunft hilfreich sein kann“ (Bergmann 2007, S. 92).

Im Gegensatz zu den Gegenwartsbezügen fehlt es jedoch an didaktischen Anregungen, wie Zukunftsbezüge im Unterricht hergestellt werden können – allenfalls im Zusammenhang mit den oben angesprochenen „großen Fragen an die Geschichte“, die zumindest in ihrer Formulierung auch in die Zukunft gewandt sein können oder sich um Erhalt oder Verbesserung gegenwärtiger Zustände sorgen (z. B. Wie könnte sich Arbeit in Zukunft gestalten?).

Die beschriebenen didaktischen Möglichkeiten von Gegenwartsbezügen im Geschichtsunterricht nach Bergmann implizieren eine bewusste Planung des gegenwartsbezogenen Unterrichtsgeschehens durch die Lehrkraft, was meines Erachtens zu stark auf die Lehrenden-Perspektive bezogen ist. Ich möchte in der Arbeitsdefinition daher nicht nur die beschriebenen drei Möglichkeiten, Gegenwartsbezüge didaktisch umzusetzen, einbeziehen, sondern auch die Perspektive auf die der Lernenden erweitern¹¹⁸. Nicht intendierte Äußerungen der SchülerInnen sowie Kommunikationsszenarien zwischen Lehrenden und Lernenden, die nicht geplant sind, müssen ebenso in dieser Analyse des Materials mitgedacht werden: unbedachte Äußerungen einer Schülerin zur Hitler-Doku, die im Vorabendprogramm ausgestrahlt wurde, ebenso wie Fragen und Vergleiche zu gegenwärtigen Sachverhalten, die Ursachen- bzw. Sinnzusammenhänge einfordern. Das Bedürfnis, sich in der gegenwärtigen Welt zu orientieren (Stichwort Orientierungswissen), ist bei den Schülerinnen und Schülern groß und kann ebenso auf Vergangenheit, Gegenwart als auch Zukunft gerichtet sein – oder eben auf alle Zeitdimensionen gleichzeitig. Die beiden anderen Dimensionen sollen und können dabei keinesfalls ausgeblendet werden; selbst wenn die Lehrkraft dies wünschen würde, um bspw. Anachronismen

¹¹⁸ Hier sei auf Klaus Holzkamps „subjektwissenschaftliche Lerntheorie“ verwiesen. Lernen vollziehe sich demnach nicht allein aufgrund der Kausalitätskette: was gelehrt wird, wird gelernt; was gelernt werden soll, muss einfach nur gelehrt werden. „Lernen ohne Lehren wird häufig nur als Vorform, Wildwuchs anerkannt (...)“, was in der Schule dann „sinnvoll“ durch die Lehrkräfte kanalisiert werden müsse (Holzkamp 1991, S. 1). Diese Form des „Trichter-Lernens“ habe jedoch wenig mit schulischer Realität zu tun. Unterricht entwickelt eine eigene Dynamik des wechselseitigen Erwartens und Lernen gestalte sich eher als „defensive[s] Bewältigungslernen“ (ebd., S. 9). Das hieße jedoch nicht, dass in Schule und Unterricht nichts gelernt werde – SchülerInnen (und LehrerInnen!) lernen „mehr und anders als offiziell vorgesehen und zur Kenntnis genommen ist“ (ebd., S. 8). Lernen dürfe nach Holzkamp demnach nicht allein von den Lehrenden gelenkt und gedacht werden.

entgegenzuwirken, trügen die Lernenden selbst immer wieder Aspekte der Gegenwart und sicher auch Zukunft in den Klassenraum. Folgende Arbeitsdefinition fasst diese Aspekte zusammen:

Gegenwartsbezüge im Geschichtsunterricht stellen kommunikative Handlungen von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrkräften dar, die die zeitliche Dimension der Gegenwart – bewusst oder unbewusst, intentional, nicht- oder sogar kontraintentional, didaktisch geplant oder en passant – in das Unterrichtsgeschehen hineinbringen.

Dabei soll jedoch nicht der genuin geschichtsdidaktische Blick bei dieser Arbeitsdefinition vernachlässigt werden – im Gegensatz zum Lebensweltbegriff ist jener des Gegenwartsbezugs durchaus fachspezifisch zu verstehen und erfolgt (fast) ausschließlich im Rahmen Historischen Lernens.

Das führt mich dann auch zur Ausführung des Begriffes des *Lebensweltbezugs*:

Es fällt auf, dass viele GeschichtsdidaktikerInnen den Lebensweltbezug nutzen, ohne ihn zu erläutern. Häufig wird er in einem Atemzug mit dem Gegenwartsbezug genannt, wobei der Begriff seiner Bedeutungsgeschichte nach diesem nicht sonderlich nahe ist. Waltraud Schreiber stellt in ihrer Dissertation die Ausführungen verschiedener GeschichtsdidaktikerInnen zum Lebensweltbegriff zusammen und resümiert, dass dieser zumeist im Zusammenhang mit dem „der Orientierungsleistung bzw. dem Gegenwartsbezug der Geschichte“ (1995, S. 266) genannt wird. Schreiber fächert eine große Bandbreite des Verständnisses von Lebenswelt bei den vorgestellten GeschichtsdidaktikerInnen auf. Statt den Begriff jedoch eng führen zu können, konstatiert sie, dass seit verstärktem Aufkommen des Begriffes in der Geschichtsdidaktik ab Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre sich dieser eher noch ausdifferenziert hat (vgl. ebd., S. 302). Da „Lebenswelt“ ursprünglich vor allem in der Philosophie¹¹⁹ diskutiert wurde, bedienen sich viele der von Waltraud Schreiber genannten AutorInnen auf Ausführungen entsprechender VertreterInnen und halten sich mit eigenen Definitionen weitestgehend zurück. Bezüge zur konkreten Schülerperspektive werden v. a. bei Klaus Bergmann und Bodo von Borries herausgestellt (vgl. ebd., S. 110-123 und S. 251-257).

¹¹⁹ Dort fand der Begriff vorrangig eine epistemologische Verwendung unter Bezugnahme der theoretischen Ausführungen von Husserl, Schütz oder Habermas.

Nicht zuletzt sollten m. E. hier auch die Strömungen der Sozialpädagogik Beachtung finden, die seit Orientierung zur Alltagswelt in den 1970er Jahren (bzw. Alltagsgeschichte¹²⁰) ein weniger phänomenologisches Verständnis von „Lebenswelt“ entwarfen. Seitdem sind eine Vielzahl von Publikationen erschienen, deren Titel eine Auseinandersetzung mit dem Lebensweltbegriff vermuten lassen, in den tatsächlichen Ausführungen aber nicht oder kaum die Begriffsgeschichte oder gar den Begriff selbst vorstellen. Mit Blick auf Inhaltsverzeichnisse und Einleitungen wird deutlich, dass meist weniger von Lebenswelten (im Sinne Husserls et al.) als von Alltagswelten oder Lebensräumen die Rede ist¹²¹. In der Sozialen Arbeit sind Definitionen notwendig, die KlientInnen zentrierte Arbeit ermöglichen und weniger dem Wissenschafts- als dem Alltagsverständnis entsprechen. So ist es wohl v. a. dem Konzept der „lebensweltorientierten sozialen Arbeit“ von Hans Thiersch zu verdanken, dass der Begriff der Lebenswelt in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit vorrangig auf die Alltagsorientierungen (der Klienten) verweist. Lebenswelt in diesem Sinne beschreibt v. a. die Jugendlichen umgebenden Rahmenbedingungen wie Wohnort, „Milieu“ oder Geschlecht aber auch Hobbys, Subkulturen und Medien (vgl. Thiersch 2009, 41ff.). Gerade letztere deuten darauf, wie sehr diese Engführung des Begriffs Lebenswelt selbst einem Wandel gegenwärtiger Voraussetzungen unterlegen ist¹²².

Um auf die Daten einen möglichst offenen Blick zu gewährleisten, versuche ich die beiden Herangehensweisen an den Begriff als jeweils fruchtbare Beobachtungskriterien zu nutzen. Björn Kraus schlägt bei seiner/n „systemisch-konstruktivistische[n] Begriffskonstruktion bzw. Begriffskonkretisierungen“ (Kraus 2006, S. 1) vor, Lebenswelt von Lebenslage zu differenzieren: „Als Lebenslage gelten die materiellen und immateriellen Lebensbedingungen eines Menschen. Als Lebenswelt gilt das unhintergebar subjektive

¹²⁰ So machte Lutz Niethammer darauf aufmerksam, dass durch Alltagsgeschichte nun auch „die Unterworfenen“ ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden. Dies bedeute, dass „wir wirklich bei uns selbst beginnen“ müssen (Niethammer 1982, S. 23).

¹²¹ Dies ist mir etwa bei der Studie „Jugendliche Lebenswelten: Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft“ von Thomas und Calmbach aufgefallen, die sich größtenteils an der Sinus-Jugendstudie 2012 orientiert, welche den Begriff der Lebenswelten wie folgt fasst: „Dabei handelt es sich um real existierende Gruppierungen mit gemeinsamen Sinn- und Kommunikationszusammenhängen in ihrer Alltagswelt, mit vergleichbaren handlungsleitenden Konzepten des im Leben Wertvollen und Wichtigen sowie ähnlichen Vorstellungen von Lebensqualität“ (Thomas und Calmbach 2013, S. 29).

¹²² Es überrascht an dieser Stelle nicht, dass zur Alltagsorientierung bei der Erwachsenenbildung Beispiele genannt werden, die die Jugendlichen z. T. (noch) nicht berühren: „Gesundheit, Ernährung, Urlaub, Kindererziehung, ehrenamtliche Tätigkeit“ (Siebert 2016, S. 358).

Wirklichkeitskonstrukt eines Menschen (welches dieser unter den Bedingungen seiner Lebenslage bildet)“ (ebd., S. 11).

Im Zusammenhang mit Begriffen wie Subjekt-, Lernenden- oder Adressatenorientierung, aber auch mit Blick auf Forschungen um die verschiedensten Einflüsse auf individuelle Lernvoraussetzungen (vgl. Kap. 4.2) der Jugendlichen wird deutlich, wie sehr nicht-schulische Einflüsse auf Historisches Denken wirken. Es hat sich gezeigt, dass familiäre Narrative z. T. ebenso unreflektiert wie geschichtskulturelle Objekte (z. B. Spielfilme) als einzig wahre Darstellungen historischer Ereignisse wahrgenommen werden. Historisches Wissen wird auch (und vielleicht zum größeren Teil) in der außerschulischen Welt erworben – dies verstärkt zu berücksichtigen bzw. zu integrieren, muss Aufgabe von Geschichtsunterricht sein.

Es wäre epistemologisch naiv anzunehmen, dass jugendliche Lebenswelten im Sinne Husserls oder Schütz' beobachtet oder erfahren werden können. Ebenso wäre es unzulässig, jugendliche Lebenswelten allein aufgrund externer Einflüsse rekonstruieren zu wollen (zumal viele Merkmale nicht erfasst wurden oder werden können, z. B. sozialer Status, Wohnumfeld). Dennoch möchte ich den Begriff der Lebenswelt (vorerst) beibehalten, um sowohl der phänomenologischen als auch der sozialpädagogischen Betrachtung (die sich m. E. nicht in Lebensräumen erschöpft) gerecht zu werden. Diese Zusammenführung gilt nur für die zu analysierende Institution Schule, welche als solche sowohl Lebenswelten zusammenführt als auch eine eigene („gemeinsame“) konstruiert. Waltraud Schreiber beschreibt diese Trennung ohnehin als „idealtypisch“, da man es „im lebensweltorientierten Geschichtsunterricht stets mit Beidem“ zu tun habe (2005a, S. 316). All diese Ausführungen fließen in folgende Arbeitsdefinition:

Lebensweltbezüge stellen Äußerungen und Interaktionen von SchülerInnen und Lehrkräften dar, die sowohl innere Vorgänge und Wirklichkeitsäußerungen repräsentieren als auch Ausdruck jugendlicher (bzw. von der Lehrkraft angenommener) Lebensräume, Interessen und Alltagswelten sind.

4.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Gegenwartsbezug als geschichtsdidaktisches Prinzip sowohl in den curricularen Vorgaben für den

Geschichtsunterricht als auch in den einschlägigen Einführungs-, Hand- und Wörterbüchern der Geschichtsdidaktik fest verankert ist. Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht stellt sich also auf den ersten Blick als eine durch und durch anerkannte und wohldefinierte genuin geschichtsdidaktische Kategorie dar, die sich erst im Laufe der vergangenen 40 Jahre zu einer solchen entwickelt hat. Mit anfänglichen Zweifeln an dem Prinzip, ausgehend von den Hessischen Rahmenrichtlinien, bekam die Debatte um die Rahmenrichtlinien zu Beginn der 1970er Jahre Aufwind. Die Argumentation gegen Gegenwartsbezogenheit wurde v. a. von politischen Standpunkten geführt, begleitet von der Sorge um den Verlust des Faches Geschichte. Dennoch nahmen Mayer & Pandel 1976 den Gegenwartsbezug in ihren Katalog geschichtsdidaktischer Kategorien auf und sprachen sich darin für die Vorteile eines solchen didaktischen Prinzips aus. Einhergehend mit der sich entspannenden politischen Lage in der Bundesrepublik zu Beginn der 1980er Jahre, kamen die Befürworter des Gegenwartsbezugs für den Geschichtsunterricht wieder zu Wort. In dem 1981 erschienenen Sammelband „Der Gegenwartsbezug in der Geschichte“ äußerten sich namenhafte HistorikerInnen und GeschichtsdidaktikerInnen zum Gegenwartsbezug und Klaus Bergmann bezog sich besonders deutlich auf die Schule. In den Folgejahren fand eine größere Orientierung an den Interessen der Lernenden statt, auch die Bedeutung der außerschulischen Einflüsse auf (Historisches) Wissen wurden erkannt und durch eine gewachsenen Medienvielfalt und -präsenz immer allgegenwärtiger. SchülerInnen partizipieren an einer Geschichtskultur, die bedeutend umfangreicher als Schule ist und tragen die jeweiligen Versatzstücke mit in den Unterricht. Dies konnte nicht mehr ignoriert werden und man sah sich in der Verantwortung, die Frage zu beantworten, weshalb Geschichte vermittelt werden müsse. Die Antwort lautete spätestens seit Karl-Ernst Jeismann: die Entwicklung und Förderung von Geschichtsbewusstsein. Als dieses als zentrales Prinzip anerkannt wurde, konnten nun auch nicht mehr Gegenwart und Zukunft ausgeblendet werden. Der alte Topos „*historia magistra vitae*“ griff zu kurz und für die Schule galt es, Geschichte so zu vermitteln, dass die Lernenden mehr als nur Fakten mitnahmen. Klaus Bergmann setzte den Gegenwartsbezug für den Geschichtsunterricht so weit fest, als dass sein Name damit maßgeblich verbunden wird. Auch in die aktuellen Niedersächsischen Kerncurricula hat der Gegenwartsbezug inzwischen Einzug gehalten.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe anzunehmen, dass das Prinzip längt fester Bestandteil des Geschichtsunterrichts ist. Das freilich ist keineswegs eine ausgemachte Sache. Vielmehr handelt es sich hierbei um eine der zahlreichen empirisch offenen Fragen der Geschichtsdidaktik, die erst im Zuge entsprechender empirischer Rekonstruktionsversuche einer Antwort näher geführt werden kann. Dem Desiderat einer *empirisch* gesättigten Begriffsbestimmung gilt es im Rahmen dieser Arbeit nachzukommen und anhand einer empirischen Bestandsaufnahme die geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Theoriebildung um eine empirische zu ergänzen.

Dieser erste umfangreiche Teil der Arbeit stellt – systematisiert mit der zuvor für die Empirie eng geführten Arbeitsdefinition – einen umfangreichen Flickenteppich an theoretischen Prämissen und dünnem Forschungsstand zum Gegenwartsbezug vor. Der folgende Teil ist der empirischen Erkundung eben jenes Unterrichtsprinzips gewidmet. Wesentliches Bindeglied stellt ein eigens für die Untersuchung erstellter Katalog an Strukturierungsdimensionen dar, der die theoretischen Maximen aufgreift und auf den Gegenwartsbezug hin beschneidet. Die darin aufgelisteten Prämissen entstammen Kategorien, Komponenten, Indikatoren und Ähnlichem, die mal mehr oder mal weniger den Gegenwartsbezug aufgreifen. Die verschiedenen Theorien, derer die einzelnen Punkte entstammen, wurden im ersten Teil der Arbeit vorgestellt und können in ihrer kompakten Zusammenstellung im Anhang ab Seite I eingesehen werden. Dieses Kondensat an Theorien (mitunter auch Ideen oder vielleicht auch Erfahrungen oder Meinungen) zum Gegenwartsbezug bildet die Grundlage der empirischen Untersuchung. Sie dient als erstes Raster zur Strukturierung des empirischen Materials und als Wegweiser des deduktiven Vorgehens der Qualitativen Inhaltsanalyse. Was dies konkret bedeutet und wie dies umgesetzt wurde, beantwortet der nun folgende zweite Teil dieser Qualifikationsarbeit.

5 Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik

Auch wenn man den Eindruck gewinnt, dass sich in jüngster Vergangenheit viel im Bereich der geschichtsdidaktischen Forschung¹²³ getan hat, so besteht sehr wohl noch ein beklagenswerter Nachholbedarf im zentralen Feld der Geschichtsdidaktik, nämlich dem Geschichtsbewusstsein bzw. seinen einzelnen Komponenten. Dieses hohe Ziel jeglichen Historischen Lernens wurde bisher noch zu wenig empirisch erforscht. Als relativ junge Disziplin hat sich die Geschichtsdidaktik in ihrer Anfangszeit eher der Theoriebildung gewidmet und es wurde vorrangig deduktiv geforscht. Spätestens seit Jeismann wurde das Geschichtsbewusstsein selbst zum Zentrum allen geschichtsdidaktischen Interesses. Dabei forderte von Borries bereits 1982: „Dem ‚Geschichtsbewußtsein‘ muß man sich mit einem offeneren, flexibleren Verfahren nähern. Man braucht ein Suchraster, das Kategorien und Hypothesen überhaupt erst hervorbringt“ (Borries 1982, S. 183). Geschichtsbewusstsein wurde in der Vergangenheit in vielfältigster Form definiert, theoretisch differenziert und konzeptualisiert. Es hat Einzug in die Curricula der Schulen gehalten und wurde zum Basisvokabular jedes Studierenden der Geschichtswissenschaft und -didaktik. Für die Praxis erscheint es zuweilen überdimensioniert und schwer greifbar, was vielleicht auch jener Definitionsbreite und dem Mangel an illustrativen Beispielen zu schulden ist. Letztlich erscheint es umso notwendiger, sich eben jenem allgegenwärtigen Ziel Historischen Lernens forschend zu nähern.

Für das Prinzip des Gegenwartsbezugs muss sogar konstatiert werden, dass es an Grundlagenforschung mangelt und, wie bereits verdeutlicht wurde, bisher vorrangig eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Gegenwartsbezug stattgefunden hat. Daher liegt es nahe, sich dem Gegenstand qualitativ forschend zu nähern, um Theorien und/oder Typen überhaupt erst materialgebunden entwickeln zu können. Prinzipiell kann so auch eine Basis für rein quantitative Anschlussstudien geschaffen werden, die

¹²³ So findet seit 2007 alle zwei Jahre die Tagung „Geschichtsdidaktik empirisch“ des Zentrums Politische Bildung und Geschichtsdidaktik (angesiedelt am Institut für Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule FHNW) statt. Allein die Beiträge und Qualifikationsarbeiten, die im Rahmen dieser Forschungsreihe präsentiert wurden, zeugen von einer wachsenden Vielfalt an methodischem Instrumentarium und inhaltlicher Ausprägung.

auf Grundlage generierter Hypothesen Auszählungen nach Häufigkeit vornehmen und nach dem Umfang und der Verteilung der einzelnen Teilaspekte fragen könnten.

Im Folgenden sollen knapp die bisherigen Strukturierungs- und Systematisierungsbemühungen diverser GeschichtsdidaktikerInnen vorgestellt werden, um deutlich zu machen, wie schwierig es ist, den gegenwärtigen Forschungsstand darzustellen. Das Aufzeigen eines umfassenden Gesamtbildes der geschichtsdidaktischen Forschung, die sich irgendwo zwischen Desiderat (vgl. Kölbl 2012, S. 284) und Ankommen (vgl. Köster 2014, S. 9) verortet, erscheint fast unmöglich.

5.1 Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik

Als junge (eigenständige) Disziplin¹²⁴ hat die Geschichtsdidaktik die Chance, auf bereits entwickelte und erprobte Forschungsmethoden der Nachbardisziplinen zurückgreifen zu können: Hierzu zählen etwa andere Fachdidaktiken, die Erziehungswissenschaft, die Psychologie oder die Soziologie. Gerade für empirische Fragen zum Geschichtsbewusstsein komme „das gesamte methodische Spektrum der empirischen Sozialforschung in Frage“ (Kölbl 2012, S. 112). Auch Gautschi spricht sich für ein Miteinander pädagogisch-psychologischer, fachwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Forschung aus (Gautschi 2004, S. 193). Vielleicht spricht auch Beilner daher bewusst von „Empirie in der Geschichtsdidaktik“ statt empirischer Geschichtsdidaktik, wenn er diese wie folgt definiert:

„(...) die planmäßige und systematische Suche nach Wissen über Tatsachen, die der Vermittlung und Rezeption von Geschichte zugrunde liegen, die sie begleiten, fördern oder behindern und die zu bestimmten Wirkungen und bzw. Ergebnissen dieses Lernprozesses führen“ (Beilner 2003, S. 284).

Wolfgang Hasberg hingegen äußert die Sorge, dass durch dieses „Fremdgehen“ in den Nachbardisziplinen das spezifisch Historische durch eine Übernahme des „Erkenntnisinteresse ihrer Bezugsdisziplinen“ (2014, S. 48) vernachlässigt werden könne. Diese ‚Gefahr‘ wirkt allerdings angesichts der jüngsten Forschungsbemühungen unbegründet:

¹²⁴ Wobei auch noch hier Grabenkämpfe um die Frage der Zugehörigkeit der Geschichtsdidaktik existieren: Neben- oder Subdisziplin der Geschichtswissenschaft? Positionierung zur Allgemeinen Didaktik?

Ganz im Gegenteil sind es eben diese geschichtsdidaktischen Themenfelder – wenn auch bearbeitet mit Methoden der qualitativen Sozialforschung –, die selbst vermeintlich disziplinfremde ForscherInnen zu Fragen des Historischen Lehrens und Lernens führen.

So wurde in den Forschungsvorhaben der Vergangenheit eine Breite an Methoden der Sozialforschung genutzt und sowohl in quantitativen als auch qualitativen Designs umgesetzt. Der Schwerpunkt liege im letzteren Feld (vgl. Barricelli und Sauer 2015, S. 186), was der o. g. Komplexität des Forschungsgegenstands Geschichtsbewusstsein zu schulden ist.

Eine umfangreiche Darstellung empirischer Forschungsfelder in der Geschichtsdidaktik bietet Wolfgang Hasberg 2001 in zwei Bänden. Die „Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik“, gegliedert nach Problemfeldern, versucht den „Nutzen und Nachteil“ der Forschung in all ihren Facetten für den Geschichtsunterricht aufzuzeigen. Die Diskussion des Themas bleibt allerdings überraschend theoretisch. Eine strukturierte Darstellung von Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten, die für die geschichtsdidaktische Forschung geeignet wären, wird für den Lesenden trotz Kritik an einem Mangel eben jener auf ein Minimum reduziert¹²⁵ (Hasberg 2001, 42ff.). Hasberg widmet jedoch fast 160 Seiten allein dem „Geschichtsunterricht als Anwendungsfeld geschichtsdidaktischer Empirie“, fächert dieses Kapitel nach Forschungsschwerpunkten auf und nennt jeweils relevante Studien (ebd., S. 251ff.).

Einen Überblick über wesentliche Forschungen in der Geschichtsdidaktik im historischen Abriss bietet Helmut Beilner 2003. Dabei integriert er nicht allein namenhaften Studien, sondern bezieht auch die jeweiligen zeitgenössischen Diskurse mit ein (bspw. „realistische Wende“) und spricht sich für eine stärkere Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung¹²⁶ aus (vgl. 2003, S. 302).

¹²⁵ So stellt Hasberg bspw. vier „Methoden der Datenerhebung“ vor, welche sich aus „einschlägigen Überichten zur klassischen empirischen Sozialforschung“ herauskristallisiert hätten: Die Befragung, die Beobachtung, das Experiment und die Inhaltsanalyse. Ob letztere als Erhebungsinstrument gelten kann, darf bezweifelt werden. Zudem enttäuscht die jeweilige Darstellung von wenigen Zeilen und dem Hinweis, dass u. a. die Gruppendiskussion „nicht zum Kernbestand“ der Erhebungsverfahren gehöre (Hasberg 2001, 41ff.). Dieser Umstand verwundert nicht, wenn man bedenkt, dass die zugrunde genommene Literatur vorrangig aus den 1970er Jahren stammt.

¹²⁶ Besonders eindrücklich gelingt dies wenige Jahre später Peter Gautschi, der im Rahmen seiner Dissertation anhand eines triangulierten Forschungsplans, Merkmale guten Geschichtsunterrichts herausstellt

Hilke Günther-Arndt und Michael Sauer veröffentlichen 2006 einen Band, in welchem Workshop-Beiträge einer Tagung zu empirischer Forschung Historischen Lernens vorgestellt werden. Die AutorInnen der Beiträge sind nicht allein VertreterInnen der Geschichtswissenschaft und -didaktik, sondern stammen darüber hinaus auch aus der Psychologie. Somit wird aufgezeigt, dass gerade bei Fragen der empirischen Sozialforschung von den Erfahrungen anderer Disziplinen profitiert werden kann. In der Einleitung schreiben die Herausgebenden, dass man die geschichtsdidaktische Forschung in „zwei große Untersuchungsfelder“ teilen könne: Geschichtsbewusstseinsforschung und Geschichtsunterrichtsforschung (Günther-Arndt und Sauer 2006, S. 15). Diese gliedern sie jeweils noch nach Fragestellungen und liefern somit ein grobes Strukturierungsangebot geschichtsdidaktischer Forschung, das allerdings m. E. zu scharf ist, da die beiden Forschungsfelder einander nicht ausschließen.

Peter Gautschi ordnet 2009 Studien im Bereich der Geschichtsunterrichtsforschung nach ihrem jeweiligen Forschungsbereichen: Phänomen-, Ergebnis-, Wirkungs-, Interventionsforschung sowie die Forschung zum Historischen Denken und Lernen. Letzteres Forschungsfeld integriert gemäß eher deutscher Forschungstradition Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein und beschränkt sich nicht allein auf den schulischen Bereich. Besonders nennenswert ist die Phänomenforschung, bzw. „deskriptive Unterrichtsforschung“, welche das Ziel verfolgt, „Unterrichtsrealitäten“ abzubilden und zu analysieren (Gautschi 2011, S. 105). In Anlehnung an Kurt Fina solle sich hier weniger an theoretischen und normativen Vorstellungen von Geschichtsunterricht orientiert werden als an der reinen Beschreibung beobachteter Praxis. Gautschi nennt als Hilfsmittel zur Erforschung von Unterrichtsgeschehen das Kategoriensystem von Mayer und Pandel, welches zum „fachspezifischen Beobachten und Analysieren von Unterricht“ (ebd., S. 107) anleite oder aber einfach Gegenstandsbereiche anbiete, woraufhin der zu untersuchende Unterricht zu fokussieren sei. Diese Einteilung ist insofern interessant, als dass sie dem Gedanken dieser Arbeit entspricht. Der Gegenwartsbezug als didaktisches Prinzip oder im weitesten Sinne als Leistung des Geschichtsbewusstseins ist von besonderem Interesse und soll anhand von Beobachtungen geschärft werden. Aber auch der Forschungsbereich zu Historischem Denken und Lernen weist Berührungspunkte zur

vorliegenden Arbeit auf. Da gerade der Gegenwartsbezug nicht nur ganz wesentlich in die (oder aus der) Geschichtskultur ragt, sondern ebenso nicht losgelöst vom Geschichtsbewusstsein erforscht werden kann, ist dieser Forschungszweig zwangsläufig auch miteinbezogen.

Eine umfangreiche Aufstellung empirischer Forschung allein im Bereich des Geschichtsbewusstseins bietet Carlos Kölbl und strukturiert diesen Überblick nach „Kristallisationspunkte[n]“ (2012, S. 114). Darüber hinaus fächert er die Breite der methodischen Zugänge auf, die bisher zur Anwendung kamen (vgl. ebd., S. 112ff.). Kölbl resümiert, dass es trotz der Zunahme an Forschung in der jüngsten Vergangenheit noch Bedarf nach mehr gebe und nennt einige Desiderate in der Geschichtsbewusstseinsforschung, die es noch zu bearbeiten gelte (vgl. Kölbl 2012, S. 119).

Der Sammelband „Researching History Education“, der 2014 von Manuel Köster, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kerstings herausgegeben wurde, präsentiert den Forschungsstand zu geschichtsdidaktischen Fragestellungen von zehn Ländern. Damit wird erstmalig ein umfassender Überblick über die internationale Forschungstätigkeit¹²⁷ im Bereich der Geschichtsdidaktik¹²⁸ geliefert. Dieser noch schmal ausfallende Band darf als hoffnungsfroher Auftakt verstanden werden, die Vernetzung der unterschiedlichen Forschungstraditionen voranzutreiben. Inzwischen ist eine zweite aktualisierte und überarbeitete Neuauflage herausgebracht worden (Köster et al. 2019).

Strukturiert nach Forschungsfeldern stellen Barricelli und Sauer 2015 eine kleine Auswahl an empirischen Arbeiten der Geschichtsdidaktik zusammen. Der Geschichtsbewusstseinsforschung widmen sie zwei der acht Abschnitte und stellen fest, dass bisher nur ungenügend über die „Einzelkomponenten“ (S. 186) des Geschichtsbewusstseins geforscht wurde. Welcher Art diese Komponenten seien, scheint dabei Auslegungssache zu sein.

¹²⁷ Einen knappen Überblick über die (auch) internationalen Forschungen zum Gegenwartsbezug findet sich in Kap. 4.2.

¹²⁸ Wobei der Begriff sich nicht einwandfrei mit *History Education* übersetzen lässt und darüber hinaus weder eine einheitliche Begriffsbestimmung von den Herausgebern vorgegeben noch von den AutorInnen verwendet wird.

5.2 Ausstehende Zusammenstellung geschichtsdidaktischer Forschung

Der Versuch, die geschichtsdidaktische Empirie der vergangenen Jahre zu systematisieren, stellt sich keinesfalls einheitlich dar. Dem Flickenteppich an Forschungstätigkeiten würde es jedoch durchaus nützen, mehr Struktur in die bisherigen Bemühungen zu bringen. Somit würde ein praktikablerer Umgang mit bisherigen Fragestellungen, Forschungsbereichen, Methoden und Erkenntnissen gewährleistet werden. Gautschis Gliederungsempfehlung bietet in meinen Augen einen handhabbaren Anfang. Darüber hinaus fehlen Aufstellungen der gängigen und erprobten Erhebungs- und Auswertungsmethoden für geschichtsdidaktische Fragestellungen sowie eine Integration der internationalen Forschungen in eine solche Übersicht. Ein Handbuch, welches eben all jene Fragestellungen empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik übersichtlich listet und als Standardwerk für bereits oder angehende Forschende dienen kann, ist daher von Nöten, um dem Eindruck einer Verinselung der Forschungstätigkeiten entgegenzuwirken.

Geschichtsbewusstsein (im schulischen Kontext) empirisch zu rekonstruieren¹²⁹ erwies sich in der Vergangenheit nur in größeren Forschungskontexten im Rahmen von Qualifikationsarbeiten (Kölbl 2004; Pape 2008; Martens 2010; Spieß 2014) oder in umfangreichen Projekten (Schreiber et al. 2006; Beilner 1999; Angvik und Borries 1997; Gautschi 2007b) als bearbeitbar. Von daher stellt sich die Frage, wie weit die Erscheinungsformen des Geschichtsbewusstseins im Unterricht in ihrer Breite angemessen untersucht werden können und in diesem Umfang überhaupt der Praxis dienlich sind. So empfehlen auch Günther-Arndt und Sauer, dass u. a. der Begriff des Geschichtsbewusstseins „operationalisiert und ‚kleingearbeitet‘ werden“ müsse, um es für „Lehr-/Lernprozesse handhabbar und zugleich empirisch überprüfbar“ zu machen¹³⁰ (2006, S. 8). Eine Möglichkeit wäre demnach, sich einer spezifischen Dimension (Kategorie oder Leistung) des Geschichtsbewusstseins bzw. in diesem Fall dem geschichtsdidaktischen Prinzip des Gegenwartsbezugs zu widmen, um so die Theoriebildung um eine empirische Perspektive zu erweitern. Die Erforschung des Gegenwartsbezugs anhand konkreter

¹²⁹ Theorien und Modelle um das Geschichtsbewusstsein sind indes umfangreich aufgestellt worden, einen Überblick dazu gibt es in Kapitel 4.1.6.

¹³⁰ Anhand von Rüsens Funktionstypen oder Pandels Modell der sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins (bzw. acht; siehe dazu Kapitel 3.3.3) ist deutlich geworden, dass das Geschichtsbewusstsein durchaus auch in operationalisierbare Elemente ‚zerlegt‘ werden und wissenschaftlich untersucht werden kann.

Unterrichtssituationen und SchülerInnen-Äußerungen hat den Vorteil, dem Geschichtsbewusstsein eine unterrichtspraktische Relevanz beizumessen, deren Mangel seit Aufkommen des Geschichtsbewusstseins als zentraler Kategorie beklagt wird (Gautschi 2004, S. 193). Letztlich muss Ziel jeder empirischen Forschung des Geschichtsunterrichts sein, diesen zu verbessern und Ergebnisse in die Lehrerbildung, Curricula und natürlich Schule selbst zu tragen. Oder wie Rohlfes es formuliert: „(...) Praxis muss durch Empirie kontrolliert¹³¹ sein, soll sie nicht im Dunkeln tappen“ (1996, S. 101). Auch wenn direkte Handlungsempfehlungen im Rahmen von Forschungstätigkeiten meist zu kurz kommen, können und müssen diese ggf. an anderer Stelle aufgegriffen und gesammelt werden. Die Forschung muss immer Rückbezüge zur Praxis liefern und darf nicht im Anhäufen von Beschreibungen des gegenwärtigen Zustandes verharren. Einen umfassenden Überblick über den bisherigen Forschungsstand gibt es indes nicht und erschwert somit auch eine strukturierte Bündelung von Ergebnissen, die Studierenden und Lehrenden einen aktuellen Stand der Forschung präsentiert.

Der Gegenwartsbezug wird hier als geschichtsdidaktisches Prinzip betrachtet. In welchem Bezug es zum Geschichtsbewusstsein steht, ob als Leistung, Ergebnis, Subdisziplin oder als methodisch-didaktisches Prinzip, ist letztlich für die Forschung vorerst nicht von Belang. Erst nach empirischer Erkundung des Gegenwartsbezugs kann der Versuch gewagt werden, dieses im Rahmen bestehender Theorien und Modelle zu verorten.

5.3 Warum Qualitative Unterrichtsforschung?

Die Entscheidung, welchen methodischen Weg man zur empirischen Untersuchung der interessierenden Fragestellung begehen sollte, hängt im Wesentlichen von der Art der Fragestellung und dem Stand der Forschung ab. Stehen Fragen des Was, Wie und Warum im Vordergrund, gilt es, sich dem Untersuchungsfeld eher qualitativ zu nähern, um diesen überhaupt erst ausdifferenzieren, typologisieren und beschreiben zu können. Dies geht meist einher mit einem Desiderat empirischer Forschung zum interessierenden Gegenstand. Sofern empirische Ergebnisse vorliegen, werden vor allem Fragen des Wie viel, Wo und Wer bzw. der Zusammenhänge und Häufigkeiten zu beantworten

¹³¹ Wobei der Begriff der Kontrolle sicher unglücklich ist, und eher von Prüfung, Analyse oder Eruierung die Rede sein sollte.

versucht. In dem Fall kommt quantitative Forschung zum Einsatz. Diese Trennung ist sehr grob und keinesfalls pauschal und ausschließlich zu sehen – empirische Forschung deckt ein immenses Spektrum an Möglichkeiten auf, Antworten auf Forschungsfragen zu finden. Die Entscheidung, welche der Denktraditionen eher dem Vorhaben entspricht, muss zu Beginn des Forschungsprozesses fallen, weil sich diese auf die Wahl des Erhebungs- und v. a. Auswertungsverfahrens auswirkt.

In der qualitativen Forschung wird vorrangig explorativ geforscht, d. h. ausgehend von Vorannahmen werden Theorien und Kategorien erst auf Grundlage des empirischen Materials generiert. Die quantitative Forschung sieht ihre Aufgabe in der Überprüfung von Hypothesen und Theorien und bedient sich damit standardisierter Verfahren, um zum einen die Daten in messbare Einheiten überführen zu können und zum anderen, um zu statistisch repräsentativen Ergebnissen zu gelangen. In der qualitativen Forschung wird der Grad der Standardisierung bei Erhebung und Auswertung so gering wie möglich gehalten. Bei der Erhebung wird sehr offen operiert und bei der Auswertung geht man interpretativ und/oder kategorienbildend vor (vgl. Kelle et al. 2017, S. 48). Zudem unterscheidet sich der Forschungsprozess beider Verfahren darin, dass die meisten quantitativen Studien einem klassischen, deduktiven, hypothesenprüfenden Vorgehen folgen: Formulierung von Fragestellung; Suche nach Theorien und Erklärungsansätzen, die zur Hypothesenformulierung führen; Operationalisierung; Erstellung des Forschungsdesigns; Stichprobenziehung; Datenerhebung und Auswertung (vgl. Kelle et al. 2017, S. 29). Zur qualitativen Forschung werden hingegen reihenweise verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden subsummiert, die oft in zyklischen Phasen und fast immer induktiv ablaufen. Hinter jeder Methodologie steckt eine z. T. lange Denk- und Forschungstradition. Je nach Datenmaterial und Fragestellung muss die Methode gewählt werden, die wiederum ein eigenes Vorgehen für sich beansprucht. Daher werden im Folgenden die allgemeinen Ansprüche an gelingende qualitative Forschung vorgestellt, bevor auf die konkrete Auswertungs- bzw. Erhebungsmethode eingegangen wird. Die qualitative Forschung ermöglicht auf diversen Wegen, Zugang zu subjektivem Wissen und Handlungsmustern zu finden. Der im Rahmen dieser Arbeit zu beschreitende Weg ist jener der Analyse videografiertes Unterrichtsbeobachtung anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse. Dazu an späterer Stelle mehr.

Auch wenn eine Trennung nach qualitativer und quantitativer Forschung in der Praxis nicht zwingend erfolgt, so ist es dennoch praktikabel, sie voneinander zu unterscheiden, um die unterschiedlichen Vorgehensweisen besser einordnen zu können. Dies bedeutet nicht, dass die Verbindung und Synthese qualitativer und quantitativer Methoden, sogenannter Triangulations- oder Mixed-Methods-Designs¹³², nicht erfolgversprechend sind. Ganz im Gegenteil: die sinnvolle Kombination von aufeinander abgestimmten Erhebungs- und Auswertungsverfahren verleiht dem Forschungsvorhaben mehr Tiefe. Idealerweise wird der Weg begangen, dass einem explorativen Design ein repräsentatives folgt.¹³³ Aber auch andere Kombinationen und Reihenfolgen können je nach Fragestellung und Forschungsdesign gewinnbringend sein.

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, ein bisher allein theoretisch entwickeltes Prinzip des Geschichtsunterrichts empirisch zu untersuchen und mit dem Theoriestand abzugleichen. Empirische Erkenntnisse zum Gegenwartsbezug sind äußerst spärlich, weshalb vor allem nach dem Was (bzw. Welche) und Wie gefragt wird: *Welche Formen von Gegenwartsbezogenheit tauchen im alltäglichen Geschichtsunterricht auf? Wie stehen die empirischen Erkenntnisse zu den theoretischen den Konzepten und Modellen? Worin bestehen Widersprüche, Gemeinsamkeiten, Unterschiede oder Unklarheiten?*

Diese Arbeit folgt daher der Denktradition¹³⁴ der qualitativen Forschung und ist offen für Aspekte, die in der theoretischen Vorleistung bisher nicht auftauchen oder aber nur Annahmen sind, die in der Praxis nicht sichtbar werden.

Das zentrale Forschungsfeld dieser Arbeit ist die Lehr-Lern-Forschung, genauer der schulische Unterricht bzw. konkret der Geschichtsunterricht. Man kann Unterrichtsforschung als spezielles Forschungsfeld betrachten, das sich letztlich aber nicht aus der methodischen Herangehensweise, sondern den bereits in der Einleitung beschriebenen

¹³² Zur begrifflichen Abgrenzung: Kuckartz 2014a, S. 44-50.

¹³³ So könnte man beispielsweise anhand von offenen Interviews erfragen, was die Motive von Lehrkräften waren, diesen Beruf zu wählen und in einem späteren zweiten Schritt erheben, wie viele der entdeckten „Berufswahl-Typen“ an den Schulen vertreten sind und diese nach Alter, Geschlecht und Herkunft differenzieren.

¹³⁴ Der Begriff Denktradition hat sich für die Verfahren durchgesetzt, weil es mitunter mehr verlangt, als die jeweilige Methode anwenden zu können. Ein Verständnis für die jeweils anders funktionierende - wenn man so will - denkende Disziplin ist notwendig, um sich darin zurechtzufinden. Einen Überblick über die „Säulen qualitativen Denkens“ bietet Mayring 2008, S. 24-39.

Rahmenbedingungen ergibt. Zur Unterrichtsforschung als Forschungszweig folgen nun einige Ausführungen, bevor ich auf die unterschiedlichen Forschungstraditionen zu sprechen komme.

Im Allgemeinen gilt, dass Lehr-Lern-Forschung als „Ansatz der pädagogisch-psychologischen Forschung (...) die für den Unterrichtsalltag zentralen aufeinander bezogenen Handlungen untersucht“ (Handro 2006, S. 129), die mit Lehren und Lernen verbunden sind. Für den Geschichtsunterricht wurde herausgestellt, dass es die Narrationen sind, die als von außen erfahrbare Ausdrücke von (Historischen) Lehr-Lern-Prozessen Auskunft über das Geschichtsbewusstsein geben. Für den Geschichtsunterricht dominieren Narrationen von Einzelnen, darüber hinaus tauchen Kommunikationsprozesse zwischen Zweien oder Mehreren im Unterrichtsalltag auf. Es muss zwischen der Ausdrucksform Historischen Lernens (der Narration) und dem Unterrichtsgespräch unterschieden werden, wobei beiden Formen Historisches Denken vorausgegangen sein kann. Die Konzentration auf Narrationen (v. a. im Sinne von Schülerleistungen) verengt mitunter den Blick auf andere Ausdrucksformen des Lernens, wie Unterrichtsgespräche oder Interaktionen. Schelle et al. sprechen von „Bedeutungshandlungen“ oder „kommunikativen Handlungen“ (2010, S. 37) der Beteiligten, was dem Handlungsbegriff ein größeres Bedeutungsspektrum beimisst. Die AutorInnen kritisieren, dass in der Unterrichtsforschung bisher zu sehr der Fokus auf die Sprache gelegt wurde. Sie nennen weitere Äußerungen, die den Unterricht charakterisieren und damit von Interesse für die Forschung sein müssen: Stillarbeit, körperliche Handlungen, Interaktion mit Artefakten, Gestik und Mimik¹³⁵ (vgl. ebd., S. 40).

Lehr-Lern- bzw. Unterrichtsforschung hat also u. a. das Ziel, Unterrichtswirklichkeit zu erfassen, die sich in Kommunikations- und Interaktionsprozessen ausdrückt. Für das konkrete Vorgehen ist aber auch entscheidend, welche Aspekte von Unterricht von Interesse sind. Sind es die Lehrenden oder Lernenden, oder beide im Zusammenspiel? Welche Jahrgänge und welche Schulformen stehen im Fokus? Ist das gesamte Unterrichtsszenario oder sind spezielle Kommunikations- und Interaktionsprozesse von Interesse? Geht es um die Wirkung des Unterrichts bezogen auf einen Wissenszuwachs oder

¹³⁵ Diese Liste ließe sich noch ergänzen, zum Begriff der Interaktion und weiterer beobachtbarer Elemente von Unterricht findet sich mehr in Kapitel 8.1.

andere Aspekte? Sind fächerübergreifende oder fachspezifische Aspekte von Belang? Möchte ich Unterricht in situ erfassen oder retrospektiv anhand von Aussagen der Beteiligten?

Die Eingrenzung des Gegenstandes der Unterrichtsforschung in Abhängigkeit von der Forschungsfrage zieht eine Reihe von Entscheidungen mit sich, die das Forschungsdesign betreffen. Krummheuer und Naujok nennen dabei drei Möglichkeiten, sich Unterricht empirisch zu nähern. Einerseits werden die „standardisierte Unterrichtsbeobachtung und -analyse“, also quantitative Designs aufgeführt. Andererseits benennen sie die „Interpretative Unterrichtsforschung“¹³⁶ (Krummheuer und Naujok 1999, S. 16) und des Weiteren die „(fach)didaktisch motivierte Interpretation von Unterricht“ (ebd., S. 17). Somit fallen sowohl quantitative Verfahren darunter, die beispielsweise Historisches Wissen bei Lernenden in Langzeitstudien erfragen, als auch Analysen zum Umgang mit historischen Quellen im Geschichtsunterricht. Letztlich ist es nicht die Wahl der Methode, die das geschichtsdidaktische Moment in einer Untersuchung ausmacht, sondern die Interpretation der Daten hinsichtlich der geschichtsdidaktischen Forschungsfrage und dem zu Rate gezogenen theoretischen Vorannahmen aus der entsprechenden Disziplin. Wie oben bereits vorgegriffen, trifft dabei geschichtsdidaktische Theorie (Entwicklung von individuellem Geschichtsbewusstsein via Narration) mit unterrichtspraktischem Alltag (mitunter ritualisierte Interaktions- und Kommunikationsprozesse) zusammen – einem Umstand, den es empirisch zu berücksichtigen gilt. „Die Komplexität des interaktiven Geschehens, die Vielzahl der Beteiligten und die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Handlungsstränge“ stellt eine „methodische Herausforderung“ (Breidenstein 2002, S. 12) dar. Hinzu kommt, dass die Geschichtsdidaktik mit vielen komplizierten theoretischen Vorannahmen zur Unterrichtspraxis auffährt. Daher sollte eine

¹³⁶ Sabine Reh definiert passend – und in knapper Abgrenzung zu quantitativen Verfahren – die „qualitative, interpretative oder rekonstruktive Sozialforschung“ wie folgt: „Diese Forschungsrichtung nimmt – ganz generell betrachtet – für sich in Anspruch, Sinn und Bedeutungsstrukturen eines Geschehens zu erfassen. Unterstellt wird zumeist, dass sich Sinn entwickelt, indem auf einen Akt, z. B. eine Äußerung, einen Sprechakt oder eine körperliche Aktion, eine Reaktion erfolgt, die wiederum immer eine Selektion aus unterschiedlichen möglichen Reaktionen darstellt und genau darin, als spezifische Selektion ihren Sinn entfaltet. (...) Die qualitative Unterrichtsforschung führt definitionsgemäß keine Tests zu den Lernerfolgen der Schüler/innen durch; sie beansprucht auch nicht, statistisch repräsentative Auskünfte darüber machen zu können, was die im Hinblick auf die Lernergebnisse geeignetsten Unterrichts-Verfahren sind. (...) Sie kann – sehr konkret am einzelnen Fall – zeigen, was im Unterricht und in welcher Weise etwas im Unterricht geschieht und funktioniert; sie kann in der Folge und im Vergleich Formen und Muster dieses sozialen Geschehens herausarbeiten und daraus empirisch fundierte Theorien über Unterricht und seine Konstitution als ein soziales und pädagogisches Geschehen entwickeln“ (Reh 2012, 152f.).

Aufgabe der geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung sein, ihre Ergebnisse mit den „theoretische[n] Modelle[n] der Konstruktion von Geschichtsbewusstsein“ (Handro 2006, S. 130) abzugleichen. Die Erkenntnisse könnten so als „Reflexionspotential für die Möglichkeiten und Grenzen historischen Lernens“ (ebd.) dienen und neben der empirisch fundierten Theorie- und Modellbildung auch die Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien vorantreiben.

5.4 Gütekriterien

Sowohl die qualitative als auch die quantitative Forschung haben also ihre völlige Berechtigung. Sie müssen gegenstandsangemessen ausgewählt und eingesetzt werden, um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen. Dabei spielen sogenannte Gütekriterien eine große Rolle, die die Qualität des Forschungsprozesses gewährleisten sollen. Einhergehend mit den unterschiedlichen Verfahrensweisen qualitativer und quantitativer Forschung können nicht dieselben Standards an diese angelegt werden (vgl. Lüders 2003, S. 80).

In der Vergangenheit wurden verschiedenste Versuche unternommen, Gütekriterien qualitativer Forschung zu entwickeln. Diese reichen von Adaptionsbemühungen der drei klassischen Gütekriterien bis hin zu deren gänzlichen Ablehnung (vgl. ebd.; vgl. Barsch 2016, S. 208; vgl. Mey et al.). Zumeist werden jedoch „methodenangemessene Gütekriterien“ (Flick 1990, S. 247) oder „verfahrens- und gegenstandsbezogene Kriterien“ (Lüders 2003, S. 82) entworfen, die je nach Erhebungs- bzw. Auswertungsmethode andere Schwerpunkte setzen. Daher herrscht kein Konsens bzgl. einheitlicher qualitativer Gütekriterien. Es erscheint sinnvoll, sich an den konkret für die Qualitative Inhaltsanalyse etablierten Gütekriterien zu orientieren, die auf die Methode zugeschnitten wurden.

Auch wenn man sich bisher nicht auf qualitative Gütekriterien einigen konnte, möchte ich dennoch jene nennen, die von Günter Mey und seine KollegInnen¹³⁷ Rubina Vock

¹³⁷ Bei dem jährlich stattfindenden „Berliner Methodentreff“ finden Erfahrung und Wissen der drei ExpertInnen qualitativer Forschung im Rahmen der größten Tagung dieser Art im deutschsprachigen Raum zueinander. Der Berliner Methodentreff eint das „who is who“ der qualitativen Forschungslandschaft und Mey, Vock und Ruppel können als OrganisatorInnen dieser Veranstaltung ein bemerkenswertes Überblickswissen aufweisen.

und Sebastian Ruppel als „übergeordnete Gütekriterien“ beschrieben werden und m. E. durchaus konsensfähig sind:

Transparenz bedeutet, dass der gesamte Forschungsprozess von Forschungsfrage bis hin zur Interpretation dokumentiert und offengelegt wird.

Intersubjektivität meint eine „konsensuelle Validierung“ (Mey et al.), also das Bestehen einer Plausibilitätsprüfung durch andere Forschende bzw. alternative Deutungen.

Die *Reichweite* der Forschungsergebnisse kann aufgrund kleinerer Fallzahlen nicht für eine große Grundgesamtheit repräsentativ sein, darf aber durchaus für einen speziellen Geltungsbereich verallgemeinert werden (Mey et al.)¹³⁸.

Diese Gütekriterien werden der *Denktradition* der Qualitativen Forschung gerecht. Die verfahrensspezifischen Gütekriterien dienen hier als Bewertungskriterien für die jeweils eingesetzte Methode und dessen wissenschaftliche Aussagekraft.

Ergänzend zu diesen übergeordneten Maßgaben qualitativer Forschung können dann die speziell für das jeweilige Verfahren angesetzten Gütekriterien als Maßstab für die Qualität des Forschungsprojekts gelten.

Gütekriterien der Qualitativen Inhaltsanalyse

Philipp Mayring stellt in seinem Standardwerk zur Qualitativen Inhaltsanalyse den sehr detaillierten Katalog inhaltsanalytischer Gütekriterien nach Krippendorff vor (Mayring 2015, S. 126). Von den beiden Hauptkriterien der Validität (im engeren Sinne) und der Reliabilität leitet Krippendorff letztlich acht konkret überprüfbare Merkmale ab, die bei der Bearbeitung des Materials und der Erstellung von Kategorien in der Qualitativen Inhaltsanalyse beachtet werden müssen. Allerdings können einige der Gütekriterien nur in Form von „wenn dann“-Prämissen¹³⁹ Beachtung finden und sind daher nicht auf jede Qualitative Inhaltsanalyse übertragbar und als Gütekriterien obsolet.

Mayring selbst nennt in einem Aufsatz drei Gütekriterien, die speziell für die Qualitative Inhaltsanalyse gelten: Nachvollziehbarkeit, Triangulation und Reliabilität (Mayring

¹³⁸ Ähnliche, allerdings nicht weiter erläuterte, nennt Sabine Reh 2012, S. 153.

¹³⁹ So ist beispielsweise die Vorhersagegültigkeit nur anwendbar, wenn sich „sinnvolle Prognosen“ (Mayring 2015, S. 217) aus dem Material ableiten lassen.

2000a). Leider führt er dazu wenig aus, sondern erklärt nur, dass die Qualitative Inhaltsanalyse „prinzipiell nachvollziehbar sein, seine Ergebnisse im Sinne eines Triangulationsansatzes mit anderen Studien vergleichbar machen und auch Reliabilitätsprüfungen einbauen“ (ebd.) wolle. Letztere seien über die Bestimmung der Interkoderreliabilität abbildbar. In einem Handbuch-Beitrag von 2010 betont Mayring den „systematischen Einsatz von Gütekriterien“, um sich von „offeneren textanalytischen Verfahrensweisen“ abgrenzen zu können (Mayring 2010, S. 603). Dabei seien es besonders zwei Kriterien (wie die anderen lauten, lässt er leider offen¹⁴⁰), die in jeder Inhaltsanalyse zu überprüfen seien: die Intra- und die Inter-Koderreliabilität. Bei der Intra-Koderreliabilität wird das Material nach der Analyse erneut bearbeitet, ohne die ersten Kodierungen zu berücksichtigen. Wird beim zweiten Durchgang ähnlich kodiert, spricht dies für eine Verfahrensstabilität. Bei der Inter-Koderreliabilität wird einem Zweitkodierenden Material zum Kodieren gegeben. Der Grad der Übereinstimmung kann gemessen werden und wird im Kappa-Koeffizienten¹⁴¹ ausgedrückt. Je höher der Wert, desto größer die Aussagekraft des Kategoriensystems. Die Berechnung von Cohens Kappa kann das Programm MAXQDA vornehmen. Mayring gibt zu beachten, dass die Inter-Koderreliabilität bei der Qualitativen Inhaltsanalyse nur schwerlich ein hohes Maß der Übereinstimmung erreicht. Gerade der erste Durchgang und/oder die induktive Kategorienbildung führe zu vielen Nicht-Übereinstimmungen. Mayring empfiehlt, die „fraglichen Textstellen“ in einer „Kodierkonferenz“ Mayring 2010, S. 604 zu besprechen und das Kategoriensystem bzw. den Kodierleitfaden entsprechend zu ändern.

Udo Kuckartz nennt für sein Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse ebenfalls Gütekriterien. Im Gegensatz zu denen von Mayring liefert er sehr konkret und ausführlich eine „Checkliste“ zur Beurteilung der Studiengüte (Kuckartz 2014b, S. 165–169). Da in der vorliegenden Arbeit jedoch mit einer Variation der Qualitativen Inhaltsanalyse

¹⁴⁰ Möglicherweise bezieht er sich auf die bereits beschriebenen Gütekriterien in Anlehnung an Krippendorff. Die Bedeutung der Reliabilität wird ersichtlich, was irritiert, weil er 2008 „sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung“ aufzählt (Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, Kommunikative Validierung, Triangulation) bei welcher eben jene fehlt (Mayring 2008, S. 144–148). An dieser Stelle sei kritisch angemerkt, dass Mayrings Publikationen eine gewisse Stringenz missen lassen. So unterscheiden sich beispielsweise die Ablaufmodelle und Gütekriterien in seinen Veröffentlichungen geradezu von Jahr zu Jahr.

¹⁴¹ Der Wert variiert zwischen unter 0 und 1. Mayring nennt einen Kappa größer 0,7 als „ausreichend“ (Mayring 2010, S. 603). Eine Tabelle mit entsprechender Bewertung findet sich bei Rustemeyer 1992, S. 115.

gearbeitet wird, soll auf die Gütekriterien von Kuckartz nur verwiesen werden. Dennoch soll nicht unerwähnt bleiben, dass die besagte Checkliste für die Überprüfung der Vollständigkeit der Verfahrensdokumentation zu Rate gezogen wurde.

Im Rahmen der Darstellung der Analyseschritte (Kap. 9.10) werde ich zu den Gütekriterien Mayrings (Nachvollziehbarkeit, Triangulation und Reliabilität) sowie jenen von Mey et al. (Transparenz, Intersubjektivität, Reichweite) Stellung beziehen.

6 Methodologie

Um die eingangs gestellten Forschungsfragen beantworten zu können, muss natürlich überlegt werden, auf welchem Wege dies geschehen kann. Nun war es im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit der besondere Umstand, verschiedene Daten vorliegen zu haben, die zuerst unter einem anderen Forschungsinteresse erhoben worden sind. Bei der mehrmaligen Durchsicht und Analyse der Daten verdeutlichte sich nach und nach das Forschungsinteresse dieser Arbeit. Es tauchten überraschend viele Aspekte auf, die einen Bezug aus der oder zur Gegenwart aufwiesen. Speziell die Unterrichtsvideos boten bereits bei der ersten und zweiten Sichtung eine Vielzahl an Versatzstücken, die auf das didaktische Prinzip hindeuteten. Daraus ergaben sich schließlich die Fragestellungen, die als Grundlage für die systematische Untersuchung der Daten fungierten.

Dieses Kapitel widmet sich der videogestützten Beobachtung in der qualitativen Sozialforschung und fokussiert diese bezüglich des besonderen Settings Unterricht. Nach einer Vorstellung der Erhebungsmethode und einschlägiger Studien folgen Ausführungen zum methodischen Instrumentarium im konkreten Forschungsfeld Unterricht. Dazu werden Sampling, Durchführung sowie Datenaufbereitung erläutert. Anschließend folgt ein Exkurs zu den Besonderheiten videografischer Daten. Die Auswertung der Videos erfolgt anhand eines deduktiv-induktiven Verfahrens der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Nachdem dessen methodisches „Gerüst“ vorgestellt wurde, werden diesbezügliche Variationen verschiedener AutorInnen präsentiert, die dem eigenen Verfahren Inspiration gaben. Daraufhin erfolgt die Darlegung des eigenen methodischen Vorgehens. Abschließend werden die Forschungsergebnisse präsentiert, erläutert und kritisch reflektiert.

6.1 Das Erhebungsinstrument

Im Interesse steht der Gegenwartsbezug im alltäglichen Gesellschaftslehre- bzw. Geschichtsunterricht, daher ist es naheliegend, den realen Unterricht auf jenes didaktische Prinzip hin zu untersuchen. Unterricht ist eine Form der Kommunikation, die spezifischen Regeln folgt (vgl. Kap. 2). Diese Kommunikation gilt es einzufangen, denn im

Rahmen dieser werden Lehr-Lern-Prozesse versprachlicht und interaktiv verhandelt. Das heißt, dass ein Teil der Prozesse in situ – auch von außen – beobachtbar ist. Daher ist es folgerichtig, sich auf die Suche nach dem Gegenwartsbezug zu begeben, indem alltäglicher Unterricht beobachtet, aufgezeichnet und ausgewertet wird.

Die folgenden Ausführungen stehen ganz im Zeichen des Erhebungsverfahrens und der speziellen Situation der videografischen Dokumentation der Daten.

Die Beobachtung als solche ist in der Forschung schon sehr lange etabliert, wenn man so will ist es die erste Form wissenschaftlicher Datenerhebung, die im deutschsprachigen Raum¹⁴² wohl mit der namenhaften teilnehmenden Beobachtung der „Arbeitslosen von Marienthal“ (Jahoda et al. 1993) ihren Ursprung nahm. Beobachten als Methode stammt aus der Ethnographie. Es liegt nahe, dass der Mensch als visuelles Wesen sich seine Umwelt aufgrund der wahrgenommenen visuellen Reize erschließt und Wirklichkeit v. a. aufgrund von Sichtbarem konstruiert. Redewendungen wie „Ich habe es mit eigenen Augen gesehen“, „das hat mir die Augen geöffnet“, „seinen Augen trauen“ oder „sich etwas vor Augen führen“ verdeutlichen, wie eng wir Wahrheit und optische Wahrnehmung verbinden.

Einhergehend mit der Erkenntnis, dass unsere Wahrnehmung fehlbar bzw. hochgradig subjektiv ist, musste eingestanden werden, dass die wissenschaftliche Basis darauf beruhender Forschung sich von jener der Alltagsbeobachtungen zu unterscheiden habe. Gütekriterien und (mehr oder weniger) anerkannte Systematisierungen der methodischen Vorgehensweise wurden etabliert und werden stets weiterentwickelt. Dieser Abschnitt widmet sich daher der Beobachtungsmethode in der Empirie, konkreter in der qualitativen Sozialforschung und anschließend der audio-visuellen Dokumentation von Handlungen, der videografierten Beobachtung.

¹⁴² Nicht unerwähnt zu lassen wären jedoch die soziologische Feldforschung u. a. der „Chicagoer Schule“, wo bereits in den 1920er Jahren durch Vertreter wie Frederic Milton Trasher und William Foote Whyte („Street Corner Society“) teilnehmende Beobachtungen wissenschaftlich systematisiert und analysiert wurden.

6.2 Beobachtung als wissenschaftliche Methode

Bereits 1956 stellten Jahoda, Deutsch und Cook die Beobachtung als wissenschaftliche Erhebungsmethode vor, sofern sie

- „a) einem bestimmten Forschungszweck dient,
- b) systematisch geplant und nicht dem Zufall überlassen wird,
- c) systematisch aufgezeichnet und auf allgemeinere Urteile bezogen wird, nicht aber eine Sammlung von Merkwürdigkeiten darstellt und
- d) wiederholten Prüfungen und Kontrollen hinsichtlich der Gültigkeit, Zuverlässigkeit und Genauigkeit unterworfen wird (...)“ (Jahoda et al. 1962, S. 77).

Der Soziologe Karl-Wilhelm Grümer trug 1974 wesentliche Punkte zusammen, die die wissenschaftliche von der alltäglichen („naiven“) Beobachtung und anderen methodischen Erhebungsverfahren abgrenzen. Die Beobachtung begreift er „als ein Verfahren, das auf die zielorientierte Erfassung sinnlich wahrnehmbarer Tatbestände gerichtet ist, wobei der Beobachter sich passiv gegenüber dem Beobachtungsgegenstand verhält und gleichzeitig versucht, seine Beobachtung zu systematisieren und die einzelnen Beobachtungsaspekte zu kontrollieren“ (Grümer 1974, S. 26).

Beiden Texten gemein ist, dass sie stark strukturierte und damit v. a. quantitativ orientierte Forschungsinteressen empfehlen und sich an den Gütekriterien der (quantitativen) Sozialforschung orientieren. Wissenschaftliche Beobachtungen seien demnach anhand von fünf Merkmalen zu charakterisieren: Planung und Zielorientierung, Passivität, Systematisierung, Strukturierung sowie Kontrolle. Allerdings kann das Merkmal, sich dem Gegenstand gegenüber passiv zu verhalten, vor allem in der ethnografischen Forschung nicht immer realisierbar und zielführend sein. In Studien, die spezifische Milieus untersuchen, sind aktive Teilnahme und Integration (nicht Assimilation) in die zu erforschende Welt mitunter sogar förderlich. So kann Schweigen oder ein Nicht-Anpassen zu Irritation des Feldes führen, sofern es die Regeln des Feldes nicht gestatten, passiv zu sein. Gleichzeitig birgt dies auch die Gefahr des Im-Feld-Aufgehens und das Risiko, den objektiven Blick einzubüßen oder sogar aufgrund von Befangenheit oder zu großer Empathie die Analyse zu verfärben.

Die anderen Begriffe entstammen zwar auch eher einer quantitativen Forschungslogik, in jüngerer Vergangenheit fallen jedoch die Abgrenzungskriterien von wissenschaftlichen und alltäglichen Beobachtungen durchaus knapper und allgemeiner formuliert aus, sodass sich beispielsweise auch unstrukturierte Beobachtungsverfahren nicht dem Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit ausgesetzt fühlen müssen. Einige der o. g. Charakteristika können auch im Rahmen qualitativer Beobachtungsverfahren maßgebend sein, wie sich durch neuere Formulierungen in Methodenhandbüchern zeigt. So grenzt beispielsweise Andreas Diekmann die „wissenschaftlichen Beobachtungsstudien“ von „Sozialreportagen“, die eher journalistische bzw. literarische Stile seien, durch folgende Kriterien ab:

- „1. der Bezug auf Forschungshypothesen,
2. die stärkere Kontrolle und Systematik der Beobachtung“ (2008, S. 550).

Beobachtungen können also entweder bei der Generierung von Hypothesen oder zu deren Überprüfung eingesetzt werden und müssen dabei methodisch kontrolliert sein, um einer willkürlichen Interpretation entgegenzuwirken. Die zu beobachtenden Handlungen¹⁴³ bedürfen immer einer subjektiven Interpretation. Damit diese aber nicht konträr (bspw. durch verschiedene Beobachtende und Beobachtungszeitpunkte) interpretiert werden, muss ein gewisses Maß an Systematisierung vorgenommen werden – auch in der qualitativen Forschung. Vorab festgelegte harte Abgrenzungen oder Strukturierungsmaßnahmen entsprechen natürlich nicht der Idee qualitativer Forschung, dem Feld seine Daten zu „entlocken“, statt vorformulierte Raster auf dieses zu projizieren. Die „Kontrolle und Systematik der Beobachtung“ meint also nicht zwingend eine Operationalisierung oder Vorab-Strukturierung, sondern beinhaltet auch das Kontrollieren des Erhebungsprozesses. Dies schließt die Reflexion des eigenen Forschungsstandpunktes (im haptischen und symbolischen Sinne) ein. Die eigene Interpretationsbrille muss regelmäßig geprüft und hinterfragt werden: die Forschenden müssen im Forschungsprozess immer die Problematik der „Verzerrung durch selektive Wahrnehmung“ sowie der „(Fehl-)Interpretation“ der Beobachtungen berücksichtigen (ebd., S. 551). Bei

¹⁴³ Der Komplexität von Handlungen empirisch zu Leibe zu rücken stellt eine große Herausforderung dar. Die Dokumentation von Beobachtungen ist allein aufgrund deren Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit unerlässlich, weshalb die videogestützte Beobachtung einen deutlichen Gewinn an Auswertungsmöglichkeiten liefert. Auch Gautschi argumentiert, dass die Berücksichtigung so vieler Ebenen eigentlich nur durch die Unterrichtsvideografie angemessen erfasst werden könne (vgl. 2004, S. 193).

strukturierten Beobachtungen (v. a. in der quantitativen Forschung) wird den Beobachtungsfehlern meist durch Beobachterschulungen, -leitfäden oder andere strukturierte Rahmenbedingungen entgegengewirkt. Für ein hypothesengenerierendes Forschungsinteresse ist dies jedoch hinderlich, da so der Blick bereits gelenkt wird und Gefahr läuft, nur das zu sehen, was den Erwartungen (bzw. den Vorannahmen) entspricht. Auch der Begriff „Standardisierung“ taucht in dem Abgrenzungsvorschlag von Diekmann nicht auf und schließt somit wohl das härteste Kriterium aus, welches eine qualitativ orientierte Beobachtung dennoch als wissenschaftlich kennzeichnet.

Demnach ist es gelungen, die Beobachtung als solche für die wissenschaftliche Forschung zu klassifizieren. Die Benennung und Strukturierung wissenschaftlicher Beobachtungsverfahren sind zahlreich – die Kategorisierung erfolgt meist anhand ihrer Erhebungslogik.

Grüner gliedert die wissenschaftliche Beobachtung auf drei Ebenen: So könne man von teilnehmenden bzw. nicht teilnehmenden Beobachtungen sprechen. Diese können je strukturiert oder unstrukturiert erfolgen. Letztere wäre dann jene der offenen bzw. verdeckten Beobachtungen, in welche die genannten vier Beobachtungsebenen wiederum unterteilt werden können (vgl. Grüner 1974, S. 33). Diese Ebene, also die Frage, ob sich der Forscher/die Forscherin zu erkennen gibt, ist nachrangig und je nach Einzelfall zu entscheiden. Da die vorliegende Erhebung mit minderjährigen ForschungspartnerInnen durchgeführt wurde, erübrigt sich – allein aus ethischen Gründen – ohnehin die Überlegung, verdeckt zu erheben. Auch Grüner schlägt vor, sich auf die beiden ersten Ebenen zu konzentrieren und eine Differenzierung anhand einer „2x2 Matrix“ (ebd., S. 34) in Anlehnung an Atteslander¹⁴⁴ vereinfacht darzustellen. So ergeben sich vier Beobachtungstypen:

1. Die unstrukturierte, nicht teilnehmende Beobachtung, welche im Wesentlichen der „Alltagsbeobachtung“ entspricht;
2. Die unstrukturierte, teilnehmende Beobachtung, bei welcher der Beobachtende eine vage „Vertrautheit“ mit dem Feld hat, aber „ohne systematischen Beobachtungsplan“ vorgeht;

¹⁴⁴ Wobei in einer aktuellen (2010) Publikation zu Methoden der empirischen Sozialforschung von Peter Atteslander keine vereinfachte Matrix zu finden ist, sondern seine dargestellten Klassifizierungen immer auch die Ebene des verdeckt/offen integriert haben (vgl. 2010, S. 74–107).

3. Die strukturierte, nicht teilnehmende Beobachtung, die gekennzeichnet ist von einem zurückhaltenden Beobachtenden, der seine Beobachtungen nach einem zuvor anhand von Theorien entworfenen Beobachtungsplan vornimmt;
4. Die strukturierte, teilnehmende Beobachtung, bei welcher der Beobachtende Teil des Feldes ist und „durch einen zusätzlichen Einsatz von Beobachtungsschemata die Beobachtung“ standardisiert (ebd., S. 34f.).

Eine ganz ähnliche Strukturierung greifen Schnell, Hill und Esser in ihrer Systematisierung von Beobachtungstypen auf und verweisen letztlich auch auf Grümer (Schnell et al. 2005, S. 392).

Der Soziologe Andreas Diekmann stellt verschiedene Kriterien von Beobachtungen gegenüber und systematisiert diese anhand der folgenden fünf Dichotomien:

1. „Teilnehmende versus nicht teilnehmende Beobachtung.
2. Offene versus verdeckte Beobachtung.
3. Feldbeobachtung versus Beobachtung im Labor.
4. Unstrukturierte versus strukturierte Beobachtung.
5. Fremdbeobachtung versus Selbstbeobachtung“ (Diekmann 2008, S. 564).

Diese Systematisierung grenzt in vielen Punkten die qualitative von der quantitativen Beobachtung ab. So entspricht die teilnehmende, offene, unstrukturierte Feldbeobachtung eher dem Vorgehen in qualitativen Forschungssettings (Punkt fünf ist für beide gültig). Ob der oder die Beobachtende teilnehmend agiert oder nicht, liegt nicht immer auf der Hand. So hängt es stark vom Grad der Involviertheit und dem zu beobachtenden System selbst ab, welches Verfahren am geeignetsten ist. Lamnek führt dazu aus:

„Alle polarisiert dargestellten Typen der Beobachtung treten in der Wirklichkeit in differenziert-nuancierten Formen auf. Eigentlich handelt es sich nicht um Gegensatzpaare, sondern eher um mögliche Ausprägungen auf einem Kontinuum zwischen den jeweiligen Polen“ (Lamnek 2010, S. 512).

Diese Gegensatzpaare, wie sie hier schon z. T. Erwähnung finden, führt er kurz auf, bevor er sich der teilnehmenden Beobachtung umfangreich widmet. Eines dieser Gegensatzpaare betrifft konkret die Rolle der Beobachtenden: „aktiv vs. passiv“. Lamnek benennt die vier Typen teilnehmender Beobachtung von Schwartz und Schwartz (1955) und Gold (1958). Typ drei „Beobachter als Teilnehmer“ beschreibt die Rolle des „participators“ als vorrangig „in das soziale Geschehen mehr oder weniger (aber eher weniger) integriert“

(Lamnek 2010, S. 525). Die teilnehmende Beobachtung ist hier also nicht zwingend mit einer starken Identifikation mit dem Feld zu verstehen, wie es von einigen vorrangig ethnografisch Forschenden erwartet wird und ein Nicht-Interagieren daher mitunter als nicht-teilnehmende Beobachtung verstanden wird.

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes waren wir als Beobachtende zwar anwesend, aber nicht in das „System Schule“ involviert, haben also nicht aktiv am Unterricht teilgenommen, waren aber dennoch – allein durch die Kameras – präsent. Schon aufgrund des Altersunterschiedes und unserer vorherigen Vorstellung war allen Teilnehmenden bewusst, dass wir fremd und nicht (mehr) Teil ihrer Lernenden-Kultur sind. Auch wenn wir uns nicht aktiv am Unterricht beteiligt haben, so haben wir allein aufgrund unserer Anwesenheit reaktiv¹⁴⁵ auf die SchülerInnen und LehrerInnen eingewirkt. Der Methodologie Lamneks folgend kann man also durchaus von einer teilnehmenden Beobachtung sprechen.

6.3 Die teilnehmende Beobachtung

Wendet man sich Standardwerken der qualitativen Sozialforschung zu, so findet die hier aufgeführte Breite der Beobachtungsverfahren mitunter allenfalls Erwähnung. Mehr bzw. alleinige Aufmerksamkeit erfährt dagegen die teilnehmende Beobachtung¹⁴⁶. Diese kann als *das* Beobachtungsverfahren der qualitativen Sozialforschung verstanden werden (vgl. Flick 2007, S. 287; vgl. Lamnek 2010, S. 515). Für eine Reihe der ForscherInnen qualitativer Sozialforschung stellt die teilnehmende Beobachtung nur einen Teil der ethnographischen Forschung dar. So begründet Jörg Strübing dies damit, dass die „Form der reinen Beobachtung in der qualitativen Sozialforschung im Vergleich zur Ethnographie¹⁴⁷ an Bedeutung verloren hat“ (2013, S. 54).

¹⁴⁵ Dazu ausführlicher in der kritischen Diskussion in Kap. 10.

¹⁴⁶ Als alleiniges Beobachtungsverfahren wird die teilnehmende Beobachtung genannt bei: Mayring (2008, S. 80–84), Lüders in Bohnsack/Marotzki/Meuser 2011, S. 151–153, Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 53–67. Bei Lamnek werden der teilnehmenden Beobachtung allein über 80 Seiten gewidmet (vgl. 2010, 581ff.).

¹⁴⁷ Stark an die ethnographische Forschung gekoppelt bei: Lüders in Flick/von Kardorff/Steinke (2012, S. 384–401). Gänzlich eingebettet in die „Ethnographische Feldforschung“ bei Friebertshäuser und Panagiotopoulou in Friebertshäuser/Langer/Prengel (2010, S. 301–322). Legewiege fasst die teilnehmende Beobachtung und die Feldforschung als einen gemeinsamen Unterpunkt im Kapitel „Beobachtungsverfahren“ zusammen (1995, S. 189–193).

Das Interesse teilnehmender Beobachtung richtet sich eigentlich immer auf Handlungen und Interaktionen eigener oder fremder Kultur(en) – Forschungsfragen, die genuin ethnographisch zu sein scheinen. Ethnografie ist immer Feldforschung. Aber ist Feldforschung auch immer Ethnografie? Sicher nicht. Teilnehmende Beobachtung ist ein Werkzeug der qualitativen Sozialforschung und findet daher sowohl in der Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft, als auch in jeglichen Nachbardisziplinen Anwendung. Dennoch muss sich die teilnehmende Beobachtung nach wie vor dem Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit aussetzen – eine Antwort auf viele der z. T. gerechtfertigten Kritikpunkte ist es, die Beobachtung audio-visuell zu dokumentieren.

6.4 Dokumentation durch audio-visuelle Aufnahmetechnik

Die videogestützte Beobachtung als Weiterentwicklung der klassischen Beobachtung ist ein relativ junger Forschungszweig. Erst im Rahmen technischer Innovationen konnte sie überhaupt Einzug in die Forschung halten. Die Entwicklung der videogestützten Unterrichtsforschung verlief parallel zur Entwicklung der Handhabbarkeit ihrer Instrumente. Erst mit dem Aufkommen tragbarer Kamera- und Tontechnik, der Möglichkeit des Speicherns großer Datenmengen auf Kassetten, Festplatten und Speicherkarten sowie deren Massenproduktion und damit einhergehender Finanzierbarkeit wurde der Einsatz von Videokameras in der wissenschaftlichen Forschung umsetzbar. Der erste analoge Camcorder wurde 1983 von SONY auf den Markt gebracht und in den Folgejahren rasant weiterentwickelt. Mit Beginn der 1990er Jahre trug eine weitere technische Errungenschaft dazu bei, dass Videokameras für Feldforschung immer interessanter wurden: die Digitalisierung von Daten und damit die Möglichkeit, große Datenmengen zu speichern und unproblematischer zu vervielfältigen sowie zugänglich zu machen. Camcorder wurden erschwinglicher und auch für den Alltagsgebrauch interessanter, der Amateurvideomarkt boomte und förderte die technischen Neuerungen. Neue Speicherformate und -medien wurden entwickelt, sodass heute viele Camcorder mit Speicherkarten oder internen Festplatten bestückt sind, die hochauflösende Videos auf kleinstem Raum sichern können. Darüber hinaus wurden die Geräte selbst kleiner, leichter, leiser, flexibler, die Technik benutzerfreundlicher und bezahlbarer. Für die wissenschaftliche Forschung, die im zu erforschenden Feld agiert, sind die letztgenannten Punkte wesentlich, um

einerseits den Grad an Irritation durch die „Beobachter 2.0“ so gering wie möglich zu halten, andererseits um (auch kleinere) Forschungsvorhaben überhaupt finanzieren zu können.

Die videogestützte Beobachtung bzw. videografische Forschung, die sich „authentischen“ Handlungen, also Handlungen in situ, annimmt¹⁴⁸, unterscheidet sich von der teilnehmenden Beobachtung – abgesehen vom Grad der Reaktivität durch die Kameras (und ggf. Tonaufnahmegeräte) – vorrangig in Bezug auf die Analyse des entstehenden Materials. Prinzipiell müssen die Kriterien einer gelingenden teilnehmenden Beobachtung erfüllt sein, denn im Idealfall ersetzt die Technik den protokollierenden Forschenden. Dies hat zur Folge, dass der „Detailierungsgrad bei der Erforschung von Kommunikation und Interaktion“ (Martens et al. 2015, S. 191) deutlich höher ist und so zu einer größeren Genauigkeit, geringeren Perspektivgebundenheit und Möglichkeit der Kontrolle führt. Die videogestützte Forschung hat sich inzwischen zu einer eigenständigen Disziplin entwickelt und beansprucht einen noch recht jungen Methodendiskurs für sich. Für das umfangreiche Areal der empirischen Unterrichtsforschung nimmt die Videografie nur einen Teil des Methodenspektrums ein und wird darüber hinaus selbstverständlich auch in vielen anderen Forschungsfeldern eingesetzt (v. a. Markt- bzw. RezipientInnenforschung). Im Rahmen dieser Arbeit konzentriere ich mich jedoch auf jene videografische Forschung, die der Analyse von Lehr-Lern-Prozessen zuträglich ist. Um allen Kategorisierungsebenen gerecht zu werden, müsste man eigentlich von einer vermittelten¹⁴⁹, offenen, unstrukturierten, teilnehmenden Fremdbeobachtung im Feld sprechen. Der Einfachheit und Übersichtlichkeit halber wird im Folgenden von einer videogestützten¹⁵⁰ (teilnehmenden)¹⁵¹ Beobachtung die Rede sein.

¹⁴⁸ Und damit möchte ich sie von der Videoforschung abgrenzen, die nicht eigens für die Forschung erstelltes Material nutzt, sondern auf z. T. professionell erstellte Videos, die zuvor getroffenen Dreh- und Regieentscheidungen unterliegen. Auch Amateuraufnahmen wie bspw. Hochzeits- oder Urlaubsvideos fallen nicht unter diesen Forschungsbereich, da auch sie nur rekonstruktiv Ausschnitte der Akteure repräsentieren. Diese Unterscheidung ist v. a. in Bezug auf die Auswertung später wichtig.

¹⁴⁹ Alexander Kochinka ergänzt in seiner Aufzählung verschiedener Beobachtungstypen die „unvermittelte bzw. vermittelte Beobachtung“ und führt aus, dass durch audio-visuelle Technik ein Geschehen aufgenommen und dokumentiert werden könne (2010, S. 454). Allerdings subsummiert er unter dem Begriff auch rein auditive Verfahren, weshalb ich die Bezeichnung „videogestützt“ bevorzuge.

¹⁵⁰ Hier ist selbstverständlich die audio-visuelle Aufnahmetechnik gemeint – eine Erhebung allein visueller Daten, d. h. ohne Ton, wird m. E. der Komplexität des Gegenstandes nicht gerecht und blendet Wesentliches aus, weshalb „Audio“ bei „Video“ immer mitgedacht werden sollte.

¹⁵¹ Hier kann diskutiert werden, ob nicht dieses Adjektiv auch wegfallen dürfte. Durch die Benennung „videogestützt“ ist bereits ersichtlich, dass Videokameras bei der Erhebung maßgeblich waren und als

6.5 Videogestützte Unterrichtbeobachtungen im deutschsprachigen Raum

Im Folgenden sollen bedeutsame Videostudien aus dem deutschsprachigen Raum¹⁵² knapp vorgestellt werden, bei welchen im Kontext von Schule und Lernen Videodaten erhoben und ausgewertet wurden. Bedeutsam meint hier nicht den Erkenntnisgewinn, der in bereits früheren Videostudien¹⁵³ durchaus gegeben war, sondern die methodologische Spezifizierung. Die vorgestellten VertreterInnen haben begonnen, die besondere Qualität von Videodaten und vor allem deren Interpretationsmöglichkeiten zu systematisieren. Die Methodologie der Analyse von videografiertem Material steckt, wie man allein an den Veröffentlichungsjahren erkennen kann, noch in den Kinderschuhen und wird sich im Laufe der nächsten Jahre mit Zunahme der Benutzerfreundlichkeit und Allgegenwärtigkeit digitaler Aufnahmetechnik sicher noch intensivieren. Darüber hinaus sind natürlich vorrangig jene Verfahren von Interesse, die sich bereits im Bereich der (fach-)didaktischen und allgemeinen Unterrichtsforschung bewährt haben. Viele der kurz vorzustellenden Studien aus den pädagogischen, ethnologischen und angrenzenden Feldern setzten Maßstäbe für die Durchführung von videogestützter Unterrichtsforschung. Dies gilt auch für an späterer Stelle zu benennende Studien, deren Nutzen für diese Arbeit in der Beschreibung der Auswertungsmethode liegt. Methodische und methodologische Überlegungen flossen selbstverständlich auch in die Wahl des eigenen Vorgehens ein.

6.5.1 TIMSS Video Studie und IPN Videostudie

Die wohlmöglich bekannteste Videostudie ist die internationale, groß angelegte Vergleichsstudie zu Schulleistungen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Seit 1995 werden im Abstand von vier Jahren SchülerInnen unterschiedlicher Jahrgangsstufen befragt und getestet. Im Rahmen der großen Studien wurden zudem Teilstudien durchgeführt, u. a. die TIMSS¹⁵⁴ Video Study aus dem Jahre 1999, bei welcher

„stille Beobachter“ das Feld – und das bleibt eine bisher unbeantwortete Frage – ebenso reaktiv beeinflussen wie es ein/e teilnehmende/r Beobachter/in täte.

¹⁵² Aus Gründen der bildungspolitischen Vergleichbarkeit soll sich darauf beschränkt werden. Einen knappen Überblick über weitere Studien u. a. in Jewitt 2011, S. 172.

¹⁵³ Man denke an Huhn et al. 2012, Aufschnaiter und Welzel 2001, Nentwig-Gesemann 2002 oder Heath 2004.

¹⁵⁴ Trends in International Mathematics and Science Study.

Deutschland allerdings nicht beteiligt war. Aufbauend auf die Ergebnisse aus TIMSS begann eine Projektgruppe des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) im Jahr 2000 mit der Realisierung einer deutschen Videostudie zu Lehr-Lernprozessen im Physikunterricht (Prenzel et al. 2004; Seidel et al. 2006). Das methodische Design sah einen Pretest, eine Haupterhebung mit Fragebögen für Lehrende und Lernende sowie einen Nachtest mit Fragebögen und Interviews mit den Lehrkräften vor. Das Design war quantitativ orientiert und zielte auf generalisierbare Befunde. Die Forschenden erarbeiteten ein Kodierschema und werteten die Daten mit Hilfe der Software Videograph aus. Interessant ist an dieser Stelle vor allem das technische Vorgehen bei der Erhebung, welches für zahlreiche folgende Videostudien als Referenz angesehen wurde. Aus der genannten TIMSS Video Studie und den im eigenen Projekt gewonnenen Erfahrungen der Pilotstudie speisen die AutorInnen wiederum ihre Erfahrungen. Zu diesen inzwischen klassischen „Richtlinien für Videoaufzeichnungen“ (Seidel 2003, S. 49) zählt bspw. das Installieren einer Überblicks- und einer Lehrerkamera. Dieses Prinzip der zwei Kameras wurde häufig adaptiert und in seltenen Fällen – wie der vorliegenden Studie – variiert.

6.5.2 Videostudie „Geschichte und Politik im Unterricht“

Das Forschungsprojekt „Geschichte und Politik im Unterricht“ von Peter Gautschi, Daniel Moser, Kurt Reusser und Monika Waldis untersuchte von 2002 bis 2007 an Schulen der drei Schweizer Hochschulstandorte Aargau, Bern und Zürich den Zusammenhang zwischen „Unterrichtsbedingungen, Unterrichtsgestaltung und Unterrichtswirkungen“ (Gautschi et al. 2006) des Geschichts- bzw. Politikunterrichts. Neben diesen interessierten sich die Forschenden auch für eine „Bestandsaufnahme der Unterrichtswirklichkeit“ (ebd.). Daher widmeten sie sich im Rahmen der repräsentativen Studie sowohl dem konkreten Unterrichtsgeschehen via Videoanalyse als auch anschließender schriftlicher Befragungen der Lehrenden und Lernenden zum gefilmten Unterricht sowie deren allgemeinen unterrichtlichen Langzeiterfahrungen. Die Stichprobe umfasste 45 zufällig gewählte Schulklassen der neunten Jahrgänge, von denen je eine Einzel- oder Doppelstunde im Fach Geschichte bzw. Politik videografiert wurde. Gautschi et al. schreiben bzgl. des Nutzens der gefilmten Unterrichtsstunden: „Die Videodaten erlaubten die

qualitative Beschreibung der Unterrichtsinhalte und -ziele, der eingesetzten Lehrmethoden und der Lerntätigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie die quantitative Auszählung der vorgefundenen Unterrichtsaktivitäten“ (ebd., S. 159f.). Darüber hinaus kam eine Kombination von niedrig-inferenten Kodierungen und hoch-inferenten Schätzverfahren zum Einsatz. Dabei können die Kodierungen beobachtbare Merkmale, z. B. Sozialformen, erfassen und in Dauer und Häufigkeit ausgezählt werden. Die Schätzverfahren messen den Merkmalen Qualität bei, so werden Aussagen oder Handlungen bspw. nach ihrer Deutlichkeit bewertet. Die Reliabilität wird dabei durch Beobachtenden-Trainings versucht zu gewährleisten, um die Bewertungsmaßstäbe einheitlich definieren und einhalten zu können (vgl. ebd., S. 175f.). Die Studie ist methodisch und vom Datenvolumen her umfangreich. Das Design kann hier – ähnlich der TIMSS Video Studie – daher nur als Ergänzung herangezogen werden, um deutlich zu machen, in welcher Dimension Unterrichtsforschung leistbar ist und wie sinnvoll sich darin videogestützte Beobachtungen einflechten lassen. Das relativ standardisierte Erhebungs- und Auswertungsverfahren der Studie steht allerdings dem Grundsatz der Offenheit hinsichtlich neuer Erkenntnisse gegenüber, wie es in dem vorliegenden Forschungsanliegen angestrebt wird.

6.5.3 Qualitative Bild- und Videointerpretation nach Bohnsack

Als Koryphäe der Dokumentarischen Methode entwickelte Ralf Bohnsack 2009 das Verfahren der Qualitativen Bild- und Videointerpretation und adaptierte Interpretationsschritte der ursprünglich v. a. für Gruppendiskussionen entwickelten Dokumentarischen Methode für Videodaten. Dabei richtet sich sein Augenmerk vorrangig auf filmisches Material, welches professionell (oder zumindest halbprofessionell) erstellt wurde, d. h. gewissen Montage- und Gestaltungsarbeiten unterworfen wurde. Er unterscheidet zwischen abgebildeten (jene vor der Kamera) und abbildenden (jene hinter der Kamera) Bildproduzenten. So sei selbst für Forschungszwecke erstelltes Material immer auf seine Gestaltungsgeschichte hin zu befragen, d. h. welche Kameraposition, Perspektive, Einstellungsgröße und ggf. Montage wurde vorgenommen und weshalb (vgl. Bohnsack et al. 2015, S. 14). Dazu bedient sich Bohnsack Verfahren der „ikonologischen“ (Panofsky) und „ikonischen“ (Imdahl) Bildinterpretation, welche in der formulierenden als auch reflektierenden Interpretation der Daten Anwendung finden. Bei ersterem Analyseschritt

wird das Was beschrieben (Wer und was sind abgebildet?). Bei der reflektierenden Interpretation interessieren v. a. Bildkomposition bzw. -choreografie. Dabei fällt auf, dass die rein sequenzielle und formal gestalterische Analyse vor allem die Simultanität und den vielschichtigen Interaktionscharakter der videografierten Abläufe außer Acht lässt. Dies mag bei professionell erstelltem Material durchaus Sinn ergeben, führt jedoch bei Unterrichtsvideos zu weit.¹⁵⁵ Dass die Dokumentarische Methode jedoch für die Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen auch ohne die Bildinterpretationsverfahren sehr gewinnbringend ist und mit einiger Weiterentwicklung eingesetzt werden kann, stellen Asbrand und Martens in ihrer jüngst erschienenen Publikation „Dokumentarische Unterrichtsforschung“ (2018) unter Beweis.

6.5.4 Dokumentarische Methode bei Wagner-Willi

Monika Wagner-Willi veröffentlichte 2005 ihre Promotion zu Übergangsritualen von Viert- und FünftklässlerInnen zwischen Unterrichts- und Pausenphasen. Von vordergründigem Interesse waren die rituellen Praktiken der SchülerInnen und v. a. die „körperliche, materiale, territoriale und szenische Gestaltung“ (Wagner-Willi 2004, S. 53). Dazu filmte sie u. a. die SchülerInnen während der besagten Übergangsphase und entwickelte zu deren Analyse das Verfahren der mehrdimensionalen Mikroanalyse, welches deutliche Bezüge zur Dokumentarischen Methode nach Bohnsack aufweist. Wagner-Willi betont die durch Simultanität und Sequenzialität bedingte Komplexität von Unterricht, derer man mit rein textanalytischen Verfahren nicht gerecht werde, da diese meist nur dem sequenziellen Verlauf folgen und audio-visuelle simultane Interaktionen vernachlässigen. Daher sieht die Autorin in der Dokumentarischen Methode die Stärke der Integration der Ebenen hin zum komparativen Vergleich (vgl. ebd., S. 61). Sie wendet damit als erste die Dokumentarische Methode auf videografisches Material an und ergänzt die Methodologie Bohnsacks um Bildinterpretationsverfahren (Panofsky, Imdahl), die dann später in das bereits beschriebene Verfahren ihres Doktorvaters Ralf Bohnsack Eingang finden. Die Weiterentwicklung der Methode wurde also aufgegriffen und – bezogen auf die o. g. Fragestellung – erfolgreich angewendet (Wagner-Willi 2005). Eine

¹⁵⁵ Seltsamerweise findet der Einsatz der Dokumentarischen Methode der für Forschungszwecke entstandenen Videos bei Bohnsack wenig Beachtung, obwohl er sie als mögliche Untersuchungsfelder aufführt (Bohnsack et al. 2015, S. 13).

Adaption der Methode scheint für videografisches Material möglich und wird im Zuge dieser Forschung immer wieder als Referenz herangezogen.

6.5.5 Videographie nach Knoblauch, Schnettler, Tuma

Eher ethnographisch orientiert, hat sich vor allem Hubert Knoblauch mit der Video-Interaktions-Analyse (2004) einen Namen gemacht. Weiterentwickelt hat er diese mit René Tuma und Bernt Schnettler zur interpretativen Videoanalyse, der Videographie. Wie der Name der ursprünglichen Benennung der Methode schon verrät, steht hier die Analyse von videografierten Interaktionen im Vordergrund. Dazu die Autoren detaillierter:

„Gegenstand der Videographie sind soziale Situationen. Soziale Situationen sind raumzeitliche Ereignisse, an denen Akteure beteiligt sind. Videographie unterscheidet sich von anderen Varianten der Videoanalyse dadurch, dass sie »natürliche« Situationen in den Blick nimmt. Mit natürlich ist gemeint, dass diese Interaktionen alltägliche Situationen bestimmter Akteure darstellen, welche nicht gezielt und spezifisch für die Forschung hergestellt werden“ (Tuma et al. 2013, S. 13).

Dabei sind zweierlei Aspekte wesentlich: die Berücksichtigung von Interaktionen, also dem Einbeziehen des Visuellen statt einer Beschränkung auf Sprache, sowie dem Untersuchungsfeld natürlicher Handlungen. Zu letzterem dürfen somit durchaus auch unterrichtliche Situationen gezählt werden, die – und auch das geben die Autoren zu bedenken – dennoch im Rahmen ihrer Beeinflussung durch den Umstand des Gefilmt-Werdens hin reflektiert werden müssen. Zu diesem Zwecke ist die Klärung des Kontextwissens Bestandteil des Verfahrens (vgl. ebd., S. 88f.). Das Vorgehen bei der Videographie ist eine hermeneutische Sequenzanalyse, bei welcher einzelne interessierende Sequenzen Bild für Bild einer Feinanalyse unterzogen werden. Die Interpretation der kurzen Sequenzen erfolgt idealerweise in Datensitzungen mit mehreren Forschenden. Diese können durchaus auch mehrere Stunden für wenige Sekunden Videomaterial beanspruchen, um die verschiedenen Lesarten der „Fragmente (...) sorgfältig und erschöpfend zu analysieren“ (ebd., S. 86). Der Video-Interaktions-Analyse sind eine Reihe an methodologischen Innovationen zu verdanken, u. a. weil das Verfahren konsequent qualitativ arbeitet. Allerdings erscheint es zum einen aufgrund des ethnografischen Vorgehens und

zum anderen v. a. unter forschungsökonomischen Aspekten ungeeignet für das hier anzuwendende Design.

6.5.6 Erziehungswissenschaftliche Videografie nach Dinkelaker und Herrle

2009 veröffentlichten Jörg Dinkelaker und Mattias Herrle den Band „Erziehungswissenschaftliche Videographie“. Hier versuchen sie jenes methodische Vorgehen zu etablieren, welches für pädagogische Forschungsfelder in Frage kommt, die mit anderen Erhebungsmethoden nicht angemessen bearbeitet werden können. Ziel des methodischen Vorgehens soll es sein, „die vielfältigen, die Interaktion prägenden Prozesse und Muster des Lehr-Lern-Geschehens in ihrer Komplexität zu rekonstruieren“ und so das Beobachtete in „theoretische Konzepte zu generieren“ (Dinkelaker und Herrle 2009, S. 11). Dinkelaker und Herrle schlagen vier Analyseverfahren vor, welche der Sequenzialität und Simultanität (s. Kap. 8.1) der Daten angemessen Rechnung tragen sollen: In der *Segmentierungsanalyse* wird eine grobe Gliederung der Sequenz vorgenommen, um sich einen Überblick über die Verlaufsstruktur des Geschehens zu verschaffen. Eine Überblicksdarstellung des simultanen Raumgefüges erfolgt in der *Konfigurationsanalyse*, bei welcher gefragt wird, wie Objekt und Person zueinander positioniert sind. Die *Sequenzanalyse* soll die logische Verkettung der Interaktionen nachzeichnen und in eine Sinnstruktur überführen. Schließlich dient die *Konstellationsanalyse* dazu, die verschiedenen Raumelemente miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. ebd., S. 52f.). Die Schwierigkeit dieses Verfahrens liegt in der Kombination seiner Elemente, die je nach Fragestellung unterschiedlich gewichtet werden. Jede der vier Analyseverfahren wirkt für sich bereits anspruchsvoll und umfangreich, weshalb dieses methodische Verfahren eher für Einzelfälle oder äußerst detaillierte Forschungsfragen ertragreich erscheint.

6.5.7 Qualitative Inhaltsanalyse bei Mayring, Gläser-Zikuda und Ziegelbauer

Wenn man einmal von der Dissertationsschrift von Peter Gautschi absieht, worin er Elemente der Qualitativen Inhaltsanalyse in seine Operatoren- und Kategorienbildung einfließen lässt, diese aber nicht systematisch nach Mayring (oder anderen) anwendet, findet diese Auswertungsmethode überraschend wenig Einsatz in der Erforschung von

videografierten Lehr-Lern-Szenarien. Eine Ausnahme bildet der Aufsatz bereits aus dem Jahr 2005 von Philipp Mayring, Michaela Gläser-Zikuda und Sascha Ziegelbauer. Seither ist in diese Richtung nichts Einschlägiges mehr publiziert worden. Hier wird die Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse am Beispiel von Videomaterial der Schulforschungsarbeiten zu Emotion und Kognition von Gläser-Zikuda und anderen demonstriert. Die VerfasserInnen orientieren sich an Mayrings Auswertungsschema und analysieren die Unterrichtsvideos auf Grundlage eigens erstellter „theoretisch konstruierter Beobachtungskategorien“ (Mayring et al. 2005, S. 5), die in einem auf das Forschungsinteresse zugeschnittenen Kodierleitfaden (ebd., S. 8) festgehalten wurde. Die Videos wurden formal segmentiert, d. h. in festgelegte Zeitintervalle (in dem Fall fünf Sekunden) eingeteilt, die dann jeweils nach den Operatoren des Leitfadens kodiert und ausgezählt wurden. Damit gewinnt dieses Vorgehen einen stark quantitativen Charakter, was im Zuge dieser Arbeit nicht als Vorlage dienen kann. Dennoch zeigt es, dass die Qualitative Inhaltsanalyse auch für videografische Daten genutzt werden kann. Die Qualitative Video-Inhaltsanalyse pendelt demnach irgendwo zwischen qualitativer und quantitativer Forschung – je nach Grad der Standardisierung und des Erfordernisses der Hypothesenprüfung bzw. -generierung.

7 Gang der Untersuchung

Im Folgenden soll der konkrete Einsatz der videogestützten Beobachtung im interessierten Untersuchungsfeld Unterricht beschrieben werden. In der Theorie werden viele, z. T. widersprüchliche Vorgehensweisen zur Datenerhebung empfohlen. Je nach Untersuchungsfeld und Fragestellung sowie zur Verfügung stehender Ressourcen (technisch, finanziell, zeitlich, personell, etc.) müssen diese ausgewählt und u. U. variiert werden. Die für das vorliegende Forschungsinteresse und die mit der Spezifik und den Rahmenbedingungen des Feldes einhergehenden Umstände wurden in der konkreten Datenerhebung berücksichtigt und gegebenenfalls entwickelt.

7.1 Untersuchungsfeld und Sampling

Die Erhebung des dieser Arbeit zugrunde liegenden Materials wurde im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojektes „Vielfalt, Identität, Erzählung. Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht an niedersächsischen Schulen“ im Frühjahr/Sommer 2012 gemeinsam mit Lisa Konrad¹⁵⁶ durchgeführt.

Dieser spezielle Umstand eröffnete eine Reihe von Möglichkeiten und Vorteilen (Finanzierung der Technik, Fallzahlen, Zugang zum Forschungsfeld etc.), begrenzte aber zugleich auch die zeitliche Flexibilität im Umgang mit den ForschungspartnerInnen. Durch die Laufzeitbeschränkung des Projektes musste der Erhebungszeitraum eingeschränkt werden und es gab keine Möglichkeit einer erneuten Datenerhebung, wie es bspw. in der Grounded Theory gefordert wird. Das theoretische Sampling als Auswahlstrategie für die Erhebung der empirischen Daten zu nutzen stieß im Rahmen dieses Projektes an praktische Grenzen. Abgesehen von zeitlichen Fristen erwies sich der Feldzugang schwieriger als geplant, sodass letztlich jede kooperierende Lehrkraft in das Sample aufgenommen und nicht vorab abgelehnt wurde. Aufgrund dieses Umstandes haben Frau Konrad und ich so umfangreich wie möglich erhoben, um im Vorfeld die Chance zu erhöhen, eine große Breite an (potenziell zu kontrastierenden) Fällen abzudecken. Auch

¹⁵⁶ Lesenswert ist auch die Dissertation von Lisa Konrad: „Geschlecht und Gender im Geschichtsunterricht. Eine intersektionale Analyse professionellen Wissens und Handelns von Lehrkräften“ (2017). Weitere projektbezogene Publikationen (z. T. veröffentlicht unter meinem früheren Familiennamen Deuble): Deuble und Konrad 2014, Deuble et al. 2014, Kölbl und Konrad 2013, Barricelli und Sebening 2013.

wenn das methodische Vorgehen der Grounded Theory hier nicht angewandt wird, erwies sich dieses Vorgehen dennoch als hilfreich. Wir konnten so eine beachtliche Sammlung an Daten gewinnen, ohne zuvor Selektionsfolien auferlegt zu haben, die die Datenauswertung vorab zu sehr eingeschränkt hätten. So ist es möglich, die erhobenen Daten auch unter einer anderen Fragestellung und anderen Auswertungsverfahren als vorab antizipiert zu analysieren.

Letztlich muss ein bearbeitbares Maß zwischen Praktikabilität bzw. Forschungsökonomie und der für die Fragestellung angemessenen Aussagekraft und -menge der Daten vorliegen (vgl. Lamnek 2010, 464f.). Der Umfang des zu erhebenden Samples richtet sich nach einer Reihe von Kriterien, die vor allem in Abhängigkeit der Fragestellung und der Erhebungsmethode stehen. Grundsätzlich gilt bei der qualitativen Forschung, dass das Ziel der Repräsentativität der Daten (vorerst) nicht Beachtung finden muss. Es geht nicht darum, die Bevölkerung oder einen im Fokus stehenden Teil derer abzubilden, sondern anhand weniger Fälle in die Tiefe zu gehen. Wünschenswert ist, die dabei explorativ gewonnenen Erkenntnisse in Folgestudien oder direkt anhand von Mixed-Methods-Designs auf ihre Repräsentativität hin zu untersuchen. Ob nun jedoch nur einige wenige Fälle oder mehrere Dutzend in das Sample aufgenommen werden, muss entschieden und begründet werden. Ulrich Oevermann warnt sogar davor, „unnötige Datenfriedhöfe“ anzulegen, die im Rahmen eines Qualifikationsvorhabens gar nicht intensiv auszuwerten sind. Grundsätzlich argumentiert er eher praktikabel – auch weil der Zeitaufwand für eine in seinem konkreten Fall rekonstruierende Sequenzanalyse sehr hoch ist – und empfiehlt bei kleinen Fallzahlen zu bleiben solange gewährleistet ist, dass maximal kontrastiert werden könne (vgl. 2000, 99f.). Dies konnte im vorliegenden Forschungsvorhaben durch eine relativ große Bandbreite an kooperierenden Schulen gewährleistet werden: Die Schulen unterschieden sich nach Schulform, sozialem/lokalem Milieu, ländlicher bzw. städtischer Prägung. Zudem wurde in den Schulklassen 5 bis 10 erhoben, sodass auch ein breites Altersspektrum abgedeckt wurde. Das Verhältnis weiblicher und männlicher Lehrkräfte ist ausgeglichen, es kooperierten Lehrkräfte mit wenig als auch viel Berufserfahrung, außerdem gaben zwei der Lehrkräfte einen Migrationshintergrund an. Dank dieses Samplings, das in vielen Fällen eine große Diversität aufweist, kann davon ausgegangen werden, einer Vielzahl von Formen des Gegenwartsbezugs zu begegnen.

Dem Kontakt mit den Institutionen selbst ging die Kommunikation mit der Landesschulbehörde voraus. Es wurde Anonymisierung sowie Datenschutz der ForschungspartnerInnen zugesichert, um überhaupt forschen zu dürfen¹⁵⁷. Mit der Akquise der Schulen wurde im Winter 2011 begonnen, indem alle Schulen in Hannover kontaktiert und über das Forschungsvorhaben informiert wurden. Nach einer recht geringen Rückmeldung¹⁵⁸, dehnten wir unser Einzugsgebiet auf weitere Schulen in Niedersachsen aus. Sofern Bereitschaft seitens der Schulleitung bzw. Fachbereichsleitung bestand, wurde die Anfrage meist an die Geschichtslehrkräfte (bzw. Lehrkräfte für Gesellschaftslehre für die integrierten Gesamtschulen) weitergeleitet. Bei den Schulen, die grundsätzlich Interesse signalisierten, stellen wir unser Vorhaben persönlich (vor einzelnen Lehrkräften bzw. dem Kollegium) vor. Sofern dieser persönliche Kontakt überhaupt erst einmal zustande kam, war die weitere Zusammenarbeit und Erhebungsphase fast ausnahmslos unproblematisch¹⁵⁹. Für einen gelingenden Zugang zum Feld wird oft empfohlen, engen Kontakt zu den ForschungspartnerInnen und eine Vertrauensbasis aufzubauen. Wie bereits erwähnt war es aus forschungspraktischen Gründen nicht möglich, mehrere Wochen an einem engen Kontakt mit den KooperationspartnerInnen zu arbeiten. Da wir aber eine passive Beobachterinnen-Rolle einnehmen wollten, kann dieser Aspekt durchaus toleriert werden – zumal Beobachtet-Werden in Schulklassen durch fremde (PraktikantInnen, ReferendarInnen) und bekannte Personen (andere Lehrkräfte, SonderpädagogInnen o. Ä.) üblich ist¹⁶⁰. Nichtsdestotrotz konnten wir ein „intensiveres“ Verhältnis zu unseren KooperationspartnerInnen aufrechterhalten als es bspw. bei Fragebögen-Untersuchungen der Fall ist. Da wir in regelmäßigem Mail-Kontakt und Telefonaten mit den Lehrkräften standen, boten wir zumindest eine Möglichkeit, Fragen vor oder nach der

¹⁵⁷ Genehmigungspflicht für Umfragen und Erhebungen an öffentlichen Schulen des niedersächsischen Kultusministeriums: Niedersächsisches Kultusministerium: <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVND-224100-MK-20140101-SF&psml=bsvorisprod.psml&max=true> (Zugriff am 15.12.2016).

¹⁵⁸ Von Problemen bei der Rekrutierung von ForschungspartnerInnen berichten auch Gautschi et al. 2006 im Rahmen ihres deutlich größeren Forschungsprojektes in der Schweiz „Geschichte und Politik im Unterricht“ (S. 163).

¹⁵⁹ Der persönliche Kontakt konnte wohl zu mehr Verständnis für das Anliegen des Projekts führen und die Sorgen bzgl. einer Mehrbelastung oder dem Gefühl des Kontrolliert-Werdens zerstreuen.

¹⁶⁰ Stephan Wolff merkt an, dass einige „soziale Settings (...) über institutionalisierte Beobachterrollen“ verfügen, welche – allerdings bezogen auf verdeckte Beobachtungen – genutzt werden könnten (2012, S. 341). Wolff führt als Beispiele einige Milieustudien auf, wobei m. E. dies auch für offene Beobachtungen gelten kann.

Erhebung zu stellen, Material auszutauschen oder Missverständnissen vorzubeugen. So konnte ein großer Grad an Fremdheit abgebaut werden.

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich wird, konnten wir 17 kooperierende Lehrkräfte an neun verschiedenen Schulen für unser Projekt gewinnen. Zwei der Lehrkräfte standen ausschließlich für ein Interview zur Verfügung und bei drei Lehrkräften wiederum konnten wir mehr als nur eine ihrer Geschichts- bzw. Gesellschaftslehreklassen erforschen.

Tabelle 2: Sample

Schule	Lehrkraft	Klassenstufe
Gymnasium A	A1m	7
		8
		10
Gymnasium B	B1f	5
	B2m	10
	B3m	8
		10
Gymnasium C	C1m	7
		9
	C2m	/
Gymnasium D	D1f	5
	D2m	6
Gymnasium E	E1f	9
	E2m	7
	E3m	10
Gymnasium F	F1f	6
Integrierte Gesamtschule G	G1m	8
		8
	G2m	/
Integrierte Gesamtschule H	H1f	8
	H2f	5
Hauptschule I	I1m	6
9 Schulen (6 GY,2 IGS,1 HS)	17 (6f/11m)	20 Videos

Bei dem ersten Treffen mit den kooperierenden Lehrkräften wurden Termine vereinbart sowie Informationen zu Schule, Klasse und Unterrichtsthema ausgetauscht. Es wurden zudem Einverständniserklärungen für die SchülerInnen an die Lehrkräfte ausgehändigt, mit der Bitte, diese zu verteilen und einzusammeln. Die Einverständniserklärungen informierten Eltern und SchülerInnen¹⁶¹ kurz über das Projekt, enthielten Kontaktdaten und baten um Unterschrift der Erziehungsberechtigten, um die Forschung zu unterstützen.

Den Großteil der kontaktierten Schulen konnten wir jedoch gar nicht erst von einem persönlichen Gespräch überzeugen. Der antizipierte Arbeitsaufwand seitens der Lehrkräfte wurde als zu hoch eingeschätzt und die häufigste Begründung des Ablehnens einer Zusammenarbeit war die erwartete Mehrbelastung. Obwohl eine Breite an Schultypen angestrebt wurde, konnten wir diese nur bedingt gewährleisten: Trotz mehrmaligen Bestrebens, Haupt- und Realschulen zur Kooperation zu überzeugen, waren wir hier nicht so erfolgreich wie bei den Gymnasien. Dies mag mehrere Ursachen haben. Als häufigster Grund für eine Absage der Zusammenarbeit wurde die Umstellung der genannten Schultypen zu „Oberschulen“ genannt, die ab 2011/12 in Niedersachsen geplant und durchgeführt wurde. Eine weitere Vermutung ist jedoch auch – und dies wäre ein Ansatz, der weiterer Forschung bedürfte – das Selbstverständnis nicht-gymnasialer Lehrkräfte und ihrer eigenen Verortung im „Systemverbund“ Hochschule-Schule. Eine verbreitete Annahme ist, dass Gymnasien vorrangig die (fach-)wissenschaftliche Ausbildung vornehmen und für die „Reifung“ zur Hochschule zuständig sind, während die anderen Schulformen auf praktische Aspekte des Berufslebens vorbereiten. So wird den Gymnasien mehr Nähe zu Hochschule und Forschung attestiert. So verwundert es nicht, dass bei der Analyse der Interviews auffiel, dass gerade der befragte Hauptschullehrer

¹⁶¹ Wobei wir uns hier derzeit noch in einer rechtlichen Grauzone befinden. Die Entscheidung, die Eltern bzgl. des Bild- und Tonrechts ihrer Kinder zu befragen, kann – je nach Alter und Gesetzeslage – hinfällig sein. Bis zur Volljährigkeit benötigen die Kinder und Jugendlichen eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten, allerdings spricht man ab dem Alter von 14 Jahren davon, dass die Jugendlichen selbst in der Lage sind, über die eigene Abbildung zu entscheiden („Einsichtsfähigkeit“). Wir haben uns dennoch aufgrund ethischer Gründe dafür entschieden. Außerdem wird hier der Konflikt zwischen Forschungsfreiheit und Datenschutz besonders deutlich. Durch die Pseudonymisierung/Anonymisierung kann letzterer zwar gewährleistet werden, allerdings sind die ForschungspartnerInnen in den Videos eindeutig identifizierbar. Wir haben uns in der Einverständniserklärung daher verpflichtet, die Daten allein im Rahmen des Forschungsprojektes anzusehen und damit ausgeschlossen, selbst auf wissenschaftlichen Veranstaltungen Original-Material zeigen zu dürfen. Die Erfahrung der geringen Rückmeldung seitens der Schulen hat uns zu Lasten der Anschaulichkeit bei der Vorstellung der Ergebnisse vorsichtig werden lassen.

eine deutliche Unsicherheit gegenüber dem wissenschaftlichen Mehrwert seiner Aussagen und dem Filmen seines Unterrichts zeigte.

7.2 Datenerhebung

Für die konkrete Datenerhebung besuchten Frau Konrad und ich die kooperierenden Lehrkräfte in ihren Schulen und hospitierten mitunter in einigen der zu filmenden Klassen, um uns und das Projekt vorzustellen. In den häufigsten Fällen trafen wir auf die Klasse erst am Tag der Filmaufnahme. Frau Konrad und ich waren während der meist 90-minütigen Geschichts- oder Gesellschaftslehre-Stunden anwesend, saßen in einer Ecke des Raumes und blieben – abgesehen von ein paar einleitenden Worten – während des Unterrichts stille Beobachterinnen. Durch die eigene Präsenz während der Erhebung konnten zudem atmosphärische Eindrücke und Notizen zu Nebenaktionen während der Erhebung dokumentiert werden¹⁶². Diese konnten bei der Analyse der Daten mit beachtet werden und zum Verständnis beitragen, was einen Vorteil gegenüber Aufnahmesituationen mit fest montierten Kameras ohne begleitende Forschende darstellt.

Vor Beginn der zu videografierenden Stunden gestatteten uns die Lehrkräfte, die Technik aufzubauen, sodass weder Unterrichtszeit noch Aufmerksamkeit von den SchülerInnen für die Aufbauphase geopfert werden musste. Der Klassenraum wurde mit vier Handkameras auf festen Stativen ausgestattet, welche von uns während der Aufnahmen nicht bewegt wurden. In der Literatur zur Videografie wird empfohlen, zwei Kameras zu nutzen: eine statische Klassenkamera, welche den Fokus auf die Lernenden richtet, sowie eine Lehrkörper-Kamera, die den Bewegungen und Blicken der Lehrenden durch eine entsprechend geschulte Person hinter der Kamera¹⁶³ folgt¹⁶⁴.

Wir haben uns für den Einsatz von vier Kameras entschieden, um möglichst viele Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen in situ einfangen zu können. Diese befanden sich in je einer Ecke des Raumes (s. Abb. 9).

¹⁶² Die dabei entstandenen Eindrücke wurden im Anschluss mit den Notizen meiner Forschungspartnerin Frau Konrad abgeglichen. Diese dienen jedoch nicht als eigenständiges Datenmaterial, sondern als Verständnis- und Gedächtnisstützen bei der Auswertung der konkreten Unterrichtsvideos.

¹⁶³ Panasonic HDC - SD909

¹⁶⁴ So etabliert bei TIMSS Video Study 1995 (und folgende Jahre) und in dieser oder ähnlicher Form bei anderen angewandt; nennenswert besonders: Gautschi et al. 2006 (zur Kameranutzung ab S. 167).

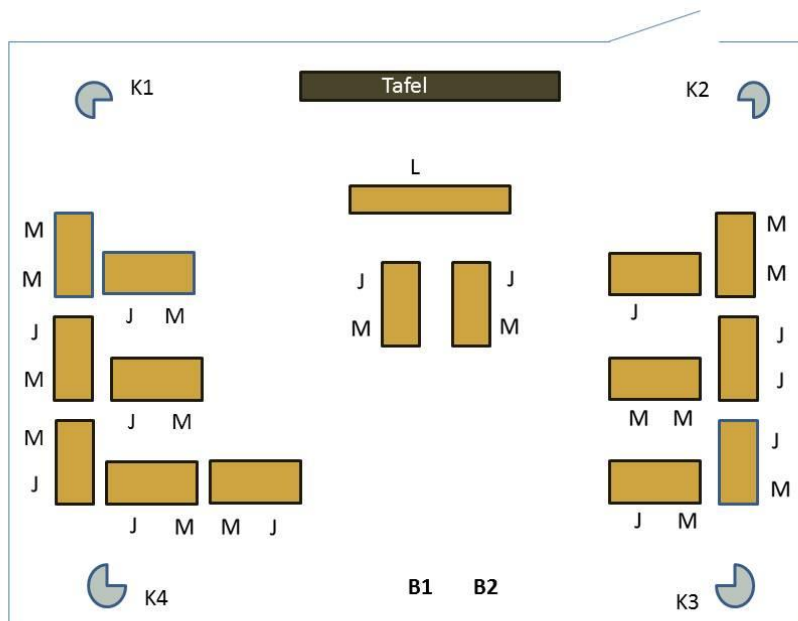


Abb. 9: Positionierung bei der Erhebung
 K=Kamera; M=Mädchen; J=Junge; B=Beobachterin; L=Lehrkraft

Vorteil dieses Vorgehens war es, nicht noch zusätzlich reaktiv in das Unterrichtsgeschehen einzuwirken. Knoblauch, Schnettler und Tuma merken zudem an, dass durch bewegte Kameras immer dem „Geschehensmittelpunkt“ für ein paar Sekunden hinterhergehinkt werde, weil die Reaktion von der Kameraassistentin immer langsamer als das interessierende Moment selbst ist (Tuma et al. 2013, S. 77). Der Einsatz der vier Kameras ermöglichte es zudem, auf umfangreiche Tontechnik zu verzichten. Sperrige Angelmikrofone – ebenso wie die Entscheidung für eine schwenkbare Lehrkraft-Kamera – hätten das Feld zusätzlich irritiert¹⁶⁵. In einem Teil der gefilmten Klassen konnten wir die Kameras bereits vor Beginn des Unterrichts aufnehmen lassen. Bei dem Großteil des Unterrichts wurde jedoch die Pause und die erste Unterrichtszeit genutzt, um etwaige Einverständniserklärungen einzusammeln oder sich um jene SchülerInnen zu kümmern, die diese noch nicht abgegeben hatten. Die Lehrenden gaben diesen – meist nur einzelnen – SchülerInnen entweder Aufgaben, die außerhalb des Klassenraumes zu lösen waren oder aber sie wurden mit Hilfe der Forscherinnen in einen Teil des Raumes gesetzt, welcher dann von den Kameras nicht erfasst wurde (toter Winkel). Sobald die ForschungspartnerInnen bereit waren, haben Frau Konrad und ich die Kameras eingeschaltet, uns

¹⁶⁵ Ähnlich argumentieren auch Gautschi et al. 2006 auf S. 165.

und das Projekt kurz vorgestellt und auf Fragen geantwortet, sodass der Unterricht zügig begonnen werden konnte. Während des Unterrichts vermieden wir es, auf uns aufmerksam zu machen – bei Schulklassen, wo wir im Sichtfeld der Lernenden waren (und nicht in einer frontal ausgerichteten Klasse ganz hinten saßen), verzichteten wir auch darauf, Notizen anzufertigen bzw. verlegten dies auf stille Arbeitsphasen der SchülerInnen. Wir wollten vermeiden, dass ein Protokollieren während einzelner Redebeiträge die jeweils Sprechenden verunsichern könnte.

Das Material, welches in diesem Zusammenhang entstanden ist, ist zwar unter dem im Projekttitel ersichtlichen Fokus ausgewertet worden, wurde jedoch nicht bewusst für diesen erstellt. Die Lehrkräfte wurden im Vorfeld der Erhebungen gebeten, uns „ganz normalen“, alltäglichen Unterricht zu präsentieren. Dies schließt natürlich nicht aus, dass die Lehrkräfte aufgrund des Wissens um den Projektschwerpunkt und die Tatsache des „Beobachtet-Werdens“ anders gelagerten Unterricht präsentiert haben als üblich. Allerdings wurde in den Gruppendiskussionen stets bejaht – bis auf eine Ausnahme – dass der gefilmte Unterricht sich nicht von dem Sonstigen unterschieden hätte. Auch die Lehrkräfte beschrieben das Unterrichtsverhalten nach den jeweiligen Stunden als „normal“. Daher ist davon auszugehen, dass der zu analysierende Unterricht weder einzigartig noch projektspezifisch nutzbar ist, sondern durchaus auch mit einem anderen Blick auf das entstandene Material viele Erkenntnisse zulässt.

Nachdem der Unterricht aufgezeichnet war, wurde möglichst zeitnah die Erhebung der Lehrenden- und Lernenden-Perspektive durchgeführt. Dazu fanden häufig genau eine Woche nach dem videografierten Unterricht die Gruppendiskussionen mit vier bis sechs SchülerInnen statt.

Im Anschluss an die gefilmten Unterrichtsstunden, meist auch erst nach den Gruppendiskussionen, führte Frau Konrad zudem leitfadengestützte Interviews mit den entsprechenden Lehrkräften durch. Der Vollständigkeit halber sollte dies Beachtung finden, aber im Zuge dieser Arbeit sind die Interviewdaten und die Gruppendiskussionen nicht von Relevanz. Da die Interviews aufgrund der stärkeren Leitfadengebundenheit nicht unter der hier interessierenden Fragestellung intensiv auswertbar sind, verzichte ich darauf, weiter auf die Interviews einzugehen und verweise erneut auf Frau Konrads Dissertation (2017).

7.3 Datenaufbereitung

Noch vor der Datenaufbereitung war es unerlässlich, die wertvollen Daten zu sichern und zu ordnen, um einen praktikablen Zugriff zu gewährleisten. Die Videodaten aller vier Kameras wurden auf mehreren Festplatten (je 1 TB¹⁶⁶) gespeichert und nach einem einheitlichen System organisiert, welches sich nach Schultyp, Klassenstufe und Kameraposition¹⁶⁷ ergab. Mit den Gruppendiskussionen und Interviews wurde ebenso verfahren. Die vier Videomitschnitte je Unterrichtseinheit wurden dann als four-split-screen zusammengeschnitten¹⁶⁸, sodass alle zur Verfügung stehenden Kameraperspektiven auf einem Bildschirm gleichzeitig betrachtet werden konnten. Alle Videos liefen parallel ab und wurden zum Zweck der Rauschminimierung mit einer Tonspur unterlegt. Die Arbeitsdefinition (Kap. 4.3) legte sich wie ein „Gegenwartsbezugs-Filter“ über die Videos und anhand dieser erstellte ich je Unterrichtsvideo ein selektives Protokoll, welches allein die zur Fragestellung passenden Aspekte protokolliert. Arbeitsphasen, die keine Erkenntnisse bzgl. der Fragestellung lieferten, wurden nur knapp zusammengefasst. Eine Transkription relevanter Stellen erfolgte nach Sichtung des Materials, dazu im folgenden Kapitel mehr. Die selektiven Protokolle¹⁶⁹ und Transkripte dokumentieren textbasiert die Aspekte, die in der Qualitativen Inhaltsanalyse strukturiert und analysiert werden und bieten den Vorteil, das umfangreiche Material fokussiert darstellen zu können (Mayring 2008, S. 97).

Darüber hinaus erstellte ich eine Übersicht über behandelte Themen der einzelnen Unterrichtsstunden, die Arbeits- und Sozialformen sowie allgemeine Hinweise zur Klasse (Kap. 14.2). Diese dienen später einer groben Kontextualisierung der gefilmten Unterrichtsstunden.

¹⁶⁶ Dies war notwendig, um das Datenvolumen von 15 Doppel- & 5 Einzelstunden, also 1.565 Minuten (26 Zeitstunden bzw. 35 Schulstunden) zu sichern.

¹⁶⁷ Ausgehend von der Vogelperspektive auf den Unterrichtsraum wurde die Kamera links neben der Tafel immer als K1 bezeichnet und dann im Uhrzeigersinn verfahren (siehe Abb. 9).

¹⁶⁸ An dieser Stelle gilt mein Dank Herrn Simon Göbel, der dies technisch möglich machte.

¹⁶⁹ Aus Datenschutzgründen wurden diese nicht der Arbeit angehängt, können jedoch bei der Autorin angefordert werden.

Transkription

Die Transkription von videografischem Material unterliegt dem besonderen Umstand, stets eine – eigentlich dem Auditiven dominantere – Ebene abbilden zu müssen: der Ebene des Visuellen. Grundsätzlich gibt es eine Reihe von Möglichkeiten, die Videodaten anschaulich und nachvollziehbar darzustellen. Drei Verfahren lassen sich laut Tuma et al. unterscheiden: die Erweiterung der Transkripte um Fotogramme, die sogenannte Partiturschreibweise sowie die Transkription im Video selbst (2013, 101ff.). Bei ersterer werden die Bilder als sinnvolle Ergänzungen zum gesprochenen Wort eingefügt, um die „relevanten non-verbale Handlungszüge“ nachvollziehbar zu machen (ebd., S. 102). Dabei werden non-verbale Interaktionen jedoch auf die Fotogramme reduziert und der Analysefokus konzentriert sich auf das gesprochene Wort. Die zweite Vorgehensweise versucht, sowohl Simultanität als auch Sequenzialität des Gesagten in Form von Partituren aufzugreifen, dabei werden sich überlagernde Gesprächsbeiträge versetzt oder parallel erstellt und jeder Sprechende erhält eine eigene Zeile (vgl. Dresing und Pehl 2010, S. 728). Dieses komplexe Verfahren eignet sich vorrangig für die Erforschung aufbereiteter Videodaten, bei welchen das Zusammenspiel von Schnitt, Ton und Sprecherwechsel analysiert werden soll. Da dies für die vorliegenden Daten nicht zutrifft, wurde ein Verfahren gewählt, welches eine Ergänzung der klassischen Transkripte um Bilder und eine stärkere Berücksichtigung der non-verbale Kommunikationsebene vorsieht. Als letztes Verfahren nennen Tuma, Schnettler und Knoblauch das Transkript „im“ Video, wobei – ähnlich Untertiteln und Einblendungen – Worte und Bewegungen direkt im Video markiert werden. Die technischen Verfahren dazu sind jedoch noch zu einseitig und daher forschungspraktisch nicht geeignet, eine Weiterentwicklung wäre für den Wissenschaftsbetrieb allerdings sicher vielversprechend.

Martens et al. stellen 2016 ein Transkriptionsvorgehen vor, welches die verbalen Daten mit Fotogrammen der jeweils passenden Sequenz flankiert (2016, S. 185ff.). Dies erweist sich – beispielhaft präsentiert in der aus Christian Spieß' Dissertation stammenden Sequenz – als anschaulich und sinnvoll, da dort ausgewählte Gruppentische mit Lernenden getrennt voneinander aufgezeichnet und transkribiert wurden. So konnten die miteinander interagierenden SchülerInnen in überschaubaren Kleingruppen analysiert und zugeordnet werden. Bei der Analyse von Unterricht im Plenum liegt der Fokus auf der Lehrkraft-Klassen-Interaktion und damit auch vorrangig auf Instruktionen und

gruppendynamischen Prozessen. Fotogramme dienen daher nur bei Bedarf zur Veranschaulichung und dem Verständnis der analysierten Sequenzen.

Transkribiert wurden zumal nur Einzelsequenzen der selektiven Protokolle. Wichtig war es im Rahmen dieser Arbeit, immer am konkreten Material zu arbeiten und die einzelnen Analyseschritte während des Sehens (und weniger während des Lesens) vorzunehmen.

Die für diese Studie erstellten selektiven Transkripte folgen keinen spezifischen Transkriptionsregeln, sondern einfach dem Wortlaut in (sofern möglich) chronologischer Weise, ergänzt um indirekte Kommunikationsbeiträge und ggf. verfremdete Fotogramme. Die Sprechenden wurden nach Auftauchen im Transkript nummeriert, woraus sich die Sprecher-codes wie folgt ergeben: S (SchülerIn)/ L (LehrerIn) + f (feminin)/ m (maskulin) + 1, 2, 3. Dabei wurden die Geschlechter separat nummeriert (Sf1, Sf2, Sm1, Sm2 usw.). Die transkribierten Einzelsequenzen wurden durch Farben voneinander getrennt, sodass in einem „Sequenzkasten“ am Ende des Protokolls ersichtlich wird, in welchem zeitlichen Verhältnis die Sequenz zur gesamten Unterrichtsstunde steht. Diese Form der Darstellung war nicht anders realisierbar, weil in MAXQDA Videos nicht mit Zeitangaben transkribiert werden kann, diese mussten dann anschließend in die Gesamtdarstellung übertragen werden. Sequenzen, die nicht von Relevanz für den Gegenwartsbezug waren, wurden zusammengefasst und fett markiert (z. B. **SuS arbeiten erst in Einzel-, dann in Partnerarbeit**). So konnten der Sinn und Verlauf der Unterrichtseinheit mit abgebildet werden. Kürzere Sinneinheiten, aber auch Interaktionen wurden kursiv in Klammern gesetzt (z. B. *(SuS lachen)* oder *(L teilt Arbeitsblätter aus)*). Unverständliche Aussagen wurden mit „(?)“ gekennzeichnet – davon gibt es aber äußerst wenig, was auch den vier Kameras und damit vier Tondokumentationen zu verdanken ist. In einer Übersicht der selektiven Transkripte (Kap. 14.2) werden die Zuordnungen der einzelnen Stunden ersichtlich. Jede gefilmte Unterrichtsstunde bekam eine Kurzbezeichnung. Diese ergab sich aus einem Buchstaben für die Schule, der Lehrkraft (wir haben bis zu drei Lehrkräfte je Schule gefilmt), dem Geschlecht sowie deren Klassenstufe (z. B. ergab sich: B3m10 für den dritten Lehrer der Schule B, dessen 10. Klasse wir filmen konnten). So konnte die Anonymisierung der ForschungspartnerInnen und -schulen gewährleistet werden.

8 Datenauswertung

Bei der Auswertung der Daten ist auf deren Besonderheiten zu achten, die nun kurz erläutert werden, um anschließend die Analyseinstrumente vorzustellen. Videos dokumentieren sehr komplexe Handlungen, die sich durch Interaktion, Simultanität und Sequentialität auszeichnen. Unterricht als komplexe soziale Praxis (vgl. Spieß 2014, S. 76), „Interaktionsraum“ (Soeffner 2004, S. 12) oder auch „komplexe soziale Interaktion unter Anwesenden“ (Asbrand et al. 2013, S. 172; Reh 2012, S. 155) zu verstehen, bedeutet auch, dieser Komplexität in der Analyse zu begegnen. Diese „multidimensionale Simultanstruktur (...) mit sich zum Teil überschneidenden Orientierungen“ (Spieß 2014, S. 90) kann auch als strukturiertes Chaos verstanden werden. Unterricht folgt einer Eigenlogik, die gerahmt wird von routinierten und ritualisierten Handlungen und weist „ein gewisses Maß an Eigendynamik, Eigenständigkeit und Beständigkeit auf“ (Krummheuer 2002, S. 42; vgl. Asbrand et al. 2013, S. 172). Die vielen InteraktionspartnerInnen führen jedoch dazu, dass es keine Vorhersagbarkeit von Unterricht gibt und auch ein schier unüberschaubares Neben- und Nacheinander von Interaktionen auf den „Haupt- und Nebenbühnen“ des Klassenzimmers existieren. Jörg Dinkelaker spricht von einer „Polysequentialität des Interaktionsgeschehens“, in welchem das „Handeln der Anwesenden (...) wechselseitig aufeinander bezogen und eingebunden in eine wiederum eigendynamische Verlaufsordnung der Interaktion“ ist (2010, S. 91). Und je nach Interesse und Perspektive des Beobachtenden, wirken die jeweiligen Interaktionen des Unterrichtsgeschehens¹⁷⁰ anders. Luhmann beschreibt diesen Umstand als polytextural, also in mehreren Systemen zugleich wirksam (vgl. Miebach 2014, S. 297).

Für die Auswertung gibt es einige Begriffe, die stets zu bedenken sind, wenn man sich dem speziellen Material zuwendet: Interaktion, Sequenzialität¹⁷¹ und Simultanität. Daher werden diese im Folgenden genauer vorgestellt.

¹⁷⁰ So kann eine Ankündigung der Lehrkraft auf eine bevorstehende Gruppenarbeitsphase bei einem Teil der Lernenden zu suchenden Blicken nach potenziellen Gruppenmitgliedern führen, bei anderen zu Aufstöhnen und dem Einnehmen einer ablehnenden Körperhaltung und damit einer Signalisierung von Missfallen. Forschende, die sich für motivationale Aspekte von Unterricht interessieren, werden diese Sequenz durchaus anders gewichten als beispielsweise die Lehrkraft.

¹⁷¹ In der Literatur finden sich beide Schreibweisen: Sequenzialität (u. a. bei Tuma et al., Spieß) und Sequentialität (u. a. bei Bohnsack, Dinkelaker). Beide beschreiben dasselbe. Ich verwende erstere Schreibweise, weil sie für mich deutlicher die Nähe zur „Sequenz“ ausdrückt.

8.1 Interaktion, Sequenzialität und Simultanität

Im Gegensatz zu Interviews oder Gruppendiskussionen, interessieren bei der Videoanalyse nicht allein verbale Daten¹⁷², sondern auch visuelle, die sich v. a. in Interaktionen ausdrücken. Allerdings wurde der Begriff Interaktion von bedeutenden Soziologen¹⁷³ verschiedentlich ausdifferenziert und theoretisiert. An dieser Stelle möchte ich darauf verzichten, den Diskurs um den Interaktions-Begriff abzubilden. Ich orientiere mich in dieser Arbeit an Hubert Knoblauch, der sich nicht erst durch seine bereits genannte videogestützte empirische Forschungstätigkeit einen Namen gemacht hat, sondern u. a. auch auf dem Gebiet der zwischenmenschlichen Interaktion und Kommunikation ausgewiesen ist. Knoblauchs Interaktionsbegriff ist recht weit gefasst und hat sich im Kontext seiner Forschung als funktional erwiesen. Bei der Auswertung der Daten wurden daher nicht allein zwischenmenschliche Interaktionen berücksichtigt, sondern auch Handlungen, die sich an und mit Gegenständlichem entfalten. Jörg Dinkelaker und Matthias Herrle verstehen Interaktionen als

„multimodal strukturierte Sinnzusammenhänge, bei denen Personen nicht nur verbale Mitteilungen in zeitlicher Reihenfolge zu Gehör bringen. Sie äußern sich zudem kontinuierlich als Personen, die – gleichzeitig in ihrer physischen Erscheinung an einem bestimmten Ort – in einem Raum umgeben von einer Vielzahl wahrnehmbarer Dinge, anwesend sind und ihren gesamten Körper als Äußerungsmedium einsetzen“ (2009, S. 45).

Ähnlich argumentieren Schelle, Rabenstein und Reh, indem sie erklären, dass es keinen Unterricht geben könne, „ohne dass sich jemand bewegt, ohne dass mit Material und Artefakten, in Raum und Zeit agiert wird“ (Schelle et al. 2010, S. 40). Zusammengefasst geht es also um drei – ich bediene mich der Benennung von Christian Spieß – „Interaktionsmedien“¹⁷⁴: verbale Kommunikation, nonverbale Kommunikation und den Umgang mit Dingen (2014, S. 88). Spieß ergänzt, dass durchaus einer der Prozesse je nach Arbeitsform dominieren kann. So ist der Umgang mit Dingen – im Fall seiner Forschungen mit Textquellen – stark auf gegenständliche Interaktion konzentriert und erscheint

¹⁷² Zwar werden auch Videokameras bei genannten Erhebungsformen eingesetzt, diese dienen dann aber vorrangig der Dokumentation von Gestik und Mimik während der Erzählungen der ForschungspartnerInnen und werden selbst selten zum Gegenstand der Forschung gemacht.

¹⁷³ George Herbert Mead, Max Weber oder Niklas Luhmann – um nur einige zu nennen. Besonderen Einfluss hatten die Überlegungen von Bruno Latour im Rahmen seiner Akteur-Netzwerk-Theorie zu der Bedeutung der Dinge bei Interaktionen.

¹⁷⁴ Diese Bezeichnung erlaubt es, im Rahmen der Analyse Abstand von dem auf rein verbale Prozesse bezogenen Begriff „Diskurs“ zu nehmen.

damit als Interaktionsmedium möglicherweise überproportional. Eine Fokussierung auf alle Formen der Unterrichtsreize, die sich mit Gegenwärtigem beschäftigen, wird wohl möglich vorrangig mit Mensch-Mensch-Interaktionen Vorliebe nehmen, da die Beschäftigung mit Dingen, im Vergleich zu anderen Fächern, im Geschichtsunterricht eher dürftig ausfällt¹⁷⁵.

Für die Analyse bedeutet dies konkret, dass „sowohl Prozessstrukturen als auch Strukturen des Gleichzeitigen“ (Dinkelaker und Herrle 2009, S. 155; Wagner-Willi 2006) im Kontext der Interaktionszusammenhänge gedeutet werden müssen. Diese Besonderheit videografischer Daten wird als Sequenzialität und Simultanität bezeichnet.

Sequenzialität beschreibt „ganz allgemein einen zeitlichen Ablauf aufeinanderfolgender Elemente“ (Tuma et al. 2013, S. 59). Es wird davon ausgegangen, dass die beforschten Akteure einer ganz eigenen Sequenzialität folgen, einer eigenen Struktur, einer Folge von „Interaktionszügen“ (ebd., S. 60). Im Detail wird hier die Methodizität, Geordnetheit und Reflexivität von Kommunikationsabläufen angesprochen, d. h. das Muster, welches die Akteure selbst bilden, um Ordnung zu stiften, aber auch um verstanden zu werden (ebd.). Diese kleinen Einheiten, in die sich Konversationen (und davon abgeleitet auch Interaktionen) verschachteln¹⁷⁶, werden in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse als *turns* bezeichnet und machen deutlich, dass nicht die Bedeutung von einzelnen Bildern oder Worten vorrangig zur Analyse herangezogen werden sollte, sondern vor allem an den filmischen Sequenzen selbst interpretiert werden muss, um den Kontext und die angesprochene Eigenlogik rekonstruieren zu können. Daher ist es naheliegend, kleine Sinnabschnitte zu analysieren, die bzgl. ihrer Nähe zum Forschungsinteresse ausgewählt werden. In der Transkription und den Analyseschritten ist es daher

¹⁷⁵ Dem so oft beschriebenen „Makel“ des Geschichtsunterrichts ist es nun einmal eigen, dass seine „Gegenstände“ erst rekonstruiert werden müssen und es als „Denkfach“ weniger haptisches Anschauungsmaterial liefert, anhand dessen gelernt werden kann. Sofern man nicht jeden Blick an die Tafel und jedes Bewegen des Füllers als Mensch-Ding-Interaktion interpretieren möchte, soll dies hier nur am Rande angemerkt bleiben. Zudem ist die Rolle der sogenannten „Wissensobjekte“ (Asbrand et al., S. 173), d. h. beispielsweise die Tafel oder der Overhead-Projektor, für den Lernprozess noch relativ unklar. Asbrand, Martens und Petersen weisen darauf hin, dass durchaus ein Zusammenhang zwischen Ding und Diskurs bestehe, Erläuterungen dazu bisher jedoch ausstünden. Christian Spieß nimmt diesbezüglich Bezug auf Latour und erklärt, dass „Dinge von Menschen ‚rekrutiert‘ [werden], die an sie bestimmte Funktionen und Tätigkeiten ‚delegieren‘. (...) Für die Zeit der Rekrutierung sind Mensch und Ding ‚assoziiert‘, z. B. so lange eine Schülergruppe während einer Präsentation auf die Powerpointfolie Bezug nimmt“ (Spieß 2014, S. 262).

¹⁷⁶ Meist ist von Sprechendenwechsel die Rede. Je komplexer die Gesprächs- und Interaktionssituation jedoch ist, desto mehr muss man durchaus von verschachtelten Kommunikationen sprechen.

nicht nur pragmatischer, sondern auch folgerichtig, der sequenziellen Ordnung der Interaktionen zu folgen. In der Objektiven Hermeneutik, die stark sequenzanalytisch¹⁷⁷ vorgeht, wird dieses Prinzip auch vertreten. So formuliert Ulrich Oevermann treffend, dass „jegliches Handeln und seine kulturellen Objektivationen qua Regelerzeugtheit¹⁷⁸ soziales Handeln“ sei, welche auf eine „sinnlogische Grund-Folge-Beziehung“ zurückgehe (Oevermann 2000, S. 64).

Darüber hinaus gilt auch der Simultanität der erhobenen Daten Beachtung zu schenken. Wagner-Willi beschreibt die „Simultanstruktur sozialer Interaktionen“ (2004, S. 51) als zentrales Charakteristikum von Unterricht. Darunter zählen auch performative Akte, denen in der Analyse von audio-visuellen Daten ganz neues Gewicht verliehen wird. Neben der Gleichzeitigkeit von Handlungen und Kommunikationen unterschiedlicher Beteiligten innerhalb eines Unterrichtssettings kommen noch weitere Dimensionen des Gleichzeitigen hinzu. So kann auch innerhalb einer Sequenz eine andere Handlungssituation zeitweise Einfluss auf das jeweils Fokussierte nehmen. Demnach kann ein Wortfetzen, ein Lachen oder Handy-Klingeln am benachbarten Gruppenarbeitstisch bereits die gegenwärtige Interaktion beeinflussen. Dies kann als die Einflussnahme des Gleichzeitigen und des Ungleichzeitigen bezeichnet werden. Welchen Einfluss die „Störung“ auf die individuelle Haupthandlung hat, hängt dabei von der individuellen Relevanzsetzung ab. Aber auch die Gleichzeitigkeit innerhalb einer Sequenz muss bedacht werden. So ist es immer ein Neben- und Miteinander von verbaler und nonverbaler Kommunikation sowie einem Interagieren mit Gegenständlichem.

Letztlich interessiert die „*Verschränkung von Sequenzialität und Simultaneität*“ (Wagner-Willi 2004, S. 51; kursiv im Original), welche die „Vielschichtigkeit von Unterrichtsinteraktionen“ (Martens et al., S. 181) in sowohl getrennt als auch nebeneinander zu analysierende Einheiten teilt und es so ermöglicht, sich der genannten Komplexität strukturierter zu nähern.

¹⁷⁷ Dies schließt sie daher auch für die Analyse der bereits als so komplex beschriebenen Videodaten aus. Die Detailgenauigkeit der Objektiven Hermeneutik steht hier in keinem Verhältnis zum Forschungsinteresse.

¹⁷⁸ Hier wird die Nähe zu Noam Chomsky und der Annahme der Sinnstrukturiertheit der Welt, die sich auch in Sprache manifestiert, deutlich (vgl. Chomsky 1974).

8.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Qualitative Sozialforschung bietet ein reiches Angebot an Auswertungsmethoden für die im Feld erhobenen Daten an. Die Analyse und Interpretation jener erfolgt je nach Fragestellung unter anderen Gesichtspunkten und Prämissen und in gewisser Abhängigkeit vom Erhebungsinstrument. So können Videodaten Kommunikation und Interaktion in situ abbilden und eröffnen somit andere Potentiale als es retrospektive Daten wie bspw. biografische Interviews könnten. Die Spezifik videografischer Daten wurde im vorangegangenen Kapitel bereits ausführlich dargestellt. Für die Auswertung von Unterrichtsvideos wurden in der Vergangenheit eine Reihe Verfahren (weiter-) entwickelt, die im Zusammenhang mit der Erhebungsmethode in Kapitel 6.5 vorgestellt wurden. All den dargestellten qualitativen Verfahren ist gemein, dass sie vorrangig explorativ vorgehen und einen sehr hohen Grad von Offenheit (bspw. Dokumentarische Videografie) aufweisen. Dem vorliegenden Forschungsvorhaben ist es jedoch gelegen, dem Theoriegerüst zum Gegenwartsbezug eine empirische Komponente zu geben und dabei sowohl offen für Unbekanntes zu sein als auch die theoretischen Prämissen an der videografierten Unterrichts„wirklichkeit“ zu prüfen.

183

Als Bindeglied zwischen hypothesenprüfendem und -generierendem Verfahren kommt daher die Qualitative Inhaltsanalyse zum Einsatz.

8.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse in Anwendung auf videografiertem Unterricht in der geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung

Die Geschichtsdidaktik hat sich seit ihrem Anbeginn verstärkt der Theoriebildung (Barsch 2016, S. 217) gewidmet und beklagt seit längerem einige (wenn auch sich tendenziell minimierende) Forschungsdesiderate. Hinzu kommt, dass es ihr Ziel sein muss, auch für die Praxis wirksame Konzepte¹⁷⁹ zu entwickeln. Diese Praxis bedeutet zum größten Teil noch immer: Geschichtsunterricht. Damit dieser ganz pragmatisch verbessert werden kann, sind Kategorien (ggf. mit Beispielen illustriert) dienlicher als schwer zu differenzierende Konzepte und Konstrukte.

¹⁷⁹ So auch jüngst Waldis, Ziegler und Brauch: „Die Herausforderung Theorie in Empirie zu übersetzen und aus der Erkenntnis der schulischen Praxis heraus theoretische Ansätze weiterzuentwickeln bleibt nach wie vor bestehen“ (2018, S. 52.).

Die schwierige Aufgabe also, Unterrichtswirklichkeit in ihrer Komplexität zu interpretieren und gleichwohl den theoretischen Fachdiskurs einzubeziehen, kann sehr gut mit der Qualitativen Inhaltsanalyse gelingen. So fasst es Barsch treffend zusammen:

„Für die Geschichtsdidaktik ist die Methode auch deswegen relevant, da sie die Verknüpfung von induktivem und deduktivem Vorgehen ermöglicht. Somit können Kategorien auf Basis des elaborierten und durchaus schon sehr kategorienorientierten Fachdiskurses aufgebaut werden, gleichzeitig aber neue, überraschende Kategorien aus dem Material selbst gewonnen werden“ (2016, S. 226).

Die Möglichkeiten des Einsatzes der Qualitativen Inhaltsanalyse für geschichtsdidaktische Fragestellungen sind vielfältig. In der Vergangenheit wurde das Verfahren auch in der Lehr-Lern-Forschung genutzt (Mayring und Gläser-Zikuda 2005), sodass konkret geschichtsdidaktische Phänomenbereiche anschlussfähig bzw. adaptierbar erscheinen¹⁸⁰.

Es verwundert allerdings, dass innerhalb der Methode selbst videografische Daten bisher fast keinerlei Beachtung gefunden haben. Zu nennen wären hier nur der Aufsatz von Gläser-Zikuda, Mayring und Ziegelbauer (Mayring et al. 2005) sowie die Dissertation von Jan-Henrik Kechel (2016). Beide Forschungsprojekte analysierten Unterrichtsprozesse, die mit Kameras dokumentiert wurden. Dabei wandten beide das Verfahren der deduktiven Kategorienbildung an, um bestehende Theorien zu überprüfen. Kechel ergänzte dieses Vorgehen um eine induktive Kategoriengewinnung. Die Möglichkeiten der Hypothesenprüfung und -generierung durch die Qualitative Inhaltsanalyse von videografierem Unterricht erscheint bei weitem nicht erschöpft oder überhaupt erprobt. Dies kann auch daran liegen, dass Hinweise zur konkreten Analyse dieser speziellen Daten nicht vorliegen: es fehlt an Empfehlungen oder Erfahrungen zur Transkription, an Ausführungen zur Problematik der Interaktionsebenen und Mehrdimensionalität sowie der Ergebnisdarstellung. Oder es liegt aber an der (bisher) vorrangig vertretenen Ansicht, die Daten haben in Textform¹⁸¹ vorzuliegen, was jedoch in jüngerer Vergangenheit in Frage gestellt wird. Denn kürzlich legten Brunner und Mayring eine „breite Definition von Text zu Grunde, die alle bedeutungstragenden Objektivationen von Kommunikation umfasst, also auch Bilder und Filme“ (2013, S. 323). Die Zusammenführung der bisher zum Teil

¹⁸⁰ Einen Beitrag zum Potential der Qualitativen Inhaltsanalyse für fachdidaktische Fragestellungen stellt Gropengießer (2005) vor, der sich den Vorstellungen von Lernenden anhand von Interviews nähert.

¹⁸¹ Zwar weisen AutorInnen in Texten zur Qualitativen Inhaltsanalyse auf mehrere Formen der Dokumentation von Kommunikationsprozessen hin, sprechen aber meist von „Texten“ statt von „Material“.

unausgereiften Forschungsbereiche ist eine Leistung dieser Arbeit, indem ein Verfahren vorgestellt wird, in welchem ein deduktiv-induktives Kategoriensystem entwickelt wird, welches den umfangreichen Theoriediskurs strukturiert an Videodaten heranträgt.

Die marktführenden Programme zur computergestützten Analyse qualitativer Daten (MAXQDA, Atlas.ti) bieten die Möglichkeit, Videos in die zu bearbeitenden Projektdaten zu speisen. Zudem werden spezielle Tools für deren Kodierung angeboten. Technisch spricht also auch nichts dagegen, Videos inhaltsanalytisch auszuwerten.

Im Folgenden wird nun die Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorgestellt. Anschließend werden deduktiv-induktive Verfahrensvariationen nach Hopf et al. (1995), Reinhoffer (2005), Steigleder (2008) und Kechel (2016) vorgestellt, um darauf aufbauend das eigene Ablaufmodell zur Analyse der Unterrichtsvideos darzustellen und zu erläutern.

Ziel ist es unter anderem, eine empirische Sättigung des Begriffs „Gegenwartsbezug“ vorzunehmen und bestehende Theorien auf ihre Praxisrelevanz hin zu untersuchen. Dazu müssen sowohl die bestehenden Theorien berücksichtigt werden als auch ggf. neue Anhaltspunkte aus der Praxis ergänzt oder aber auch in Frage gestellt werden. Ohne empirische Prüfung laufen Theorien Gefahr, als zeitunabhängige Behauptungen wahrgenommen zu werden. Dies wäre keinesfalls im Sinne einer konstruktivistischen Denktradition. Daher bietet sich ein deduktiv-induktives Verfahren an, welches sich als Spielart der Qualitativen Inhaltsanalyse als sinnvoll für ähnliche Forschungsvorhaben erwiesen hat – aber dazu später ausführlicher.

„Die qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht, und es besteht kein Konsens darüber, was qualitative Inhaltsanalyse ausmacht“ stellt Margrit Schreier (2014) fest und systematisiert erstmals die Variationen der Qualitativen Inhaltsanalyse und grenzt sie voneinander ab. Dabei betont sie die zentrale Bedeutung der Entwicklung eines Kategoriensystems, dessen Gewinnung unterschiedlich nah am Material erfolgen kann, aber grundsätzlich regelgeleitet erfolgt. Zwar sind Mayring und Kuckartz die wohl bekanntesten Vertreter der Methode, dennoch seien diese und andere Varianten „keineswegs erschöpfend“ (ebd.). Je nach Forschungsinteresse ergibt sich mit der Qualitativen

Inhaltsanalyse ein eigenes individuelles¹⁸² Analysevorgehen, das dem Gegenstand angemessen ist. Dies bedeutet keinesfalls Willkür, sondern durch Transparenz und Regelmäßigkeit sogar einen höheren Grad der Strukturierung als andere offene Verfahren der Qualitativen Sozialforschung.

8.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring wurde in der Vergangenheit vielfach erprobt und hat sich etabliert¹⁸³. Aufbauend auf Mayrings Verfahren wurden auch deduktiv-induktive Verfahren entwickelt, die im Anschluss an die Ausführungen zur Methode von Mayring vorgestellt werden.

Mayring beschreibt seine Inhaltsanalyse als eine „primär kommunikationswissenschaftliche Technik“ (2008, S. 114) mit dem Ziel, Material zu analysieren, welches im Zuge von Kommunikation entstanden ist. Nun ist dies im Zusammenhang mit den erhobenen Daten zu kurz gegriffen und schöpft m. E. nicht alle zu erschließenden Forschungsfelder aus, die es mit der Methode zu erforschen gäbe. So können durchaus auch Interaktionsprozesse¹⁸⁴ zum Gegenstand der Auswertung werden – es wäre geradezu töricht, diese nicht mit in den Blick zu nehmen, wenn videografische Daten erhoben wurden. Daher müssen die Besonderheiten von videografischen Daten, die in anderen Auswertungsverfahren stets berücksichtigt werden (bspw. die Erziehungswissenschaftliche Videographie oder die Video-Interaktions-Analyse), auch für die Qualitative Inhaltsanalyse stärker in den Blick genommen werden, sofern videografiertes Material vorliegt. Die bisherigen Unternehmungen, Videodaten inhaltsanalytisch auszuwerten (Gläser-Zikuda, Kechel), haben dies vernachlässigt und tragen so der Spezifik der Daten nicht angemessene Rechnung. Diese Besonderheiten (Interaktion, Simultanität und Sequenzialität) wurden in Kapitel 8.1 ausführlich dargestellt. Bei der Erstellung des Kategoriensystems, der

¹⁸² So hat Schreier (2014) beispielsweise ein „Werkzeugkastenmodell“ aus den unterschiedlichen Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse abgeleitet, das als Basis dienen kann und – je nachdem an welchem Punkt der Forschung man sich befindet – verschiedene Optionen zu Verfügung stehen, mit denen weitergearbeitet werden kann.

¹⁸³ Seit den 1980er Jahren entwickelt Mayring sein Verfahren weiter. Die Erstauflage seiner Qualitativen Inhaltsanalyse stammt von 1983 und erschien 2015 in 12. Auflage. Zudem finden sich reihenweise Forschungswerkstätten und Panel auf einschlägigen Tagungen, die sich allein seines Vorgehens annehmen.

¹⁸⁴ Barsch hingegen zählt Lehrer-Schüler-Interaktionen zu einem der Bereiche, bei welchen die Methode an ihre Grenzen stöße (vgl. 2016, S. 207), lässt dies jedoch gänzlich unbegründet.

Kodierung und der Darstellung der Ergebnisse sind genannte Besonderheiten stets berücksichtigt worden. Reine Interaktionsanalysen entstammen meist jedoch der ethnografischen Forschung. Da das Forschungsinteresse dieser Arbeit nicht ethnografisch angelegt ist und sich nicht auf Handlungsverläufe im Detail konzentriert, muss der Fokus der Analyse auf der sprachlichen Kommunikation der ForschungspartnerInnen liegen. Daher kann Mayrings Anspruch, mit der Qualitativen Inhaltsanalyse „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation“ (Mayring 2015, S. 20) ziehen zu können, dennoch gerecht werden.

Mayring versteht neben der zentralen Rolle von Kommunikationsprozessen vor allem das systematische und regelgeleitete Vorgehen als wesentliche Stärke der Qualitativen Inhaltsanalyse. Letzteres mag an genuin quantitative Verfahren erinnern, wobei Mayring diese nicht als zwingenden Gegensatz zur genannten Methode versteht. Ihm ist daran gelegen, qualitative und quantitative Verfahren nicht als Gegenpole zu sehen, sondern auf deren verbindendes oder ergänzendes Potential hinzuweisen. So gehe einem quantitativen Verfahren immer ein qualitativer Schritt voraus, welchem wiederum ein qualitativer folgen könne (vgl. ebd., S. 20-22). Daher können im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse auch Hypothesen und Theorien überprüft und gefunden werden, ohne in quantifizierende bzw. standardisierte Verfahren zu verfallen (vgl. ebd., S. 25). Dies ist im Zusammenhang der hier gestellten Forschungsfragen von besonderer Bedeutung, da – wie bereits erwähnt – bestehende Theorien auf ihre Triftigkeit hin untersucht und ggf. in Frage gestellt werden sollen. Im Zentrum der Qualitativen Inhaltsanalyse steht ein zu entwickelndes Kategoriensystem, welches auf diversen Wegen entstehen kann. Diese werden jedoch grob vorgezeichnet und haben jeweils spezifischen Regeln zu folgen, um dem Anspruch der Reliabilität gerecht werden zu können. Mayring stellt ein allgemeines, aber systematisches Ablaufmodell der Analyse vor, welches je nach Fragestellung zu verändern ist. Dabei bleiben jedoch ganz allgemein die gleich vorzustellenden Schritte erhalten und die Variation erfolgt im Wesentlichen nach der Grundsatfrage, ob bei der Entwicklung des Kategoriensystems induktiv oder deduktiv (bzw. beides zugleich) vorgegangen werden soll. Mayring stellt drei Techniken vor, die den Weg des Ablaufmodells jeweils ein wenig anders zeichnen: die zusammenfassende, die explizierende und die strukturierende Inhaltsanalyse. Die explizierende Analysetechnik eignet sich für die vorliegende Arbeit nicht, weil sie stark auf zusätzliche Materialien Wert

legt, die die originären Daten erklären sollen. Bei der Zusammenfassung werden induktiv Kategorien aus dem Material herausgebildet, indem die Daten reduziert und verdichtet werden. Bei der strukturierenden Inhaltsanalyse wird deduktiv vorgegangen und das Material auf Grundlage eines Kategoriensystems untersucht. Beide Vorgehen werden im Anschluss an das nun vorzustellende Ablaufmodell der Qualitativen Inhaltsanalyse genauer erläutert.

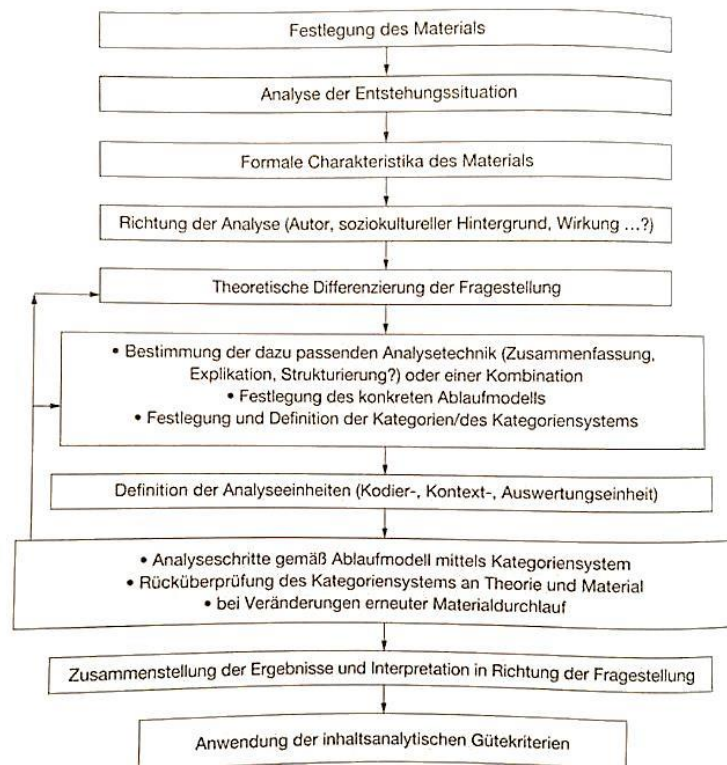


Abb. 10: Allgemeines Ablaufmodell der Qualitativen Inhaltsanalyse

Das allgemeine Ablaufmodell (Abb. 10) wird der Fragestellung und dem Material angepasst, wobei die jeweiligen Variationen vorrangig bei der Erstellung des Kernstücks vorgenommen werden: dem Kategoriensystem und den mit den Punkten sechs und acht verbundenen Entscheidungen. Daher werden eben jene Punkte auch – in unterschiedlichem Stile – „während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*“ (Mayring 2015, S. 61).

Zuerst muss das Ausgangsmaterial beschrieben werden, dies geschieht in drei Schritten:

1. *Festlegung des Materials*

Hierbei wird der zu bearbeitende Datenkorpus festgelegt, es wird also entschieden, „welches Material der Analyse zugrunde liegen soll“ (ebd., S. 54). Das Material wird auf die Forschungsfrage hin ausgewählt und ggf. bereits reduziert.

2. *Analyse der Entstehungssituation*

In dieser Phase muss dokumentiert werden, wie das Material entstanden ist. Dazu gilt es, über die bei der Erhebung anwesenden Personen, das gesamte Setting, aber auch emotionale, kognitive und soziokulturelle Hintergrundinformationen zu den ForschungspartnerInnen zu informieren.

3. *Formale Charakteristika des Materials*

In welcher Form liegen die Daten vor? Wie wurden diese ggf. bearbeitet und welche Protokollierungs- und Transkriptionsformen wurden angewandt?

Die beiden folgenden Stufen der Qualitativen Inhaltsanalyse konzentrieren sich stärker auf die spezifische Fragestellung der Untersuchung, also die Stoßrichtung und thematische Engführung der Analyse.

4. *Richtung der Analyse*

Ausgehend von einem Kommunikationsmodell, welches neben dem verschriftlichten Wort eine Reihe anderer Kommunikationsebenen benennt, muss gefragt werden, welchen Bereich von Äußerungen es zu interpretieren gilt. Dafür werden neben thematischen auch kognitive, emotionale oder motivationale Aspekte in den Blick genommen (vgl. Mayring 2015, S. 58–59; vgl. Lamnek 2010, S. 472).

5. *Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*

Die Analyse soll einer „theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung“ (Mayring 2015, S. 59) folgen, die auch den bisherigen Forschungsstand berücksichtigt. Dies mag dem Postulat der Offenheit qualitativer Forschung widersprechen, meint jedoch ein Anknüpfen an bereits gewonnene Erfahrungen und an den Stand der Fachdebatte. Konkret bedeutet dies, bereits formulierte Fragestellungen in Unterfragestellungen zu differenzieren.

6. *Bestimmung der Analysetechnik, Festlegung des Ablaufmodells, Kategoriensystem*

Dieser Arbeitsschritt dient der Darstellung des geplanten Analyseablaufs und der dazugehörigen Elemente. Es wird also begründet dargelegt, ob sich für eine induktive, strukturierende oder explorative Inhaltsanalyse entschieden wurde und wie sich daraus resultierend das Ablaufmodell darstellt. Damit einhergehend wird auch erläutert, ob Kategorien induktiv und/oder deduktiv erstellt werden.

7. *Definition der Analyseeinheiten*

Um möglichst genau arbeiten zu können, werden folgende Analyseeinheiten genau bestimmt:

- „Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Kontexteinheit* legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden“ (Mayring 2015, S. 61).

8. *Analyse, Rücküberprüfung, ggf. erneuter Materialdurchlauf*

Hier erfolgt die konkrete Umsetzung des Analysevorgehens, für welches sich in Punkt sechs entschieden wurde.

9. *Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation der Fragestellung*

An diesem Punkt der Inhaltsanalyse „werden die Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert“ (ebd.).

10. *Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien*

Abschließend müsse die Analyse anhand von Gütekriterien „auf ihre Tauglichkeit hin eingeschätzt werden“ (ebd., S. 123).

Die Analyseschritte sechs bis acht stehen für den konkreten Analyseablauf. Welche Form dieser annimmt, entscheidet sich nach der jeweils gewählten Analysetechnik. Im Folgenden werden die Verfahren der Zusammenfassung (induktive Kategorienbildung) und der Strukturierung (deduktive Kategorienanwendung) vorgestellt. Die explorative Inhaltsanalyse wird ausgespart, weil sie für die vorliegende Arbeit irrelevant ist.

Letztlich hängt die Wahl für das eine oder andere konkrete Ablaufmodell (oder eine Kombination) der Analyse vom Forschungsvorhaben ab: Sollen Theorien oder Hypothesen geprüft und ggf. erweitert werden? Sollten diese als theoretische Erkenntnisse zu Kategorien umformuliert werden, sodass das Material daraufhin untersucht werden muss? In dem Fall spricht man von *Kategorienanwendung* (deduktives Verfahren). Sollen jedoch aus dem Material heraus Erkenntnisse gewonnen werden, die es dann in ein Kategoriensystem zu überführen gilt, ist die Rede von *Kategorienbildung* (induktives Verfahren).

Im vorliegenden Forschungsanliegen werden zum einen dem Forschungsbegriff nahestehende Theorien in Kategorien (Strukturierungsdimensionen¹⁸⁵) überführt, jedoch sollen zum anderen neue und bisher möglicherweise nicht berücksichtigte Kategorien ergänzt werden, sodass eine kombinierte Anwendung von deduktivem und induktivem Vorgehen notwendig erscheint.

Zusammenfassung/ induktive Kategoriengewinnung

Diese Analysetechnik operiert induktiv, gewinnt also ihre Kategorien vorrangig aus dem Material heraus. Wie es der Name schon verrät, ist es das Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, das Datenmaterial zu reduzieren und die zentralen Inhalte zu verknappen, also zusammenzufassen.

¹⁸⁵ An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass Mayring eine begriffliche Unterscheidung zwischen rein theoretisch entwickelten Strukturierungsdimensionen und Kategorien, die dem Material entstammen, vornimmt. In dieser Arbeit wird versucht, dieser Benennung zu folgen, allerdings erweist sich das bei dem Ineinandergreifen der induktiven und deduktiven Verfahren als nicht immer stimmig. Dabei ist anzumerken, dass Mayring selbst auch nicht immer konsequent diese Trennung beibehält (vgl. Mayring 2000b, S. 75).

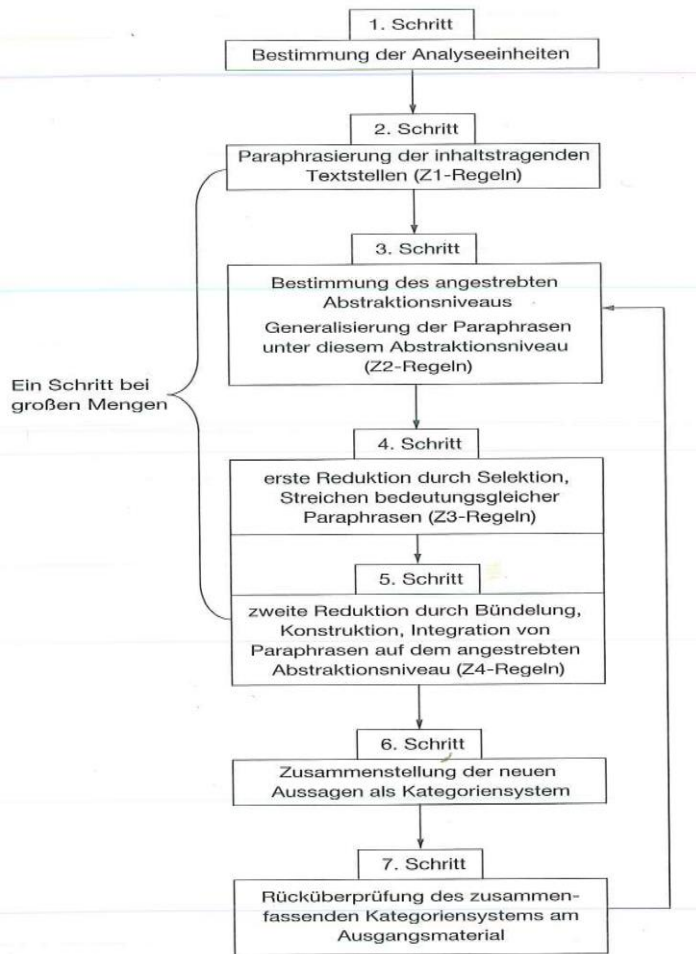


Abb. 11: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsangabe

Abbildung 11 zeigt Mayrings Analyseschritte, die vorgeben, wie der Reduktionsvorgang (Z1-Z4) ablaufen kann und welchen „Interpretationsregeln“ (Mayring 2015, S. 72) man folgen sollte:

„Z1 Paraphrasierung

- Z1.1 Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!
- Z1.2 Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
- Z1.3 Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Z2 Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

- Z2.1 Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!
- Z2.2 Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
- Z2.3 Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!

- Z2.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhelfe!
- Z3 Erste Reduktion**
- Z3.1 Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!
- Z3.2 Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!
- Z3.3 Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!
- Z3.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhelfe!
- Z4 Zweite Reduktion**
- Z4.1 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!
- Z4.2 Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.3 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhelfe!“ (ebd.)

Auf diese Weise wird das gesamte Kategoriensystem induktiv erstellt, also sowohl Ober- als auch Unterkategorien. Die Kategorien stehen je für eine konkrete Bedeutung, daher schließen sie einander aus. Allerdings kann eine Kodiereinheit, die einer Unterkategorie zugeordnet wurde, durchaus auch unter einer anderen Oberkategorie (und entsprechend einem anderen Bedeutungsaspekt) als Unterkategorie auftauchen (vgl. Odağ 2017, S. 37). Oberkategorien können grobe Bedeutungsaspekte abdecken, die im Detail in Unterkategorien ausformuliert werden. Sie erfassen das, was die jeweilige Oberkategorie zu beschreiben versucht. Dabei kann die Zahl der Unterkategorien unterschiedlich ausfallen, um den jeweiligen Grad an Erschöpfung¹⁸⁶ zu erreichen – jedoch kann es bei einer auffällig großen oder kleinen Menge an Unterkategorien als Indikator gesehen werden, das Kategoriensystem zu überarbeiten und trennschärfer zu formulieren.

Die andere Variante wäre, via *Subsumption* nur Unterkategorien induktiv zu gewinnen und bereits benannten Oberkategorien zuzuordnen. Margrit Schreier schlägt dazu folgende Schritte vor:

- „You look at your material until you reach a part that is pertinent to your present main category.

¹⁸⁶ „Jede relevante Stelle im Material kann einer Unterkategorie zugeordnet werden, d. h. alle relevanten Bedeutungsaspekte sind im Kategoriensystem abgebildet“ und ggf. „durch Restkategorien realisierbar“ (Odağ 2017, S. 39).

- You check whether it is similar to or different from the parts you have already looked at.
- If it is similar, you mentally subsume it to one of your already existing subcategories.
- If it suggests a new concept, you create a new subcategory“ (2012, S. 116).

Ersteres Verfahren entspricht stärker dem zusammenfassenden oder reduzierenden Vorgehen, wie bereits beschrieben. Die Subsumption eröffnet die Möglichkeit, an deduktiv erstellte Kategorien anzuknüpfen und kann so als Ansatz für die Kombination induktiver und deduktiver Herangehensweisen verstanden werden.

Darüber hinaus sei noch kurz eine weitere Möglichkeit erwähnt, ein Kategoriensystem induktiv zu erstellen: das „offene Kodieren“. Dieses wird bei der Grounded Theory¹⁸⁷ angewandt und verfährt weitaus offener mit dem Material, indem aus vergebenen Codes später Kategorien (oder Konzepte) gebildet werden. Die Grounded Theory geht jedoch äußerst offen an das Material, weshalb sie für dieses Forschungsvorhaben ungeeignet scheint. Denn hier soll keine gänzliche neue Theorie generiert werden, sondern bestehende theoretische Prämissen durch empirische Erkenntnisse geschärft und strukturiert werden.

Strukturierung/ deduktive Kategoriengewinnung

Das Verfahren der strukturierenden Inhaltsanalyse verfolgt das Ziel, das Material auf zuvor festgelegte Aspekte hin zu untersuchen. Die hierbei interessierenden Kriterien werden deduktiv auf Grundlage eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Das Kategoriensystem „übersetzt“ quasi die Forschungsfrage(n) in kleinere Einheiten¹⁸⁸. Diese „Ordnungskriterien“ durchziehen das Kategoriensystem, welches die interessierenden Merkmale herausfiltert und helfen soll, diese zu strukturieren und zu verstehen. Das Extrahieren der Materialstellen erfolgt systematisch anhand eines Dreischritts:

¹⁸⁷ Wobei die Grounded Theory nicht als Methode im forschungshandwerklichen Sinne verstanden werden soll und will. Sie ist eher ein Forschungsstil, dem jedoch spezifische Methoden zuzuschreiben sind (vor allem seien hier das theoretical sampling oder die Methode der konstanten Vergleiche genannt). Zum Überblick: Glaser und Strauss 2010, Mey und Mruck 2011, Breuer 2010.

¹⁸⁸ Allerdings ist nicht die Rede von skalierbaren Items.

Zuerst wird festgelegt, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen (1. „Definition der Kategorien“). Anschließend werden Beispiele aus dem Material den jeweiligen Kategorien zugewiesen (2. „Ankerbeispiele“). In einem letzten Schritt werden Regeln formuliert, die eine Zuordnung der sogenannten Fundstellen ermöglichen (3. „Kodierregeln“) (Mayring 2015, S. 97).

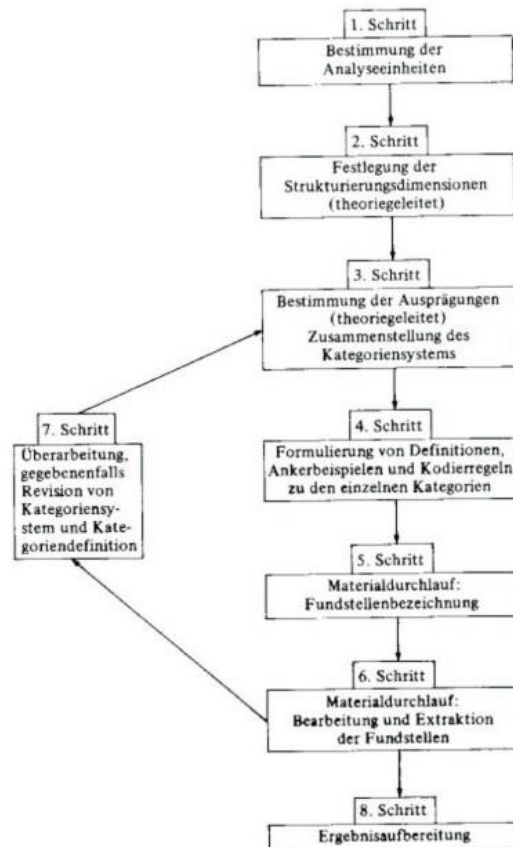


Abb. 12: Ablaufmodell der strukturierten Inhaltsanalyse

Das Vorgehen sieht auch eine Rücküberprüfung des Kategoriensystems vor (s. 7. Schritt in Abb. 12), womit gewährleistet werden soll, dass sich alle Materialstellen in diesem wiederfinden. Die Entscheidung, welche Materialstellen unter welche Kategorie fallen, ist bereits ein Akt der Interpretation und ist dank der Kodierregeln im Vergleich zu vielen anderen Methoden der interpretativen Sozialforschung wiederholbar und wesentlich transparenter. Das fertige Kategoriensystem muss zudem am Material erprobt und ggf. modifiziert werden.

Je nach Forschungsinteresse und -frage kommt bei der Strukturierung der Daten eine formale, inhaltliche, typisierende oder skalierende Vorgehensweise in Frage. In der vorliegenden Arbeit interessieren vorrangig inhaltliche Kriterien, die bereits theoretisch behandelt wurden. Die zu extrahierenden Materialstellen werden also nach inhaltlichen Gesichtspunkten hin ausgewählt. Dafür eignen sich v. a. Arbeitsschritte der typisierenden Strukturierung, bei welcher „besonders markante Bedeutungsgegenstände“ (ebd., S. 102) untersucht werden. Dabei kann es sich auch um typische Merkmale handeln, wie sich eine Dimension gestaltet – im konkreten Fall dieser Arbeit also: wie prägt sich der Gegenwartsbezug aus? Dazu sieht Mayring vor, dass zuerst die Dimension definiert werden müsse (s. Arbeitsdefinition), dann die verschiedenen Ausprägungen beschrieben werden müssen, um anschließend mit den entstandenen Kategorien das Material untersuchen zu können (vgl. ebd.). Die Ausprägungen, die stellvertretend für das jeweilige Merkmal sind, werden dann als „Prototypen“ (vgl. ebd., S. 104) ausführlicher dargestellt. Dieses Verfahren erscheint an vielen Stellen als geeignet für das vorliegende Forschungsinteresse, hat jedoch eine große Schwachstelle: Wo fließen die induktiv gewonnenen Kategorien ein? Ein systematisches Integrieren am Material entdeckter Merkmale oder Ausprägungen fehlt in der Beschreibung des Verfahrens. Dies wird im Anschluss an die Vorstellung deduktiv-induktiver Verfahren nachgeholt, indem für dieses Forschungsvorhaben ein eigenes methodisches Verfahren entlehnt wird.

8.2.3 Deduktiv-induktive Verfahren

Es gibt eine Reihe von Forschungsvorhaben, deren Fragestellung und theoretische Vorarbeit es notwendig machte, die Qualitative Inhaltsanalyse zu variieren und ein spezifisches Modell zu entwickeln, welches die Vorteile deduktiver und induktiver Kategorien-gewinnung bzw. -bildung verbindet. Im Folgenden stelle ich vier Vorgehensweisen vor, die sich alle um eine Kombination der Verfahren bemüht haben, um ihrem jeweiligen Forschungsgegenstand methodisch angemessen zu entsprechen. Es gibt natürlich deutlich mehr Studien, die deduktiv-induktive Verfahren anwenden, dies jedoch nicht ausreichend begründen oder darstellen. Den vorzustellenden Verfahren ist gemein, dass sie dies systematisch tun und so die Möglichkeit bieten, daran anzuknüpfen oder zu adaptieren. Laut Özen Odağ sei es sogar „unüblich“, rein deduktiv zu arbeiten, stattdessen

sei eher eine „induktive Ausdifferenzierung deduktiver Kategorien“ (2017, S. 66) gängig. Damit ist die Formulierung deduktiver Oberkategorien gemeint, die induktiv (ggf. zusätzlich deduktiv) um Subkategorien angereichert werden (vgl. ebd. und S. 74 sowie zur Subsumption in dieser Arbeit auf S. 193).

Die grundsätzliche Flexibilität der Qualitativen Inhaltsanalyse erlaubt es, das methodische Design gegenstandsangemessen zu gestalten und damit der jeweils spezifischen Eigenart der Daten begegnen zu können.

Hopf et al.

Die erste Zusammenführung beider Vorgehensweisen geht auf eine Studie zu Familie und Rechtsextremismus von Christel Hopf und anderen aus dem Jahr 1995 zurück. Die AutorInnen befragten junge Männer mit unterschiedlichen politischen Einstellungen, darunter auch rechtsextreme, zu ihrer Familiengeschichte und -beziehung. Dabei spielten theoretische Vorannahmen aus dem Bereich der Autoritarismus- und Bindungstheorieforschung eine große Rolle. Hypothesen, die sich aus diesen Bereichen ableiten lassen, werden von Hopf et al. auf die spezifische Fragestellung hin und anhand von Einzelfällen überprüft. Dabei wehren sie sich aufgrund der theoretischen Vorannahmen gegen den Vorwurf der Engführung des Blicks und betonen, dass „der explizite Bezug auf Theorietraditionen“ (Hopf et al. 1995, S. 23) in kritischer Weise sogar die Chance biete, „die Erhebungsinstrumente spezifischer auszuwählen“ (ebd.). Forschungspraktisch wurde dabei wie folgt vorgegangen: Zu Beginn wurde ein Kategoriensystem entwickelt, welches sich auf wenige Oberkategorien beschränkt, die nicht aus dem Material, sondern „aus der Forschungsfrage oder einer Bezugstheorie (...) abgeleitet“ (ebd., S. 29) wurden. Mit diesen Kategorien wurden die Daten durchkämmt und den Hauptkategorien zugeordnet. Dieser „Codierleitfaden“ (ebd.) war somit Analyseraster weiterer Interpretationen, bei denen die Kategorien nun materialnah ausdifferenziert und abgewandelt wurden. Anders als bei einer rein deduktiven Kategorienbildung wird die theoretische Basis nur als grobes Suchraster angewandt, um im Anschluss Subkategorien induktiv auf Grundlage des zuvor eingeschränkten Materialkorpus zu bilden. Hopf et al. konnten so eine Fallübersicht erstellen und sich daraufhin der Analyse der Einzelfälle (im Sinne des theoretical samplings) widmen (vgl. ebd., S. 30).

Die Kombination induktiver und deduktiver Verfahren findet hier einen innovativen Ansatz, der leider in der Darstellung sehr knapp ausfällt. Eine systematischere bzw. schematische Abbildung hätte dieses nachvollziehbarer gemacht. Zudem bleibt offen, wie konkret mit Aspekten verfahren wird, die den berücksichtigten Theorien entsprungen sind, aber sich entweder nicht im Material befinden, widersprüchlich sind oder gar nicht vorkommen. Die AutorInnen deuten zwar an, dass das Kategoriensystem dahingehend modifiziert wird, wie dies aber im Detail passiert, wird nicht offengelegt.

Reinhoffer

Bernd Reinhoffer untersuchte 2000 den Stellenwert von Sachunterricht bei LehrerInnen mittels problemzentrierter Interviews. In seinem Aufsatz in einem Sammelband zur Qualitativen Inhaltsanalyse kritisiert Reinhoffer den meist dichotomen Einsatz des induktiven oder deduktiven Vorgehens, dabei böte jedes Verfahren Schwächen, die eine sinnvolle Verbindung beider Vorgehen mit Gewichtung je nach Forschungsinteresse u. U. überwinden könne. Er spricht von einem „zusätzlichen Weg“ der Qualitativen Inhaltsanalyse, welcher sich gerade bei der Unterrichtsforschung anböte: „Die gleichzeitige Anwendung induktiver und deduktiver Kategorienbildung lässt sich unterstützen durch die deduktive Ableitung von Kategorien aus der didaktischen Metatheorie und durch die Unterscheidung von formalen und materialen Kategorien“ (Reinhoffer 2005, S. 128). Die sogenannten didaktischen Metatheorien bilden den theoretischen Ausgangspunkt für die Kategorien, auf die hin das Material durchsucht wird. Reinhoffer nennt diese deduktive Ableitung aus der Metatheorie „formale“ Kategorie und definiert sie wie folgt:

„Formale Kategorien beziehen sich auf eine Dimension oder einen Themenbereich des Untersuchungsgegenstands. Sie erfassen den Gegenstandsbereich in seiner Struktur, dimensionieren ihn (...). Sie legen noch keine Ausprägungen auf den einzelnen Dimensionen fest, bleiben also ‚offene‘, formale Fassungen oder formale Rahmensetzungen, die inhaltlich gefüllt werden können“ (ebd., S. 131).

Dieses „Füllen“ geschieht dann zu sogenannten „materialen“ Kategorien, die die formale Kategorie mit „inhaltlichen Aussagen“ bestücken und „Brennpunkte unterschiedlicher Gewichtung“ etablieren (ebd.) und somit erst Bedeutung beimessen. Die Vorteile dieser Kombination von induktiver und deduktiver Kategoriengewinnung sieht Reinhoffer vor allem in der Verzahnung der „Suchbewegung von oben nach unten und von unten nach

oben“ (ebd., S. 133) und dem sowohl offenen als auch systematischen Vorgehen. Dieses Verfahren erinnert an jenes von Hopf et al, ist jedoch methodisch ausgereifter und auf didaktische Fragestellungen hin erprobt. Beide Verfahren entwickeln deduktiv Ober- oder Hauptkategorien und speisen diese induktiv mit Sub- oder Unterkategorien.

Steigleder

Auch Sandra Steigleder stellt eine Ergänzung bzw. Alternative zu Mayrings Auswertungsmethode vor: „die theorie- und empiriegeleitete Kategorienbildung“ (2008, S. 185). Diese Modifikation der Qualitativen Inhaltsanalyse kombiniert die induktive und deduktive Kategorienfindung miteinander (die anderen Verfahren gehen nacheinander vor). Im Analyseprozess findet eine kontinuierliche Rücküberprüfung der Kategorien am Material statt. Steigleder verortet ihr Modell stärker neben Mayrings Prozessmodell induktiver Kategorienbildung, findet jedoch eine Möglichkeit, theoretische Vorannahmen einfließen zu lassen. Dazu hat sie ein Ablaufmodell entwickelt, welches in Abb. 13 schematisch dargestellt ist und von der Autorin mit ausführlichen Interpretationshinweisen versehen wurde (ebd., S. 185-188).

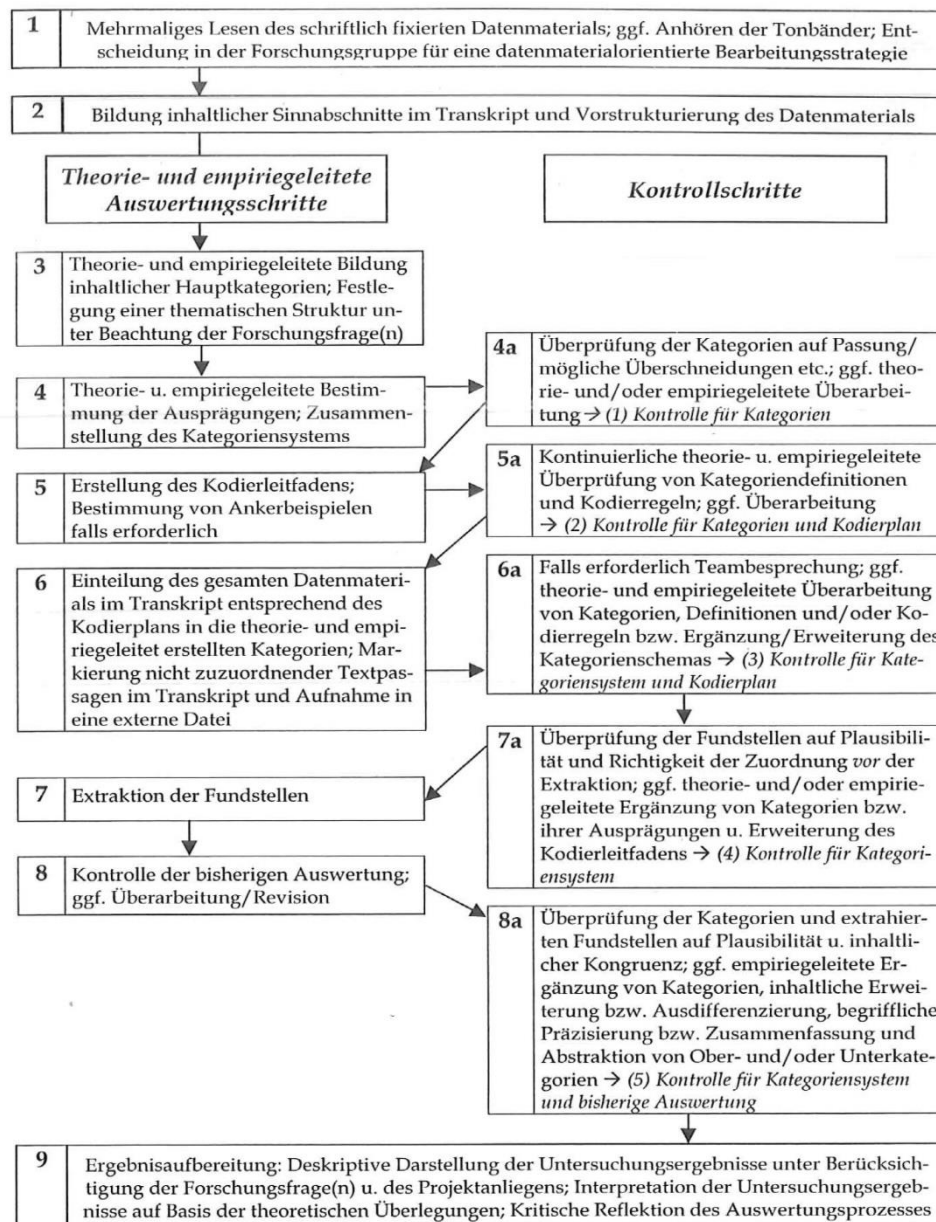


Abb. 13: Ablaufmodell der theorie- und empiriegeleiteten Kategorienbildung

Das Ablaufmodell der theorie- und empiriegeleiteten Kategorienbildung hat den Vorteil, nah am Material zu arbeiten und der Gefahr entgegenzuwirken, einer Blickverengung durch theoretische Vorannahmen zu erliegen. Dieser letztgenannte Aspekt ist sicher streitbar, denn selbst das Befolgen von Kontrollschritten kann nicht gänzlich davor warnen, eine Vorinterpretation nur zu verstärken¹⁸⁹, denn je nach Kontext können

¹⁸⁹ So kann die Überprüfung sogenannter Fundstellen sinnvoll sein, sofern sie systematisch erfolgt – falls nicht, kann der/die Forschende schnell dazu verleitet werden, Zuordnungen vorzunehmen, die zu dem bereits entstandenen Konstrukt passen (in der Gestaltpsychologie als Neigung zur Vervollständigung bekannt).

Vorannahmen auch hilfreich sein, um die Zielführung der Fragestellung nicht aus den Augen zu verlieren. Eine Gewichtung muss je nach Forschungsfrage und -praktikabilität entschieden werden.

Kechel

Jan-Henrik Kechel stellt in seiner jüngst abgeschlossenen Dissertation im Bereich der Physikdidaktik eine Auswertungsmethode vor, worin sowohl induktiv als auch deduktiv bei der Kategoriengenerierung vorgegangen wird. Kechel formuliert verschiedene Fragestellungen zu Schülerschwierigkeiten beim eigenständigen Experimentieren. Um diese zu untersuchen, videografierte er zum einen die Lernenden während der entsprechenden Arbeitsphasen im Physikunterricht, zum anderen führte der Autor auch fokussierte Leitfadeninterviews mit den SchülerInnen der videografierten Experimentiergruppen durch. Die verschiedenen Forschungsfragen weisen einen unterschiedlichen Grad an Erforschung und theoretischer Diskussion auf, weshalb Kechel jeweils andere Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse anwendet. Bei der Analyse der Unterrichtsvideos geht er einerseits deduktiv vor, um den Experimentierprozess beschreiben zu können, ergänzend werden andererseits Kategorien induktiv gewonnen, die die unmittelbar beobachtbaren Schülerschwierigkeiten fassen. Die Interviews werden ähnlich ausgewertet, indem erst eine induktive, dann eine deduktive Kategorienanwendung umgesetzt wird. Letztlich bietet dieses Verfahren keine wirkliche Kombination. Im Diskussionsteil der Arbeit stellt Kechel jedoch Verbindungslinien her und betont, dass die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage auf Grundlage der ersten und damit dem induktiv erstellten Kategoriensystem erfolgt (2016, S. 198). Besondere Beachtung sollte diese Arbeit aber vorrangig wegen der Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse auf videografische Daten gewinnen. Die Analyse von Unterrichtsvideos unter fachdidaktischen Fragestellungen kann also mit dieser Methode gelingen. Kechel beweist, dass sowohl eine induktive als auch deduktive Kategoriengewinnung anhand videografiertes Unterrichtsgeschehen unter Zuhilfenahme von MAXQDA gelingen kann.

8.2.4 Begründung und Darstellung des eigenen Ablaufmodells

Wie eingangs beschrieben bedarf es eines eigenen, individuell angepassten Vorgehens (in Abbildung 14 grün gekennzeichnet), das bei einem Fokus auf die typisierende Strukturierung nach Mayring eine induktive Ausdifferenzierung ermöglicht. Dabei sollen Elemente der zusammenfassenden¹⁹⁰ Inhaltsanalyse sinnvoll in die typisierende Inhaltsanalyse eingeflochten werden. Die deduktiv-induktiven Verfahren von Hopf et al. sowie Reinoffer bieten aus Theorien abgeleitete Oberkategorien, die es mit Unterkategorien zu füllen gilt, welche dem Material entstammen. Dies kann bei einem trennungsscharfen Theoriegerüst und je nach Fragestellung zielführend sein, allerdings soll in der vorliegenden Arbeit auf Folgendes Rücksicht genommen werden: zum einen auf möglicherweise unterrepräsentierte Kategorien (Aspekte, die in der Theorie als bedeutsam dargestellt werden, im tatsächlichen Unterricht jedoch nicht auftauchen), zum anderen auf gänzlich neue Haupt- und Subkategorien. Sandra Steigleders Variation der Qualitativen Inhaltsanalyse sieht vor, dass induktive und deduktive Abläufe nicht nach- sondern nebeneinander vonstattengehen. Theoretische Vorannahmen fließen in den Prozess nach und nach ein. Im folgenden Ablaufmodell wurden die Vorteile beider Vorgehensweisen berücksichtigt: sowohl das zirkuläre bzw. wechselseitige Vorgehen als auch das Unterfüllen und Ergänzen der bereits entwickelten Strukturierungsdimensionen mit Kategorien.

Durch die mehrmalige Rücküberprüfung des Materials mit dem Kategoriensystem wurde gewährleistet, dass die Zuordnungen zu den Kategorien sowohl theorie- als auch materialnah erfolgten. Bei der Kodierung mit MAXQDA wurde darauf geachtet, dass die jeweiligen Zuordnungen (induktiv oder deduktiv) kenntlich gemacht wurden, sodass im Kategoriensystem ersichtlich wird, welche Kategorien aus dem Material und welche aus den Theorien stammen. Technisch war dies leicht zu bewältigen, indem die Strukturierungsdimensionen bereits in MAXQDA übertragen wurden, sodass die entsprechenden Videosequenzen mit ihnen kodiert werden konnten. Sinnabschnitte, die zu keiner dieser

¹⁹⁰ Der methodische Weg der Zusammenfassung wurde im Prinzip zwei Mal begangen. Um von den theoretischen Prämissen (Kap. 14.1) zu den Strukturierungsdimensionen (Tabelle 3) zu gelangen und um die neuen Kategorien induktiv zu gewinnen, mussten diese erst einmal systematisiert, gekürzt und gebündelt werden.

Dimensionen passten, wurden als neu markiert und boten die Grundlage für die zusammenfassende Inhaltsanalyse ergänzender Kategorien.

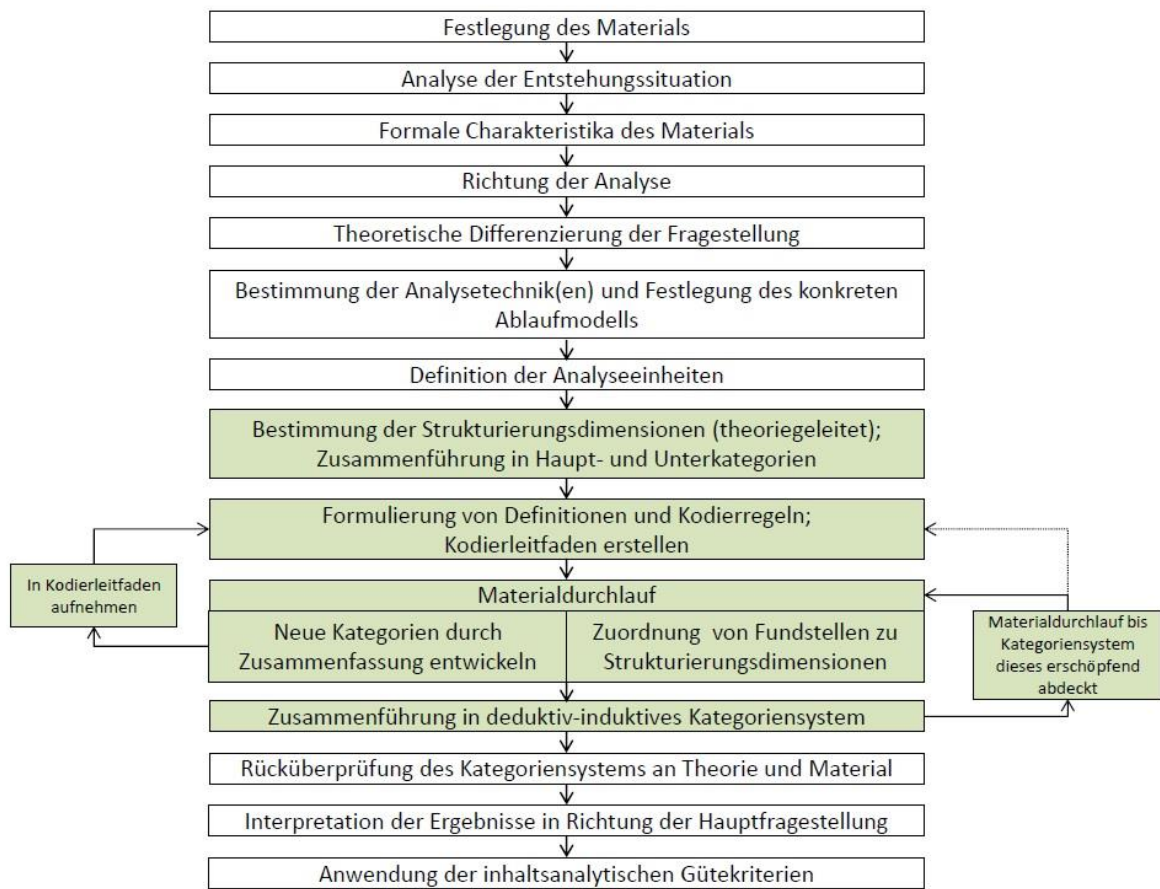


Abb. 14: Ablaufmodell des eigenen Vorgehens

9 Darstellung der empirischen Befunde

Die vorrangig das Material und das Design betreffenden Arbeitsschritte wurden in den Kapiteln 6 und 7 ausführlich begründet. Dieses Kapitel folgt diesen Schritten und stellt darin die Erkenntnisse der Datenanalyse systematisch dar.

9.1 Festlegung des Materials

Wie bereits in Kapitel 7.1 erläutert konnte auf einen umfangreichen Datenkorpus zurückgegriffen werden, den ich im Rahmen des Forschungsprojekts „Vielfalt, Identität, Erzählung“ gemeinsam mit meiner Kollegin Lisa Konrad erhoben habe. Vor Aufnahme der Unterrichtsvideos wurden die ForschungspartnerInnen darum gebeten, ganz „normalen“ Unterricht zu präsentieren. Da keine vordergründige Fokussierung bestand, kann das Material unter mehreren Fragestellungen ausgewertet werden. Die zwanzig gefilmten Unterrichtsstunden dokumentieren alltäglichen Geschichtsunterricht und bieten somit die Möglichkeit, den Gegenwartsbezug eben dort zu untersuchen, wo er als didaktisches Prinzip angewendet und verhandelt wird.

204

9.2 Analyse der Entstehungssituation

Das Forschungsprojekt, woraus die hier analysierten Daten gewonnen wurden, drehte sich um die Frage des Interkulturellen Lernens im Geschichtsunterricht und ermöglichte durch eine Methoden-Triangulation den Blick auf verschiedene Perspektiven von Unterricht. Neben den Videos, die den Unterrichtsalltag abzubilden ersuchten, wurden Interviews mit Lehrkräften sowie Gruppendiskussionen mit SchülerInnen durchgeführt, die ihr Handeln retrospektiv beschrieben und beurteilten.

Die Unterrichtsvideos wurden in Anwesenheit von Lisa Konrad und mir erstellt. Als stille teilnehmende Beobachterinnen versuchten wir die Lerngruppe möglichst wenig zu irritieren. Dies war durch unsere Gegenwart und v. a. jene der Kameras nicht möglich, konnte aber auf ein Minimum reduziert werden, indem wir auf aufwändige Tontechnik und Schwenks verzichteten. Die Daten wurden in einem den SchülerInnen bekannten

Umfeld und im Rahmen der ihnen gewohnten Abläufe aufgenommen (Themen und Zeiten wurden nicht verändert; die Aufnahmen fügten sich in den regulären Unterrichtsbetrieb ein). Sowohl Lehrkräfte als auch SchülerInnen äußerten sich zu ihrem als auch zum Verhalten der jeweils anderen und bekräftigten in Befragungen nach dem Unterricht fast ausnahmslos, dass „normaler“ Unterricht stattgefunden habe.

9.3 Formale Charakteristika des Materials

Es wurden Geschichtsunterrichtsstunden mit (meist¹⁹¹) vier festen Videokameras gefilmt, d. h. die Daten liegen im Videoformat (.avi und für MAXQDA konvertiert in .mp4) vor. Pro Unterrichtseinheit wurden demnach vier Videos à 90 (bzw. 45) Minuten erstellt. Diese wurden zusätzlich in ein four-split-screen-Format zusammengeschnitten (Abb. 15¹⁹²), sodass alle Videos synchron betrachtet werden konnten. Die lauteste und deutlichste Tonspur der vier Kameras wurde verwendet und technisch um Rauschen minimiert. Für die Kodierung wurden die four-split-screen-Videos verwendet. Bei Unklarheiten und spannenden Sequenzen wurden die Videos der Kamera genutzt, die das jeweilige Moment am besten dokumentierten. Die Videos wurden nicht komplett transkribiert: Selektive Protokolle mit Teiltranskripten erfassen Sequenzen, die relevant für die Fragestellung erscheinen (mehr dazu im Kap. 7.3).

¹⁹¹ In zwei Fällen gab es die räumliche Situation nicht her, vier Kameras aufzustellen, weshalb wir drei Kameras verwendeten.

¹⁹² Diese und weitere Abbildungen aus realen Unterrichtssituationen wurden von mir aus Datenschutzgründen grafisch verfremdet.



Abb. 15: Four-split-screen (B1f5)

9.4 Richtung der Analyse

Die zur Verfügung stehenden Unterrichtsvideos sind die wesentliche Analysegrundlage, direkt an ihnen wurde die Kodierung via MAXQDA vorgenommen. Dies ermöglicht einen Blick auf all die für die Analyse wichtigen Kommunikations- und Bedeutungsebenen. So kann gewährleistet werden, dass sowohl simultane als auch sequenzielle Interaktionen (und das schließt „reine Gesprächssituationen“ mit ein) berücksichtigt werden. Bei der Analyse von reinem Textmaterial können nicht so viele Aspekte erfasst werden, wie es beim Analysieren des konkreten audio-visuellen Materials möglich ist (zur Besonderheit videografischen Materials: Kap. 8.1). Die selektiven Protokolle und Transkripte bilden die Daten auf textbasierter Ebene ab und haben die Funktion, die Nachvollziehbarkeit der Analyse zu gewährleisten und stehen so für die Güte dieser Forschung. Zudem dienen sie als Datenbasis für die Zweitkodierung des Materials.

Die Richtung der Analyse ist vorab bereits durch die Fragestellung festgelegt und durch die Arbeitsdefinition eingegrenzt worden. Knapp zusammengefasst geht es darum, die Unterrichtsvideos auf Gegenwartsbezüge hin zu untersuchen. In der Arbeitsdefinition heißt es zu den beiden Begriffen:

Gegenwartsbezüge im Geschichtsunterricht stellen also kommunikative Handlungen von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrkräften dar, die die zeitliche Dimension der Gegenwart – bewusst oder unbewusst, intentional, nicht- oder sogar konstraintentional, didaktisch geplant oder en passant – in das Unterrichtsgeschehen hineintragen.

Lebensweltbezüge stellen Äußerungen und Interaktionen von SchülerInnen und Lehrkräften dar, die sowohl innere Vorgänge und Wirklichkeitsäußerungen repräsentieren als auch Ausdruck jugendlicher (bzw. von der Lehrkraft angenommener) Lebensräume, Interessen und Alltagswelten sind.

Die Arbeitsdefinitionen sind für die Auswahl der Sequenzen wichtig und dienen letztlich auch als Datengrundlage für die Kodierung.

9.5 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Die Fragestellungen dieser Arbeit orientieren sich an der Annahme, dass es Erscheinungsformen des Gegenwartsbezugs gibt, die bisher in den Theorien unbeachtet sind. Zwei der bereits vorgestellten Fragestellungen (s. S. 5) können nur in Rückgriff auf die theoretische Debatte beantwortet werden: *Gibt es Formen von Gegenwartsbezügen, die in der theoretischen Debatte bislang unberücksichtigt sind? Und: Wie stehen die empirischen Erkenntnisse zu den theoretischen Konzepten und Modellen?*

Die Erkenntnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse fließen in die Beantwortung der genannten Fragestellungen ein und werden in Kapitel 9.9 dargestellt.

9.6 Bestimmung der Analysetechnik, Festlegung des Ablaufmodells, Kategoriensystem

Wie in Kapitel 8.2.4 bereits begründet, kommt in der vorliegenden Studie eine Variation der Qualitativen Inhaltsanalyse zum Einsatz, die induktive und deduktive Arbeitsschritte verbindet. Das Vorgehen orientiert sich hauptsächlich an einer strukturierten Inhaltsanalyse, wobei die Strukturierungsdimensionen durch Zusammenfassung theoretischer Prämissen entstanden sind. Zudem werden induktiv Kategorien aus dem Material

gewonnen, zusammengefasst und in ein gemeinsames Kategoriensystem gespeist. Andere Variationen solch kombinierter Verfahren wurden in Kapitel 8.2.3 vorgestellt. Das hier verwendete Verfahren ist auf den Umstand angepasst, dass es theoretische, aber kaum empirische Erkenntnisse zum Gegenwartsbezug gibt und sowohl induktiv als auch deduktiv verfahren werden muss, um dem Gegenstand gerecht zu werden. Zur Kodierung musste dieses Kategoriensystem erneut radikal vereinfacht werden (s. Abb. 17).

9.7 Definition der Analyseeinheiten

Die *Kodiereinheit*, also die kleinste zu analysierende Einheit des Materials, umfasst *eine kommunikative Handlung*. Da die Analyse an den Unterrichtsvideos selbst vorgenommen wird, kann hier nicht von Textteilen die Rede sein, wie Mayring es beschreibt, sondern von kommunikativen Handlungen, welche auch indirekte Kommunikationsformen (Interaktion mit Gegenständen, Lachen, Zwischenrufe) umfassen. Solch knappe Äußerungen können Kommentare oder Wortmeldungen von SchülerInnen sein oder auch Äußerungen der Lehrkraft, d. h. z. B. Arbeitsaufträge, Fragen, Rückmeldungen oder Beispiele. Als Kodiereinheiten werden nicht zwingend ganze zusammenhängende Sinneinheiten oder Sequenzen verstanden. So können auch einzelne Wörter als kommunikative Handlungen gelten¹⁹³.

Die größte zu analysierende Einheit, die *Kontexteinheit*, umfasst eine thematisch zusammenhängende Sequenz einer Unterrichtsstunde¹⁹⁴. Eine Sequenz ist eine meist mehrere Minuten umfassende thematisch und/oder methodisch abgeschlossene Unterrichtseinheit, die sich vom Thema und/oder der Unterrichtsmethode vorheriger und folgender Sequenzen absetzt. In den meisten Fällen werden solche langen Sequenzen mehrfach kodiert und sie enthalten mehrere Auswertungs- und Kodiereinheiten.

Als *Auswertungseinheit* wird jede *als relevant erachtete Sequenz*, egal wie kurz oder lang, definiert. Die Festlegung, welche Bestandteile der Unterrichtsvideos als relevant befunden und ins selektive Protokoll aufgenommen werden, erfolgte unter der

¹⁹³ Beispielsweise der Zwischenruf „Adidas-Tunika“, während SchülerInnen nachgenähte Kleidung des Antiken Roms anprobieren (H2f5, Absatz 48).

¹⁹⁴ Die längste thematisch interessante Sequenz umfasst ca. 15 Minuten, bei welcher die Rechtslagen der Weimarer Republik mit den heutigen verglichen werden (E1f 10, Absatz 43-60).

Berücksichtigung der Arbeitsdefinition (s. Kap. 4.3). Die Arbeitsdefinition dient somit als Selektionskriterium für die Sequenzen, die im Rahmen der Materialdurchgänge kodiert werden. Diese Sequenzen (bzw. Auswertungseinheiten) sind in den selektiven Transkripten kenntlich gemacht.

9.8 Analyse, Rücküberprüfung, erneuter Materialdurchlauf

Dieser Abschnitt widmet sich der konkreten Analyse, also der in Abb. 14 grün markierten Analyseschritte. Alle Arbeitsschritte werden nun erläutert und ggf. illustriert.

9.8.1 Bestimmung der Strukturierungsdimensionen (theoriegeleitet), Zusammenführung in Haupt- und Unterkategorien

Vorerst wurden all die Theorien und Modelle, die sich in irgendeiner Weise auf den Gegenwartsbezug beziehen, zusammengestellt. Durch eine vereinfachte Form¹⁹⁵ der inhaltsanalytischen Zusammenfassung wurden die aus der Literatur stammenden Punkte so reduziert und zusammengefasst, dass sich ähnelnde Punkte zu bedeutungsgleichen Ober- und Unterkategorien gebündelt wurden. Diese theoriegeleiteten Strukturierungsdimensionen wurden so geordnet, dass sich ein (erstes) Kategoriensystem (mit Ober- und Unterkategorien) ergab, welches in MAXQDA eingespeist wurde, um die Verschlagwortung anhand dieser Kategorien vornehmen zu können. Die theoretischen Prämissen, die Grundlage der Strukturierungsdimensionen waren, sind ab Seite I im Anhang zusammengestellt. Das Ergebnis ihrer Zusammenfassung ist in der Tabelle 3 abgebildet.

¹⁹⁵ Die Arbeitsschritte der Paraphrase und Ankerbeispiele fielen weg, weil es sich bei dem zusammenzufassenden Material um Auszüge aus wissenschaftlichen Texten handelt und dieses bereits ein sehr hohes Abstraktionsniveau aufweist.

Tabelle 3: Strukturierungsdimensionen

VERGANGENHEITSBEZÜGE	
Sachverhalte und Begriffe des Alltags	
Hypothesen der Vergangenheit	
Mythen und Legenden	
Errungenschaften der Vergangenheit	
Geschichtskultur	
	Feiern & Feste
	Kalender-Geschichten
	Geschichtlichkeit von Begriffen
	Geschichte als politisches Argument
	Unterhaltung in der Geschichte
	Geschichte in der Werbung
	Comics/ Jugendbücher
	Neue Medien
	Oral History
	Bauliche Überreste
	Straßennamen
	Denkmäler/ Erinnerungstafeln
	Allseitige Geschichtlichkeit
	Globalisierte Welt
Materielle Überbleibsel	
FRAGEN AN DIE VERGANGENHEIT	
Fragen nach... / „große Fragen“	
...als Ursachenzusammenhang	
	historische Bedingtheit der Gegenwart erkennen
	Vermutungen zu Ursachen
	Begründen gegenwartsbezogener Handlungen
...als Sinnzusammenhang	
Erkenntnis von gegenwärtiger Standortgebundenheit	
VERGLEICHE UND ANALOGIEN	
Vergleiche und Analogien von der Gegenwart und Lebenswelt zur Vergangenheit	
Konstruktion von Analogien	
Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Vergangenheit und Gegenwart analysieren und bewerten	
Die SchülerInnen beziehen hist. Situationen durch Vergleich und Analogiebildung auf die Gegenwart	
Geschichtskultur	
ZUKUNFTSBEZÜGE	
Vermutungen zur Zukunft	
Entscheidungen von heute haben Einfluss auf Zukunft	
Begründung gegenwärtigen oder zukünftigen Handelns	
Handlungsoptionen erläutern	
Orientierungsangebote	
LEBENSWELTBEZÜGE	
Ausdrücke subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen	
Lebensräume, Interessen, Alltagswelten	
Erfahrungen, Selbstdeutungen etc. als Ausgangspunkt	
Emotionen	
Gegenstand der Lebenswelt wird einbezogen	

9.8.2 Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln; Kodierleitfaden erstellen

Damit die Strukturierungsdimensionen als Kodiergrundlage eingesetzt werden können, bedürfen die einzelnen Haupt- und Unterkategorien noch Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln (Mayring 2015, S. 97), um zu prüfen, ob das Kategoriensystem stimmig ist. In ihrer kompletten Zusammenstellung ergeben sie einen Kodierleitfaden, der dazu dient, das komplette Material nach Kriterien geleitet untersuchen zu können. Zudem ermöglicht ein Leitfaden, weitere Kodierende in die Analyse angeleitet einzubeziehen und deren Einschätzungen mit in die Überarbeitung des Kategoriensystems einfließen zu lassen. Die Definition der Kategorie erklärt die jeweilige Haupt- oder Unterkategorie genauer. Als Ankerbeispiele werden konkrete Materialstellen – in diesem Fall Auszüge aus dem jeweiligen selektiven Transkript des Unterrichtsvideos mit Erläuterungen zur Sequenz – aufgeführt, die die jeweilige Kategorie veranschaulichen. Mitunter sind die Kategorien schwer voneinander zu unterscheiden, daher wird in Kodierregeln formuliert, worin Unterschiede bestehen, um Abgrenzungen zu erleichtern (vgl. ebd.).

Das folgende Beispiel der Kategorie „Comics/Jugendbücher“ (Unterkategorie der Kategorie „Geschichtskultur“, die wiederum zur Oberkategorie „Vergangenheitsbezüge“ gehört) stammt aus Bergmanns geschichtskulturellen Erscheinungsformen und wurde in den theoretischen Prämissen (Kap. 14.1) berücksichtigt und so zu einer Strukturierungsdimension (Tabelle 3, S. 210). Die Definition, das Ankerbeispiel und die Kodierregel helfen dem/r Zweitkodierer/in, die jeweilige Kategorie zu deuten und von anderen zu unterscheiden.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Comics/ Jugendbücher	Für Jugendliche bedeutsame Literatur, die in der Vergangenheit spielt oder historische Ereignisse oder Personen zum Thema macht (z. B. „der Junge im gestreiften Pyjama“); ggf. aktuelle Bestseller	L: Wenn man sich so eine alte Statue anguckt. Wir haben eben geklärt, da steht so ne leicht römisch, dir ist aufgefallen gleich Sf5 steht ne andere Zahl drunter. Ähm aber das ist ja eine wie hier steht, eine Marmorkopie. Das ist ganz toll, dass dir das aufgefallen ist. Das ist natürlich nicht das Original, was ihr hier seht. Da fehlt auch was bei ihm in der Hand. Ja? Ähm die das	Bücher aus der Geschichtskultur (evtl. Bücher, die in anderen Fächern gelesen werden) werden angesprochen um nach historischen Ursachen, Wahrheitsgehalt etc. zu fragen; darunter zählen sowohl

		Original war eine Bronze, die war auch bunt. Ok ähm stolz, kriegerisch, selbstbewusst, erhaben, majestätisch, tapfer. Ja. Wie be...was wenn man all diese Attribute zusammenfasst, was charakterisieren diese Worte? Was für ein eine Person würde das charakterisieren in der Geschichte? So in typischen Romanen, die ihr so lesen würdet. Auf wen passt das? (<i>nimmt Sf2 dran</i>); Sf5: So n bisschen Held?; L: Ah (<i>Zwischenruf: Herkules</i>) Helden, ne. (<i>L schreibt das auf die OHP-Folie</i>) (F1f6 – 42-44)	Bücher mit historischen Bezügen als auch Bücher von lebensweltlicher Relevanz (da ist dann interessant, welche Unterrichtssituation den Anlass gab, darauf Bezug zu nehmen)
--	--	--	---

9.8.3 Materialdurchlauf Teil 1: Zuordnung von Fundstellen zu Strukturierungsdimensionen

Der Materialdurchlauf in dieser Auswertungsphase erfolgte bereits am vorselektierten Videomaterial. Die ersten Materialdurchgänge dienten dieser Auswahl, um die Kodierung nicht am kompletten Material durchführen zu müssen. Wie bereits beschrieben (Kap. 9.4) erfolgte die Wahl der Analyseeinheiten auf Grundlage der sehr offenen Arbeitsdefinitionen.

Ein erster Materialdurchlauf erbrachte Kodierungen nach Strukturierungsdimensionen sowie Markierungen von Sequenzen, die nicht eindeutig kodiert werden konnten. All jene Stellen, die nicht den deduktiv entwickelten Kategorien zugeordnet werden konnten, erhielten einen (farblich anders markierten) Kode. So konnte bei dem ersten Kodierdurchgang unterschieden werden, welche der Videostellen den deduktiv entwickelten Kategorien zugeordnet wurden und welche sich ergänzend aus dem Material ergaben. Abbildung 16 zeigt die Arbeitsoberfläche von MAXQDA während des Kodiervorganges. Zu erkennen ist eine rot markierte Sequenz, die im ersten Kodierdurchgang als „neu“, bzw. nicht den Strukturierungsdimensionen zuordenbar, gekennzeichnet wurde.

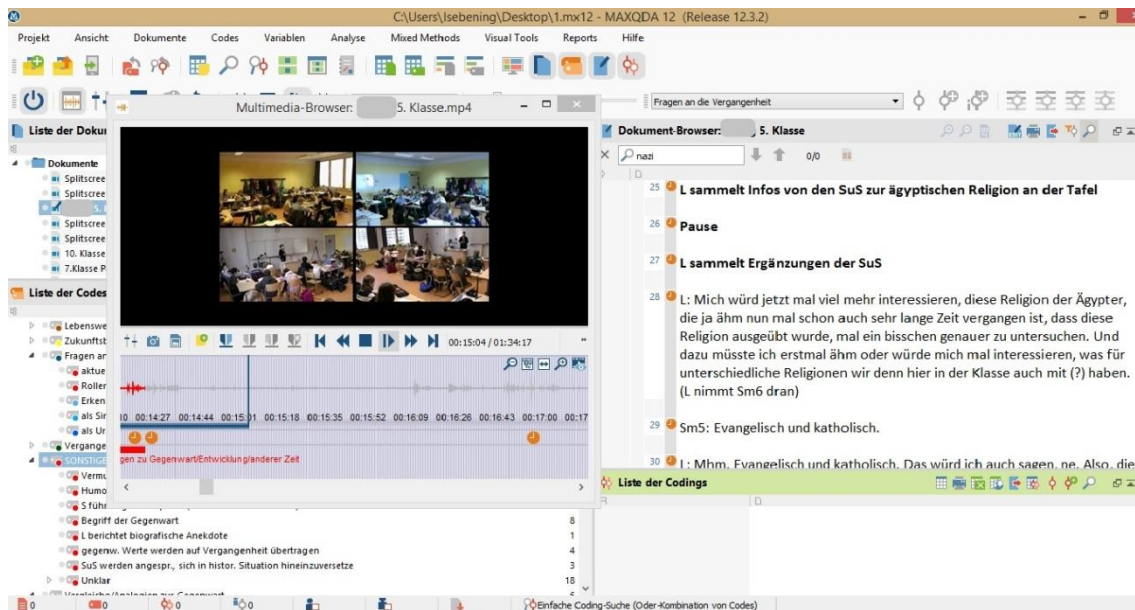


Abb. 16: MAXQDA Benutzeroberfläche

9.8.4 Materialdurchlauf Teil 2: Entwickeln neuer Kategorien durch Zusammenfassung

Bei einer erneuten Durchsicht des Materials wurde der Blick auf jene Stellen konzentriert, die in keine derjenigen Kategorien passten, die aus den Theorien heraus erstellt wurden. Die entsprechenden Sinneinheiten dienten dann als Grundlage der induktiven Kategorienbildung. Das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse sieht mehrere Schritte vor, die in Kapitel 8.2.2 vorgestellt wurden. Die vier Schritte von der Paraphrasierung, Generalisierung, ersten und zweiten Reduktion wurden für das entsprechend markierte Material vorgenommen. Auf den nächsten Seiten folgt die Aufstellung, die die entsprechenden Arbeitsschritte zeigt. Die sich so aus dem Material herauskristallisierenden induktiv gewonnenen Kategorien stellten anschließend die Grundlage für die empirische Ergänzung des ersten rein deduktiven Kategoriensystems dar.

Tabelle 4: Darstellung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse

Materialauszüge	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion
<p>(Diskussion zu Heimatländern der Juden) <u>Sm4</u>: Also ich glaube, dass man das schon so sagen kann, dass sie äh also dass sie in ihren Heimatländern beschuldigt werden, also in ihren Heimatländern. Weil ich glaube jeder fühlt sich, wenn er dann 20 oder 30 Jahre in einem Land ist, dann fühlt sich so, als wenn das seine Heimat wäre. Weil je nachdem mit wieviel Jahren er dann aus seinem richtigen Heimatland geflohen ist oder so, denkt man dann auch: ja ok, jetzt bin ich hier schon so lange, dann seh ich das als meine Heimat. (A1m7-11)</p>	<p>S erläutert seine Meinung und stellt Analogie zu eigenem Empfinden zum Sachverhalt dar; z. T. generalisierend</p>	<p>Werturteil aufgrund empathischen Hineinversetzens</p>	<p>Hineinversetzen</p>
<p><u>Sm6</u>: Äh ich glaube eine Zunft ist eine äh Versammlung von verschiedenen Handwerkern und die sind auch nicht gerade unwichtig denn - gab's schon früher so etwas wie Streik - wenn die Gerber sagen, wir werden das Fell äh das Leder nicht mehr gerben, kann ich auch keine Kleider mehr machen. Also die können den Rat äh die Patrizier auch dazu zwingen, dass sie in den Rat reingelassen werden. <u>L</u>: Denkbar. Wobei das mit dem Streikrecht im 14. Jahrhundert so ne Sache ist, aber sozusagen eine Art, eine Form der Arbeitsniederlegung wäre möglicherweise ein letzter Schritt gewesen, um die Forderungen zu untermauern, ja. (A1m7 – 15,16)</p>	<p>S vermutet, dass es ein gegenwärtiges Recht bereits in ähnlicher Form im 14. Jahrhundert hab</p>	<p>Gegenwärtige Umstände werden auf die Vergangenheit übertragen</p>	<p>Übertragung/ Projektion</p>
<p><u>L</u>: Um uns in diese Situation hineinzusetzen, schauen wir mal auf die Seite 63. Kämpfe um die Stadtherrschaft. Ein Rollenspiel. Jeder von euch bekommt jetzt einen Zettel, auf dem genau die Arbeitsanweisungen stehen, den ihr euch zunächst einmal gut durchlest. Ok? (A1m7 – 18)</p>	<p>L fordert die SuS auf, sich in eine historische Situation hineinzusetzen und kündigt Rollenspiel an</p>	<p>Hineinversetzen in historische Situation</p>	<p>Hineinversetzen</p>
<p><u>Sm7</u>: (liest seinen Text vor) (...) Der Kaiser hat natürlich im Hinterkopf, dass es sich bei den Handwerkern um wichtige Wirtschaftsfaktoren und somit auch um eine finanziell starke Gesellschaft handelt. Und sie könnten deshalb auch Sponsoren für die geplanten militärischen Auseinandersetzungen des Kaisers sein. (...) <u>L</u>: Ich würde mich ein bisschen gegen den Begriff des Sponsorings wehren. <u>Sm?</u>: Sowas gab's früher nicht. <u>L</u>: Ja, sagen wir so, es wurde zumindest anders genannt, ne. Also das ist ein bisschen zu modern gedacht für ne Situation im Jahr 1348. Das aber nur so nebenbei. <u>Sm7</u>: Mir fiel da kein anderer Begriff jetzt passend ein. <u>L</u>:</p>	<p>S gebraucht Begriff der Gegenwart in einem Text, der aus der Perspektive einer historischen Figur, verfasst werden sollte.</p>	<p>Gegenwärtiger Begriff als „Übersetzungsleistung“ und somit Verminderung von Ambiguität</p>	<p>„Übersetzungsleistung“</p>

<p>Hat jemand einen Vorschlag? <u>Sm8</u>: Also einfach unterstützen. <u>L</u>: Ja, und zwar finanzielle. (A1m7 – 22-30)</p>			
<p><u>Sm1</u>: Also. Aber. Der Arbeiter. Wir haben das anders interpretiert. Zum Beispiel, das fällt mir grad ein, der Arbeiter kann nicht einfach vor seinem Chef irgendwie sagen 'Ja, wir kriegen nicht genug Lohn'. (<i>betont</i>;) Und die Arbeit ist halt so. Weil er kann. Die Arbeit ist halt eintönig. Keine Ahnung, er kann da nicht irgendwie n Fernseher hinstellen, damit sie sich nicht langweilen oder so. <u>L</u>: Ende des 17. Jahrhunderts ist das in der Tat eher unwahrscheinlich, ja. <u>Sm1</u>: Die gab's ja noch gar nicht, aber keine Ahnung. Irgendwie eine Bühne, wo ein Theaterstück aufgeführt wurde. (A1m8 – 5-7)</p>	<p>S erläutert historische Situation anhand einer Dichotomie zur Gegenwart</p>	<p>Veranschaulichung durch dichotome Gegenüberstellung zeitlicher Unterschiede</p>	<p>„Übersetzungsleistung“</p>
<p>(<i>Einige SuS lesen Rollenspiel vor; andere SuS sollen Rückmeldung geben</i>) <u>Sm2</u>: Ich fand das eigentlich auch sehr gut. Auch in Sachen Sprache. Es war halt auch, es hatte halt auch zu der Zeit gepasst. Zum Beispiel halt, dass <u>Sm3</u> das Wort eilig benutzt hat. (<i>einige SuS lachen</i>) Da hat jetzt, das hat gut in die Zeit gepasst. <u>L</u>: Das versteh ich jetzt nicht. Heißt das jetzt, dass man das heutzutage nicht mehr benutzt? Oder? <u>Sm2</u>: Nicht mehr, also ich sag mal das ist jetzt sozusagen aus der Mode gekommen das Wort. <u>L</u>: Im Süden unseres schönen Vaterlandes wird es auch ab und zu mal benutzt, aber egal. Und auch durchaus Teil des aktiven Wortschatzes im schönen Bayernland. Aber weiter. (A1m8 – 10-13)</p>	<p>S interpretiert einen ihm wohlmöglich wenig geläufigen Begriff als alt bzw. unmodern; L weist darauf hin, dass das verwendete Adjektiv noch gebraucht wird</p>	<p>Kaum bekannte oder genutzte Begriffe werden als ‚historisch‘ betrachtet</p>	<p>Label ‚historisch‘ für Unbekanntes</p>
<p>(<i>SuS interpretieren eine Karikatur mit u. a. einer Spinne und einer Fliege</i>) <u>Sm3</u>: Ähm es würde zum Beispiel besser passen: Der Herr ist halt der Löwe und der andere die Gazelle oder sowas. <u>L</u>: Ja, wobei es in der Französischen Landwirtschaft Ende des 17. Jahrhunderts relativ wenig Löwen und Gazellen gab (<i>einige SuS lachen</i>), was an den geografischen Voraussetzungen liegt. (A1m8 – 19-20)</p>	<p>S merkt an, dass andere Tiere als in der Karikatur verwendet, eindeutiger die Bedeutung transportieren würden</p>	<p>Kenntnisstand der Gegenwart wird auf Menschen der Vergangenheit übertragen</p>	<p>Übertragung/ Projektion</p>
<p><u>Sf1</u>: Also das untermalt ja auch nochmal, dass man immer wieder neue Menschen sozusagen auch gefunden hat, die in diesen Manufakturen arbeiten, weil es sind ja Nebenjobs sozusagen, die sie. Also, es ist ja nicht ihre Hauptarbeit. (A1m8 – 24)</p>	<p>S nutzt Begriff der Gegenwart zur Erläuterung der historischen Situation</p>	<p>Gegenwärtiger Begriff als „Übersetzungsleistung“</p>	<p>„Übersetzungsleistung“</p>
<p><u>L</u>: Ja. Das heißt, Frankreich im 17. Jahrhundert – bei allem schönen Schein – und ihr erinnert euch hoff ich noch an das Bild Ludwigs des XIV. in seinem – heutzutage würde man sagen – Outfit. Ihr wisst alle, zumindest oberflächlich, wie groß ein Schloss Versailles war, welchen Prunk es da gab. Wenn man sich die Situation der landwirtschaftlichen Bevölkerung ja so anschaut, dann war es da also mit dem Prunk nicht ganz so weit her. (A1m8 – 29)</p>	<p>L nutzt Begriff der Gegenwart zur Veranschaulichung eines historischen Sachverhalts</p>	<p>Gegenwartssprache zu Veranschaulichungszwecken; als „Übersetzungsleistung“</p>	<p>„Übersetzungsleistung“</p>

<p><u>Sm1</u>: Ähm und ich bin auch nicht sicher jetzt, wer die Alliierten das äh halt das akzeptieren würden, dass die alle Streitkräfte aus Deutschland abziehen müssen, weil es gibt ja jetzt immer noch Streitkräfte in Deutschland. <u>L</u>: Es gibt jetzt noch welche? <u>Sm1</u>: (leise) Amerikanische. <u>Sm2</u>: Es gibt noch ehemalige ausländische Kasernen, aber es gibt keine Streitkräfte mehr. <u>Sm1</u>: Es gibt's doch noch. Diesen Rammstein zum Beispiel. <u>L</u>: Ja, aber das ist doch für die Situation des Jahres 1952 komplett - und wenn ich es an dieser Stelle nochmal betonen darf - komplett unwichtig. <u>Sm1</u>: Ja gut, aber ich mein nur als Beispiel also dass es immer noch welche gibt. Also deswegen glaube ich nicht, dass die die abziehen würden. (A1m10 – 10-16)</p>	<p>S vermutet die Antwort auf eine Frage von L im Wissen zur Gegenwart bzw. jüngsten Vergangenheit zu finden (kennt den aktuellen Umstand, daher können einzelne historische Entwicklungen ausgeschlossen werden, der sonst nicht bestünde)</p>	<p>Weiterer Verlauf historischer Ereignisse wird aus dem Wissen zu gegenwärtigen Umständen geschlossen</p>	<p>Retrospektive Schlussfolgerung</p>
<p>(SuS werden gebeten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Christentum/Islam und den altägyptischen Religionen zu benennen) <u>Sf5</u>: Also unser Gott hat keinen Name, der heißt einfach irgendwie nur Gott und die haben da irgendwelche Namen, zum Beispiel Isis. (...) <u>Sf6</u>: Also wir haben ja die Bibel und die haben also nicht sowas wie die Bibel, also die haben kein Buch. (B1f5 – 45&49)</p>	<p>Lernende beziehen Vergleichsreferenz auf sich selbst (in dem Fall: eigene oder bekannte Religion) und generalisieren auf gesamte Lerngruppe</p>	<p>Subjektive Lebenswelt wird zur normativen Vergleichsfolie</p>	<p>Normativität</p>
<p>(S sagt, ein Unterschied zwischen Christentum und altägyptischer Religion sei, dass Gott ein Mann wäre und im altägyptischen Glauben es sowohl männliche als auch weibliche Götter gab) <u>L</u>: Sm6, ich geb dir Recht, ich möchte es aber trotzdem nicht so ganz gerne aufschreiben. Und zwar möchte ich kurz erklären, warum. Also, dass wir uns Gott oft als einen Mann vorstellen, das hat etwas mit der Geschichte der Menschen zu tun. Nämlich, dass die Gesellschaft oftmals von den Männern bestimmt wurde und deshalb auch der Glaube. Es gibt mittlerweile ganz viele Theologen, so heißen ja die Menschen, die sich mit dem christlichen Glauben auseinandersetzen. Die sagen: also, das spielt überhaupt gar keine Rolle ob Gott vielleicht ein Mann oder eine Frau ist. Es gibt sogar Frauen, die da ganz fest äh behaupten, dass Gott eher eine Frau sein könnte als ein Mann. Also da können wir gar nicht so ganz genau das Geschlecht festlegen. Ne? Deshalb würde ich es nicht so gern aufschreiben, aber die Vorstellung, das stimmt schon. Ok? Gut. Aber ein Punkt, den haben wir doch noch gemeinsam mit den Ägyptern. Wenn ihr mal den ersten Satz auf dem Arbeitszettel durchlest, dann könnt ihr da ganz gut drauf kommen. (B1f5 – 64)</p>	<p>L erklärt die verschiedenen Religionsauslegungen und wie sie sich im Laufe der Zeit änderten und abhängig von gesellschaftlichen Verhältnissen waren</p>	<p>Gesellschaft hat Einfluss auf Geschichte und in welcher Form sie überliefert ist</p>	<p>Wandel</p>

<p><u>Sm2</u>: Am meisten stört mich die Kritik halt, dass die halt die Kritiken an dem (?). Erstmal hat er selbst zugegeben, dass seine Vergangenheit falsch war und äh ich mein das is jetzt Vergangenheit und ähm und ich find jetzt - das klingt vielleicht blöd, aber äh wegen den Vorfällen damals finde ich, ist das kein Grund, dass man nich jetzt noch die Politik von äh Israel äh kritisieren darf. Beziehungsweise äh wenn jetzt jemand was gegen Muslime, gegen USA geschrieben, dann hätt jetzt auch nicht die ganze Welt äh auf einmal Kritiken geschrieben und was weiß ich alles und das find ich halt äh generell ähm unfair, dass dann Israel äh meint in ein anderes Land hingehen zu dürfen, weil die da mal äh laut der Bibel vor 3000 Jahren oder so gelebt haben, äh 2000. Dann (...) äh beziehungsweise warnen möchte, dass es nicht wieder zu einem Weltkrieg kommt äh dass man direkt äh als äh Antisemit kritisiert wird. Das find ich halt falsch eigentlich. (B3m10 – 41)</p>	<p>S begründet Unverständnis für Kritik am Grass-Gedicht mit deutschem Schuldgefühl und vergleicht dies mit Kritik an anderen Gruppen</p>	<p>Historisches Erbe schränkt Verhalten in der Gegenwart ein</p>	<p>Werturteil</p>
<p><u>Sf3</u>: Ähm ich denke auch, dass ähm nochmal das was Sm4 gesagt hat, dass das schon stimmt, weil wir sagen, wir sagen, wir würden ja jetzt zum Beispiel auch sagen irgendwie (<i>hustet</i>) äh weiß nich irgendein Vorurteil: die Franzosen essen Frösche oder so. (<i>Lachen; Zwischenrufe: Is aber so; Und: Ja, ist aber so.</i>) Auch wenn es jetzt bei manchen stimmt, aber (S: Is so.) das is ja auch so, das is ja im Prinzip ein Vorurteil. Is jetzt n blödes Vorurteil, aber das gibt's ja auch. Und wir sagen (S dazwischen: Froschfresser) - und über die würden wir ja auch irgendwie irgendwas also würden wir ja auch was über die sagen. (...) (B3m10 – 47)</p>	<p>S versucht über Vorurteile zu sprechen und zieht Beispiel heran; andere SuS rufen dazwischen, dass dies ein Fakt, kein Vorurteil sei</p>	<p>Zwischenrufe bzgl. nationaler Stereotype</p>	<p>Werturteil und Stereotyp</p>
<p>(<i>SuS wiederholen das Thema Reichsfrieden; ein S erklärt, dass dies eine Verordnung von Barbarossa sei</i>) <u>L</u>: Was verordnet der denn? Aspirin? Abführmittel? (<i>SuS lachen</i>) (C1m7 – 3)</p>	<p>L bringt das Wort „verordnen“ in einen aktuellen Zusammenhang, indem er auf ärztliche Rezept-Verordnungen anspielt und exemplarisch Abführmittel nennt, was die SuS zum Lachen bringt</p>	<p>Weitere Bedeutung eines Begriffes in der Gegenwart als Auslöser für Witz</p>	<p>Humor</p>
<p><i>SuS sammeln weiterhin Aspekte zum Reichsfrieden; L notiert an der Tafel; L gibt Sm2 sein Handy und sagt: „Während andere noch dran gehen, google'st du mal nach dem Begriff Loyalität.“ (SuS lachen); SuS versuchen Begriff mit eigenen Worten zu erklären; L fordert Sm2 auf, vorzulesen (C1m7 – 5-7)</i></p>	<p>Handy wird zum Recherchieren eines unbekanntes Begriffs genutzt</p>	<p>L und S interagieren mit Objekt der Lebenswelt</p>	<p>Interaktion mit Objekt der Lebenswelt</p>
<p>(<i>SuS erklären Landfrieden und was dies für die Landbevölkerung unter Barbarossa bedeutete</i>) <u>L</u>: Hast du denn ein Beispiel was so ein Graf ganz gern mal geklaut hat?</p>	<p>L illustriert, was einem Bauern im 13. Jhr. noch nicht gestohlen</p>	<p>Humoristische Veranschaulichung von Dingen</p>	<p>Humor; Veranschaulichung</p>

<p><u>Sm6</u>: Ne Kuh? (<i>SuS lachen</i>) <u>L</u>: (<i>lacht</i>) Ne Kuh ist ne Möglichkeit. Omas Sparschwein ging nicht, weil Sparschweine hatte Oma noch nicht. Was noch? (C1m7 – 23-25)</p>	<p>werden konnte mit Gegenstand aus der Alltagswelt der Lernenden</p>	<p>von Wert in Vergangenheit und Gegenwart</p>	
<p><u>Sm7</u>: Also die Stadt Lübeck hat sich ja die Freiheit gekauft. <u>L</u>: Ja. <u>Sm7</u>: Das ist ja wie, als wenn man sich Freunde kaufen würde. Aber ähm (<i>SuS kichern</i>) Sm10 hat ja noch gesagt, steht ja auch im Geschichtsbuch, für immer also für immer frei sein, wenn sie die 60 Mark im Jahr zahlen. (C1m7 - 39-41)</p>	<p>S vergleicht historischen Umstand mit einem fiktionalen seiner Lebenswelt</p>	<p>Übertragung eines gegenwärtigen Umstands auf einen historischen</p>	<p>Übertragung/Projektion</p>
<p><u>L</u>: Meine Damen und Herren, wir bewegen uns jetzt in historische Gefilde, die wir noch nicht betreten können. Geht nicht. <u>Sm?</u>: Nichts ist unmöglich. <u>L</u>: Doch. (<i>Zwischenruf: Toyota</i>) Genau. Toyota ist auch unmöglich, aber das ist ein anderes Thema. <u>Sm7</u>: Haben Sie einen Toyota, oder? <u>L</u>: Ne. Ich bin Lehrer, kann ich mir nicht leisten. (<i>einiges ungläubiges Murmeln</i>) (C1m7 – 52-56)</p>	<p>L beendet Diskussion zu einem Thema, das in der Chronologie des Geschichtsunterrichts; Auslöser für sprachliche Parallele in der Lebenswelt (Autowerbung) und Witz</p>	<p>Sprachliche Ähnlichkeit mit Lebenswelt als Auslöser für Witz</p>	<p>Humor</p>
<p>(<i>Lerngruppe spricht über Bismarcks Rolle in der Preußischen Kolonialpolitik und den Begriff des 'ehrlichen Maklers'</i>) <u>Sf2</u>: Ich weiß nicht ob das jetzt ähm ob man das so richtig ähm beschreiben kann, aber ein Immobilienmakler ähm beschönigt Sachen ja auch. Ähm ich weiß nicht. Kennen Sie 'Mieten, Kaufen, Wohnen'? (<i>laute Freudrufe der SuS; L ahmt übertrieben ein Zusammenbrechen nach</i>) Also wenn die da halt zum Beispiel, wenn ist jetzt einfach nur so äh wenn die da halt zum Beispiel die Wohnung verkaufen und jemand hat gesagt, er möchte ne Badewanne und der Makler versucht halt einfach komplett ähm den Menschen, den Kunden davon abzulenken, dass es keine Badewanne gibt und all allen möglichen Luxus und so, dann ähm dann beschönigt er halt so die Wohnung und verziert sie mir seinen wörtlichen oder mit ähm dass halt der andere getäuscht wird und eben gar nicht auffällt, dass die Badewanne nicht kommt. (C1m9 – 12)</p>	<p>S erklären den einen Begriff anhand aus der Lebenswelt bekannter Fernsehsendung</p>	<p>Begriff wird mit Beispiel aus der Lebenswelt erklärt</p>	<p>„Übersetzungsleistung“</p>
<p><u>L</u>: Und der nächste Schritt in der Gruppe: Ist das eine sinnvolle Begründung eine Kolonie zu gründen, ein imperiales System aufzubauen? Ist das aus eurer heutigen Perspektive nachzuvollziehen? So weit, so klar? (C1m9 – 19)</p>	<p>L fordert Klasse zu Werturteil zu historischem Sachverhalt vom gegenwärtigen Standpunkt aus auf</p>	<p>Werturteil zu historischem Sachverhalt wird eingefordert</p>	<p>Werturteil wird eingefordert</p>
<p>(<i>Sf4 trägt ihre Zusammenfassung zu einer Quelle vor</i>) <u>Sf4</u>: (...) Der Paul Rohrbach, der halt äh Interessenvertreter der deutschen Siedler in den Kolonien ist ähm hat halt gesagt, dass ähm die – darf ich jetzt Neger sagen? (<i>Zwischenkommentare: 'Einheimische' und 'Schwarze'</i>) <u>L</u>: Einheimische. (C1m9 – 22-23)</p>	<p>S erfragt, ob sie einen rassistischen Begriff, der aus einer Quelle stammt, verwenden soll;</p>	<p>Unsicherheit in der Verwendung eines Begriffes, der in der Gegenwart als Schimpfwort gilt</p>	<p>Normativität</p>

	SuS und L geben Alternativen vor		
<i>(S trägt ihre Zusammenfassung einer rassistischen Quelle vor)</i> Sf4: Ok. Dass die Einheimischen ähm eigentlich ähm zu dumm für uns sind, also dass sie nichts können und dass sie eigentlich nichts <i>können (währenddessen streichelt eine Schülerin ihrer farbigen Sitznachbarin über den Rücken und fragt eher ironisch: Alles ok?; sie: ja; beide lachen)</i> und dass sie eigentlich ähm einen Mangel an Voraussicht für die Zukunft haben und dass sie naiv eitel sind. Also dass sie sich nichts sagen lassen. Und ähm und ähm dass man, also wir, in dem Fall jetzt die Deutschen ähm sie soweit aber erziehen könnten, dass wir sie im Intelligenzbereich ausbilden können, sodass sie für uns arbeiten können. (C1m9 – 24)	Während des Vortragens der Zusammenfassung einer rassistischen Quelle, reagiert eine Schülerin empathisch gegenüber ihrer farbigen Sitznachbarin; beide Lachen und deuten so Alterität zum Vorgetragenen an	Verachtende Sprache der Vergangenheit wird zum Auslöser von Interaktion mit Mitschülerin aus genannter Gruppe	Übertragung/ Projektion
L: An einem Punkt würde ich aber noch einmal nachhaken. Und zwar für alle. Und zwar an der Stelle für nach der Begründung mit der Rohrbach halt diese übergeordnete Stellung - du hast es Sozialdarwinismus der Europäer, der weißen Zivilisation - herausstellt. Was sagt ihr denn zu diesem Selbstbildnis? Wie wie bewertet ihr denn das? Was würdet ihr dem Rohrbach denn antworten? (C1m9 – 26)	L fordert Klasse zu Werturteil zu historischem Sachverhalt auf	Werturteil zu historischem Sachverhalt wird eingefordert	Werturteil wird eingefordert
L: Und ich möchte von euch einen kleinen Antwortsatz haben. Ein oder zwei Sätze reichen mir völlig. Und zwar auf die Frage: Was sagt ihr jemandem, der zu euch kommt und sagt 'Ich bringe dir die Fackel der Kultur und der Vernunft. Ich mache dich intelligent.'? (C1m9 – 35)	L fordert Klasse zu Werturteil zu historischem Sachverhalt vom gegenwärtigen Standpunkt aus auf	Werturteil zu historischem Sachverhalt wird eingefordert	Werturteil wird eingefordert; Perspektivwechsel
<i>(L erklärt den obersten Rat im antiken Rom)</i> L: Konnte ganz viel bestimmen. Ich hab mal geschrieben: Das mächtigste Organ. Also es waren eigentlich die Mächtigsten im Staat. Sm1: <i>(lachend)</i> Das mächtigste Organ. L: Ja, man nennt das auch Organ . Also die einzelnen Bestandteile einer Demokratie. Wie ein Körper. Und da war das äh das Areopag, das mächtigste Organ. Aber, wer saß denn da drin? Sm1: <i>(kichernd)</i> Ich bin ein Organ. (D1f5 – 5-8)	Begriff mit mehreren Bedeutungen löst Verwirrung und Lachen aus bei der Verwendung in unbekanntem Zusammenhang; Übertragung auf anderen historischen Zusammenhang wird von Verwendung in Gegenwart überlagert	Unkenntnis über weitere Begriffsbedeutung erzeugt Alterität	Alterität/Differenz
L: Warum wurden die Leute wohl, so viele Leute wohl gelost? Wir lösen ja heute auch nicht einfach aus der ganzen Gesellschaft heraus irgendwelche Leute, die dann plötzlich Umweltminister werden. <i>(SuS kichern; Zwischenruf: Cool.)</i> Warum wurden die gelost? (D1f5 – 15)	L veranschaulicht Unterschied eines historischen Sachverhalts zur Gegenwart, um zu fragen, weshalb dies geschah	Gegenwärtige Differenz zur Vergangenheit wird mit Beispiel veranschaulicht	Veranschaulichung

<p><u>L</u>: Die Gefahr ist einfach zu groß, dass da jemand an die Macht kommt, der dazu nicht geeignet ist. Ob der jetzt böse ist, eigene Macht haben will oder ob er einfach nur unfähig ist, so'n Fall gibt's ja auch. Per Los kommt halt, kann halt jeder an die Macht kommen. Das ist einerseits der Vorteil, weil es sehr gerecht ist, es ist aber andererseits auch der Nachteil, weil nicht jeder ist in der Lage wirklich auf so nem so nem Niveau Politik zu betreiben. Ne? Das ist so ein bisschen, deswegen machen wir das ja heute, wär ja absurd. Da würde ich plötzlich gelost und bin dann plötzlich Bundeskanzlerin. (<i>SuS lachen</i>) Will das überhaupt nicht, hab da auch gar keine Fähigkeiten zu. Ja, aber so wär das doch. (<i>Zwischenruf: Würd' ich Sie jedes Jahr wählen.</i>) <u>L</u>: Ihr würdet mich ja nicht wählen. Ich wäre ja gelost. (D1f5 – 25)</p>	<p>L erläutert einen Unterschied zwischen der attischen und der aktuellen Demokratie und veranschaulicht dies an ihrer potenziell zugewandten Rolle als Bundeskanzlerin heute</p>	<p>Unterschied zwischen historischem und gegenwärtigem Sachverhalt wird durch fiktive Analogie veranschaulicht</p>	<p>Perspektivwechsel</p>
<p><u>Sf1</u>: Also da steht etwas von dem Einsatz soweit zum Kampf gegen die Aufständischen. Also das ist wahrscheinlich damals so gewesen ähm wie es wie jetzt eigentlich so in Syrien angeblich immer noch ist. So ähnlich. (E1f10 – 7)</p>	<p>S bezieht Bildunterschrift eines historischen Fotos auf vermuteten Sachverhalt der Gegenwart</p>	<p>Analogie zwischen historischem Ereignis und angenommenem Umstand in der Gegenwart</p>	<p>Vermutete Analogie</p>
<p>(<i>L fordert die Lernenden auf, eine Grafik mit dem Parteienspektrum der Weimarer Republik zu interpretieren</i>) <u>Sf2</u>: Äh, man sieht halt, dass die Parteien halt jetzt ineinander übergegangen sind (?). Dass zum Beispiel halt die ähm Zentrums-Partei, also halt das Zentrum, wahrscheinlich der Staat halt jetzt die CDU ist. Und ähm dass <u>L</u>: Du ähm versuch einfach nur mal die Parteien, die dort zur Zeit der Weimarer Republik da sind, darzustellen. Also musst die jetzt noch nicht gleich immer gleich wieder gleichsetzen mit irgendwelchen anderen. Sag erst einmal welche es gibt und wo die vermutlich so im politischen Spektrum stehen. (E1f10 – 17-18)</p>	<p>S erklärt Wandel der Parteien als lineares ineinander übergehen und setzt damit historische mit ihm bekannten aktuellen Parteien gleich</p>	<p>Gleichsetzung historischer mit aktuellen Bezeichnungen; Vorstellung der Kontinuität von Vergangenheit zur Gegenwart</p>	<p>Übertragung/ Projektion</p>
<p><u>L</u>: Als linksradikal, ne. Und die SPD sehr viel weiter links als heute ähm aber noch sozusagen ähm wie soll man sagen äh kooperations- und kommunikationsbereit mit den bürgerlichen Parteien der Mitte, die eben hier zu sehen sind. Also, die SPD - wir kennen sie heute als Regierungs- und Mittelpartei - ist aber eben in der Weimarer Republik erheblich weiter links. (E1f10 – 36)</p>	<p>S deutet auf unterschiedlichen Charakter der SPD in der Vergangenheit und heute hin</p>	<p>Wandel einer Gruppe/Gemeinschaft/Vereinigung im Laufe der Geschichte</p>	<p>Wandel</p>
<p><u>L</u>: Gut. Wollen wir jetzt mal in dieser Spur weitergehen, damit wir vorankommen. Ähm. Da haben schon Leute gelebt. Was wisst ihr denn über die Leute, die da schon gelebt haben? Und die eigentlich (betont und deutet mit dem Zeigefinger in die Luft) Amerika entdeckt haben. (<i>L zeigt auf Sf3</i>) <u>Sf3</u>: Also ich würd sagen, wenn wir irgendwie so einen Satz lesen: Wer hat Deutschland entdeckt? Keine</p>	<p>L macht durch Perspektivwechsel auf verschiedene Sichtweisen aufmerksam; S erklärt dies durch Analogie mit Lebenswelt/Gegenwart</p>	<p>Historischer Sachverhalt wird durch Perspektivwechsel mit Lebenswelt erklärt</p>	<p>Perspektivwechsel</p>

Ahnung, aus Amerika oder so. Dann würden wir denken, wir haben's ja viel früher schon erkundet, weil wir ja hier schon viel früher gelebt haben. (E2m7 – 17-18)			
<u>Sm5:</u> (...) Also die Mayas auf jeden Fall waren schon mit der Vorhersage und halt Jahreszählung und so auch schon ziemlich weit. <u>L:</u> Genau. Du denkst an den Maya-Kalender und den Untergang der... <u>Sm5:</u> (<i>reißt die Arme hoch</i>) Wir werden heute alle sterben. Dieses Jahr noch sterben. <u>L:</u> (<i>lacht</i>) Genau. Dieses Jahr im Dezember. So. (...) (E2m7 – 33-36)	Kenntnisse von S zur behandelten historischen Gruppe geben Anlass für Heiterkeit	Nicht-schulisches Wissen als Auslöser humoristischer Situation	Humor
(<i>L spricht über Sklaverei bei den Azteken</i>) <u>L:</u> Und zwar ein Eigentum genauso wie - was weiß ich - dieser Block (<i>hebt Block von Sf5 hoch</i>), der Eigentum ist von Sf5 oder diese Uhr, die Eigentum ist von L. Ähm das sind im Grunde genommen Sachgegenstände. Sachgegenstände. Nicht mehr und nicht weniger. Und was kann ich mit Sachgegenständen machen (<i>zynisches Lachen</i>)? (E2m7 – 42)	L vergleicht Funktion von einer historischen Personengruppe (Sklaven) mit Gegenstand von S bzw. L und erzeugt so Aufmerksamkeit	Aufmerksamkeit wird erzeugt durch Interaktion mit persönlichem Gegenstand, der zum Vergleich herangezogen wird	Interaktion mit Objekt der Lebenswelt
<u>L:</u> Ja. Richtig. Ja wollen wir mal nicht eure Folterfantasien... (<i>lautes Lachen der SuS</i>). Übrigens ein schönes Beispiel dafür, das wird euch gefallen, ein schönes Beispiel. Im alten Griechenland - wer war da auch Sklave? Alle Lehrer waren Sklaven. (<i>lautes Raunen durch die Klasse; S ruft 'Oh yeah'</i>) Auspeitschen. Da kannst du deine ganzen Fantasien im Kopf durchgehen lassen, was ihr alles mit den Lehrern machen wollt. (<i>SuS lachen und scherzen herum; ein S ahmt Peitschenhiebe nach</i>) (E2m7 – 53)	L sorgt für Unterhaltung indem er auf die niedrigere Stellung von Lehrern im antiken Griechenland hinweist	Wandel von Anerkennung in der Geschichte als historische Anekdote	Humor; Perspektivwechsel
(<i>Klasse sprach über aztekisches Ballspiel, bei welchem die Verlierer-Mannschaft geopfert wurde</i>) <u>L:</u> Bin mal gespannt ob ihr das verstanden habt. Warum werden denen denn die äh Spieler äh die verloren haben, getötet? Wär ja auch heutzutage Blödsinn, Robben, Ribéry und Lahm zu töten. (<i>Getuschel</i>) Aber warum denn eigentlich? (E2m7 – 55)	L fragt SuS nach Unterschied von historischem und gegenwärtigem Umgang mit einem Ereignis und nennt Namen bekannter Personen der Lebenswelt	Personen der Lebenswelt werden zum Vergleich herangezogen	Veranschaulichung
<u>Sm1:</u> Sie haben auch gestanden, weil sie nicht so was erwartet hatten. Also sie haben, sie haben gedacht, es wären unzivilisierte Menschen. <u>L:</u> Super. Kannst du's nochmal sagen, weil das war jetzt ganz gut. <u>Sm1:</u> Na sie hätten sowas nicht erwartet, weil die haben gedacht, da unzivilisiert, Barbaren und so. <u>L:</u> Sehr schön. Und haben sich überlegen gefühlt, ja. Wir Europäer sind ja viel besser als die Indianer, ne, irgendwie so. Und da kommen sie auf einmal zu einer Stadt, wie es sie in Europa überhaupt nicht gab zeitgenössisch. (E2m7 – 75)	Historischer Eurozentrismus wird von S erkannt und von L erläutert	Perspektivwechsel auf historischen Sachverhalt wird angeregt	Perspektivwechsel

<p>(Klasse spricht über Gründe des Mauerbaus) L: Wie ihr schon gesagt habt: Antifaschistischer Schutzwall als Beschützer des Volkes. Die Gründe, die man angegeben hat und tatsächlich, aber wirklich: Verhinderung des wirtschaftlichen Zusammenbruchs. Also vor allem Leute ab euerm Alter bis etwas drüber und äh entschuldigt, wenn ich es so direkt sage, aus wirtschaftlicher Sicht habt ihr bis jetzt nichts geleistet, sondern nur gekostet. Eure Ausbildung ist teuer. Lehrer kosten Geld. Schule will unterhalten werden. Äh, ihr habt noch nichts oder vielleicht mal n Ferienjob, aber (?) großartig noch nichts selbst geleistet. Das Problem hatte eben die DDR. Stecken Geld in die Leute, bilden sie aus und vor allem diese Leute hauen dann ab in den Westen äh und erwirtschaften dann da eben äh ja Geld. Aber eben für die DDR ist es eine Verlustrechnung. (E3m10 – 6)</p>	<p>L erläutert historisches Ereignis und stellt Parallelen zur Lerngruppe her, um die historische Situation zu veranschaulichen</p>	<p>Eigenschaft der Lerngruppe wird zur Veranschaulichung herangezogen</p>	<p>Veranschaulichung</p>
<p><u>Sm1:</u> Eigentlich ist es doch total bescheuert, weil ähm wenn man nicht mitkriegt, wie sich die ja Mitbewerber im wirtschaftlichen Markt weiterentwickeln, kann man sich auch selber nicht anpassen und äh bleibt dann auch irgendwie rückständig. (E3m10 – 9)</p>	<p>S beurteilt aus gegenwärtiger Perspektive historische Entscheidungen</p>	<p>Werturteil aus gegenwärtiger Perspektive</p>	<p>Werturteil</p>
<p>L: Für die BRD äh war das genaue Gegenteil der Fall, für die war wichtig, West-Berlin ja mit zur BRD zu zählen. Ein kurioser Auswuchs zum Beispiel, gerade so vielleicht die Herren der Schöpfung, äh eine Folge davon war zum Beispiel, dass immer äh eine West-Berliner Mannschaft in die Bundesliga gehörte. Deswegen kamen nämlich äh nach dem Zwangsabstieg von Hertha BSC, Tasmania Berlin in die Bundesliga. Die dann so ziemlich alle Negativrekorde aufgestellt haben. Weil sie irgendwie von drei vier Liegen weiter unten äh nach oben geholt wurden. Die haben dann noch ne kräftige Finanzspritze gekriegt aber hat eben nichts genützt. Äh so ne Blüte hat das hat das zum Beispiel getrieben, um zu zeigen: Berlin gehört zu uns. Gab's eben auch noch auf hohen politischen Ebenen, aber das geht eben wirklich bis in solche Bereiche hinein. (E3m10 – 13)</p>	<p>L berichtet von historischem Randereignis, das auf (angenommenes) Interesse bei einem Teil der Lerngruppe stoßen soll</p>	<p>Veranschaulichung durch Lebensweltbezug eines historischen Ereignisses</p>	<p>Veranschaulichung</p>
<p>L: So. Bevor ich euch entlasse, noch eine nicht nicht Geschichte zum Mauerbau, aber ähm ne Fluchtgeschichte. Äh meine Frau ist äh in der damaligen DDR geboren worden und ihr Onkel, der ist eben noch über das Schlupfloch West-Berlin geflohen in einer Nacht-und-Nebel-Aktion. Der Großvater meiner Frau hat also ihren Onkel, sprich seinen Sohn, äh nachts mit nem Moped nach Berlin gefahren zusammen mit seiner Frau. Äh, hatten nichts dabei außer den Sachen, die sie am Leibe trugen. Kein Koffer, dass ja nicht jemand auf die Idee kommt 'Oh, guck mal, die</p>	<p>L trägt biografische Anekdote vor, die das Unterrichtsthema aus der Perspektive der Familie seiner Frau abbildet</p>	<p>Lebensweltbezug durch indirekte Zeitzeugenschaft</p>	<p>Veranschaulichung</p>

<p>fahren mit nem Koffern nach Berlin. Die hauen bestimmt ab'. Also wirklich nichts als das was sie am Leib hatten. Und die hatten dann äh dem Großvater meiner Frau einen Zettel gegeben: Bitte, wenn du wieder zurück bist aus der Nähe von Halle, wenn du wieder zurück bist, geh' in die Wohnung äh hol' uns noch die und die Sachen raus und schick die uns nach. Der hat die in Berlin abgesetzt, ist dann sofort wieder zurück nach Halle, er konnte nicht wieder mehr in die Wohnung, da klebte schon ein Siegel drauf. Versiegelt vom äh mhm Stasi hatte dann die Wohnung schon versiegelt. Also so schnell ging das äh, wenn dann jemand über West-Berlin geflohen ist auch aus der DDR. Das war dann auch jetzt nicht groß mit Koffer los, sondern in der Regel äh - das ist jetzt ein Einzelbeispiel, aber trotzdem - in der Regel war es so äh nur das (?). (E3m10 – 17)</p>			
<p>(<i>Su tragen zusammen, was sie noch zum Wiener Kongress wissen</i>) <u>Sm3</u>: Also das war so ne Art Versammlung ähm n bisschen halt Party, also da haben viele Leute diskutiert und so. Also so Kongress, so zusammenfassend diskutiert. <u>L</u>: (<i>lacht kurz auf</i>) Ja. Ich glaub, das mit der Party hast du so ein bisschen mit dem Hambacher Fest verwechselt. Aber äh es war auf jeden Fall eine Versammlung und die haben diskutiert. (H1f8 – 8-9)</p>	<p>S verwechselt die Bezeichnung eines historischen Ereignisses und „übersetzt“ dieses in unpassendes Synonym der Gegenwartssprache</p>	<p>Gegenwärtiger Begriff als fehlerhafte „Übersetzungsleistung“ eines historischen Ereignisses</p>	<p>Unpassende „Übersetzungsleistung“</p>
<p><u>Sf1</u>: Also wir sollten ein äh so Flugblatt ähm gestalten, ein Bild dazu malen und auch die Beschlüsse ähm nochmal nennen. <u>L</u>: Mhm. Vielleicht an die ganze Gruppe. Wisst ihr welche Aufgabe, welche Aufgabe hat denn so ein Flyer? Wenn ihr einen Flyer in die Hand gedrückt bekommt. (<i>L nimmt Sm4 dran</i>) <u>Sm4</u>: Ja dass den liest und man zu tun hat und auch weitergibt und so. (H1f8 – 14-15)</p>	<p>L nutzt Begriff der Gegenwart (Flyer) um Funktion eines ähnlichen historischen Mediums zu erklären</p>	<p>Begriff der Gegenwart/Lebenswelt „übersetzt“ möglicherweise unbekanntem historischen Begriff</p>	<p>„Übersetzungsleistung“</p>
<p>(<i>Su stellen in Gruppen ihre Aufgaben vor; eine davon las ein Rollenspiel vor</i>) <u>Sm3</u>: Also ich hab jetzt nur eine Frage dazu also. Ich hab das <u>L</u>: Ja? <u>Sm3</u>: Also ich hab das jetzt nicht so richtig verstanden. Ist das jetzt schon alles passiert oder ist das jetzt grade so? <u>L</u>: Wann wann ist das alles passiert? <u>Sm3</u>: Dann sind die jetzt in diesem Zeitalter, wo das alles passiert und machen das Interview, oder? <u>L</u>: 1819. <u>Sm3</u>: Achso, achso. Es hat sich so angehört, als ob das schon alles passiert wäre. <u>L</u>: Mhm. Ja, die haben das so dargestellt, als wär das jetzt grad aktuell, ne? (H1f8 – 23-30)</p>	<p>S fragt zur zeitlichen Dimension einer Vorstellung eines Rollenspiels und hat das Hineinversetzen in eine andere Zeit nicht auf Anhieb nachvollzogen</p>	<p>Unklarheit zu Zeitebenen</p>	<p>Perspektivwechsel nicht möglich</p>
<p><u>L</u>: Oder was würde dich denn interessieren, wenn du nach Rom kommen würdest? <u>Sm1</u>: Die Bewohner. <u>L</u>: Die Bewohner, ok. Was da für Menschen leben, ja?</p>	<p>S kommentiert Vorschläge der MitschülerInnen zu einem Thema des Unterrichts mit</p>	<p>(Lustiger) Begriff der Lebenswelt wird als Ergänzung eingebracht</p>	<p>„Übersetzungsleistung“</p>

Zwischenruf: Kleidung! <u>Sm1</u> : Kleidung, ja. Fetzige Mode. (<i>SuS lachen</i>) <u>L</u> : Mode, Kleidung. Ok. (<i>einige SuS lachen wieder</i>) (H2f5 – 6-10)	einem Synonym bzw. Begriff der Gegenwart		
(<i>L fragt nach interessierenden Themen zum Thema Antike</i>) <u>Sm2</u> : (<i>ruft dazwischen</i>) Militär! Militär! Militär! <u>Sm1</u> : Militär? <u>Sm2</u> : Militär! <u>Sm3</u> : Wie ernennen sowas <u>S1</u> : Es gab damals doch gar nicht, gar kein Militär. <u>Sm2</u> : Doch. <u>L</u> : Natürlich. <u>Sm1</u> : Doch? <u>Sm?</u> : War ein richtiger Korps. <u>Sm1</u> : Hatten die auch grüne Kleidung? <u>L</u> : pssst. (<i>ermahnt Sm1</i>) (<i>einige SuS lachen und rufen "Maschinengewehr" und lachen darüber.</i>) (H2f5 – 13-24)	Zwischenruf eines S zur Unterhaltung der Klasse, allerdings ohne Bezug zum historischen Thema, eher als Ausdruck lebensweltlicher Analogiesetzung	Kategorie regt zu anachronistischer „Übersetzungsleistung“ an	unpassende „Übersetzungsleistung“ an
(<i>Die Klasse hat an einzelnen Stationen etwas zum römischen Leben gelernt; eine Station thematisierte Kleidung; L hat "römische Kleidung" mitgebracht.</i>) <u>L</u> : Möchte jemand vielleicht mal nach vorne kommen und das an... Ne (<i>schüttelt den Kopf in die Richtung einiger SuS, die L direkt entgegenstürmten</i>) (<i>fast alle SuS melden sich</i>) <u>Sm3</u> : Darf ich bitte? <u>L</u> : Hinsetzen! (<i>einige SuS rufen durcheinander</i>) Ja. Ich hab zwei Outfits mit, also zwei Personen können das machen. Vielleicht ein Junge und ein Mädchen. (<i>fast alle SuS melden sich</i>) (<i>L wählt Sf1 und Sm4</i>) (<i>Protest in der Klasse; währenddessen kommen die beiden Kinder nach vorn</i>) Ihr kommt nach vorne und zieht das mal über, damit ihr euch mal fühlt wie ein typischer Römer (<i>lautstarker Protest der SuS, die auch wollten</i>) (H2f5 – 29-32)	L hat Kleidung im Stil antiker römischer Kleidung nachgenäht und mitgebracht und fordert 2 S auf, diese einmal anzuprobieren, um sich emotional in Römer dieser Zeit hineinzuversetzen	Historisierte Kleidung soll Hineinfühlen in historische Figur ermöglichen	Hineinversetzen
(<i>2 S tragen „römische Kleidung“; Klasse kommentiert dies</i>) <u>Sm5</u> : Ist das ne Unterhose? (<i>SuS lachen</i>) <u>L</u> : Jetzt nach den Stationen müsstest du erkennen, was das ist. <u>Zwischenrufe</u> : Ne Windel; Das ist ein; Tunika; Eine Tunika; Müllsack; Tunika-Müllsack // (<i>Lachen</i>); Das ist ein Rechteck; Tunikas; Damit spielt man Sackhüpfen; (<i>Lachen</i>); Toga, Toga, Toga; Aber das sind keine echten Kleider, oder? <u>L</u> : Nein, die sind nicht aus der damaligen Zeit. Die sind nur nachgenäht. <u>Zwischenrufe</u> : Siehst du komisch aus // Uh lalala; Big Love; (<i>Applaus</i>); (<i>imitieren den Hochzeitsmarsch</i>); Eieiei was seh ich da; (<i>Jolen</i>) (H2f5 – 35-39)	SuS kommentieren die historisierte Kleidung, lachen, scherzen und singen Lieder, die vom Kern des Themas wegführen	Aspekt des Unterrichtes löst Unruhe aus; Fremdheit erzeugt Ablehnung bzw. Spöttelei	Alterität/Differenz; Perspektivwechsel nicht möglich
(<i>SuS haben ihre „römische Kleidung“ wieder abgelegt</i>) <u>L</u> : Äh Mund zu! Die beiden sind jetzt dran. Ich hab gefragt (<i>Unruhe, L ermahnt Sm5</i>). Ich hab sie gerade gefragt, wie sie sich in den Klamotten gefühlt haben, in der Kleidung. <u>Sf1</u> : Eigentlich mhm fühlt sich an wie ein Kleid. <u>L</u> : Aha wie ein Kleid. War es für dich nicht so bequem, Sm4? <u>Sm4</u> : Nein. <u>L</u> : Könntest du es dir nicht vorstellen (<i>Zwischenkommentar: Ichühl mich da rechteckig</i>) heute noch zu tragen? (<i>Sm4 schüttelt auf dem Weg zu seinem Platz den Kopf.</i>) (H2f5 – 41-46)	L fragt, ob S sich in der Kleidung wohl gefühlt hat und ob er dies heute noch tragen würde; S verneint	Nicht-Gelingen des Hineinversetzens in historische Person	Perspektivwechsel nicht möglich

<p><u>L</u>: Ich bring das nächste Stunde nochmal mit. (<i>Unruhe; Kommentar und Lacher: Adidas-Tunika</i>) Ok, also ihr habt jetzt gesehen (<i>L ermahnt SuS</i>), ihr habt jetzt gesehen, dass Männer und Frauen ähnliche Kleidung getragen haben. Weite Stoffe, Schals haben sie getragen. (H2f5 – 48)</p>	<p>S kommentiert Hinweis von L mit Begriffserfindung seiner Lebenswelt („Adidas-Tunika“)</p>	<p>Historisches Objekt wird sprachlich „aktualisiert“</p>	<p>„Übersetzungsleistung“</p>
<p><u>Sm6</u>: Also, die Reichen hatten ein ganz großes Haus, viele Zimmer, ein Kiosk, also einen Laden. Äh äh einen sehr großen Keller und einen Schwimm...<u>Sm7</u>: Swimmingpool (H2f5 – 57-58)</p>	<p>Begriffe der Vergangenheit werden durch Synonym der Gegenwartssprache ersetzt</p>	<p>Gegenwärtiger Begriff als „Übersetzungsleistung“</p>	<p>„Übersetzungsleistung“</p>
<p><u>Sm1</u>: Und das dreckige Haus war war dreckig und das andere parentief rein. <u>L</u>: Das war parentief rein? <u>Sm1</u>: Ja. Parentief rein. (<i>einige SuS lachen</i>) (H2f5 – 60-62)</p>	<p>S löst mit seiner Wortwahl, die an Werbung erinnert, Lachen aus</p>	<p>Redewendung der Gegenwart bei historischem Thema</p>	<p>Humor</p>
<p><u>L</u>: Genau. Beide hatten wie so einen Altar für ihre Götter. Das war sowohl im reichen als auch im armen Haus. Also es hatte jeder immer in ihrer, in seiner Wohnung oder in seiner Umgebung etwas wo er seine Götter anrufen, gebetet hat, also geehrt hat. Genau. <u>Sm7</u>: Sowas haben wir auch in Mazedonien zuhause. <u>L</u>: Ja? Siehste, gibt es noch heute bei vielen. (<i>Zwischenruf der Unkenntnis</i>) <u>Lm7</u>: Ja, wo man ähm betet so einen stillen Raum und so. <u>Lf4</u>: Mann ey, es gibt einen Mann, der steht jeden Morgen auf um 6 Uhr und betet. <u>L</u>: Mhm, ganz streng gläubige. <u>Lm7</u>: Mein Opa auch. <u>Sf4</u>: (<i>lachend zu Lm7</i>) Hodscha. (H2f5 – 68-75)</p>	<p>S verweist auf historische religiöse Sachverhalte, die es in seiner Familie noch immer (in ähnlicher Form) gäbe</p>	<p>Projektion historischen Sachverhalten auf Lebenswelt</p>	<p>Übertragung/ Projektion</p>
<p>(<i>L erklärt antikes Wurfspiel</i>). <u>L</u>: Das können wir jetzt mal nachspielen. (<i>SuS melden sich und wollen mitspielen</i>) <u>L</u>: Ähm ich würd' sagen, zwei Mädchen und zwei Jungs. Vielleicht ihr gleich hier vorne. (<i>zeigt auf 2 Mädchen in der ersten Reihe</i>) <u>Sf5</u>: Warum machen wir nicht (?) <u>L</u>: Bitte? (<i>Sf5 schüttelt den Kopf</i>) Und <u>Sm10</u> und <u>Sm6</u> (<i>Freuden- und Enttäuschungsrufe</i>) So jeder hat einen Versuch. (<i>L händigt Walnüsse an die SuS aus; die 4 ausgewählten SuS stellen sich im Abstand zum Dreieck nebeneinander auf; L leitet das Spiel an; andere SuS bewegen sich und stehen auf, um etwas sehen zu können; die Würfe der Kinder werden kommentiert; Walnüsse werden wieder eingesammelt und L entlässt die SuS in die Pause</i>) (H2f5 – 93-98)</p>	<p>L stellt antikes Wurfspiel vor, dass einige SuS nachspielen können; Spiel wird durchgeführt und sorgt für Wettbewerb und Spaß</p>	<p>Historisches Spiel wird nachgespielt</p>	<p>Hineinversetzen</p>
<p><u>L</u>: Und wir stellen uns jetzt mal alle vor, wir sind Ritter in der damaligen Zeit. (<i>einige Zwischenrufe</i>) Wir waren auch auf dieser Versammlung, haben alle die Rede gehört, wissen über die Geschehnisse oder die Vorkommnisse in Jerusalem. Ja und ihr sollt euch jetzt (<i>ermahnt Sf1</i>) ihr sollt euch jetzt überlegen, warum ihr an diesem Kreuzzug teilnehmen möchtet. (<i>Sm1: Ich will gar nicht.</i>) Ihr findet euch</p>	<p>L bittet SuS sich in historische Zeit hineinzusetzen; einige S greifen bereits vor</p>	<p>Hineinversetzen in Vergangenheit gelingt nicht</p>	<p>Kein Perspektivwechsel</p>

<p>jetzt gleich, nachdem ich euch den Arbeitsauftrag nochmal vorgesagt habe, zu viert zusammen und überlegt, Gründe, Argumente, warum ihr am ersten Kreuzzug teilnehmen wollt. <u>Sm1</u>: Ich will glaub ich da nicht teilnehmen. <u>L</u>: Wenn du nicht teilnehmen möchtest, wenn du als Ritter nicht teilnehmen möchtest, musst du begründen. Dann suchst du dir ein Argument und warum du nicht an diesem Kreuzzug teilnehmen möchtest. <u>Sm1</u>: Ich hab noch eins. <u>L</u>: Das musst du mir jetzt nicht sagen, das sollt ihr jetzt in eurer Gruppe besprechen. <u>Sm2</u>: (<i>ruft</i>) Ich will auch nicht mit denen gehen. (I1m6 – 10-15)</p>			
<p><u>L</u>: Ihr habt euch Gedanken gemacht. So und jetzt stellt euch vor, wir sitzen hier irgendwo auf einer Ritterburg auf einer Versammlung. (<i>erhebt die Stimme und gibt ihr eine hochtragende Note</i>) Ich komme als Gesandter von Papst Urban vorbei, besuche dieses Rittertreffen und möchte euch als Ritter auf den ersten Kreuzzug mitnehmen um das Heilige Land, die Heilige Stadt von den gottlosen Sarazenen zu befreien. (I1m6 – 17)</p>	<p>L leitet in die Arbeitsphase ein indem er rollenspielartig in den antizipierten Perspektivwechsel einführt</p>	<p>Perspektivwechsel auf historische Situation wird inszeniert</p>	<p>Hineinversetzen</p>

<p><u>L</u>: Wer möchte denn einen Moment vortragen? (<i>Unruhe</i>) Ritter Sm2! <u>Sm2</u>: Auf keinen Fall! Ich will doch nicht sterben, Mensch. Nein äh tschuldigung. Äh ich will beim Kreuzzug nicht sterben so. Weil äh es gibt es gibt auch Leute die sterben weil ich hab, ich will ja ich will weiterleben und nicht gleich. <u>L</u>: Aber wenn du stirbst, erhältst du das ewige Leben. <u>Sm2</u>: Na und. Trotzdem. Ich brauch das ewige Leben bestimmt nicht. (...) <u>Sf2</u>: Also ich würde nicht mitmachen, weil ich will nicht so lange leben (<i>Unverständnis bei einigen SuS</i>) und ja. <u>L</u>: Wie, du willst nicht so lange leben? (Zwischenruf: Ja ewig. Is doch Scheiße.) <u>Sf2</u>: Also, verspricht ja ewiges Leben und... <u>Sm2</u>: Das funktioniert sowieso nicht. <u>L</u>: Du möchtest lieber in die Hölle? (<i>SuS lachen</i>) <u>Sm2</u>: Gibt's gar nicht. (<i>einige SuS singen: Hölle, Hölle, Hölle</i>) <u>L</u>: Mit dem ewigen Leben ist das Leben bei Gott und Jesus nach dem Tod gemeint. Das weißt du, ne? Und das möchtest du nicht? <u>Sf2</u>: Ne. <u>L</u>: Aber es geht doch um unsere Stadt, es geht um die Stadt von Jesus, die muss doch gerettet werden. (<i>Unruhe und Protest</i>) (<i>nimmt Sm3 dran</i>) <u>Sm3</u>: Nein, weil ich nicht sterben will und such' dir andere! <u>Sm2</u>: Ich bin kein Christ, also (?) schaff ich Moschee gehen. <u>Sm2</u>: Ja, ich bin auch nicht gläubig. Genau. (<i>L nimmt Sf3 dran</i>) <u>Sf3</u>: Nein, weil das Schwachsinn ist und weil man einfach keine Menschen tötet. Die brauchen sich nicht versteh...äh vertragen, aber sie können sich das Land teilen. (<i>L nimmt Sf4 dran</i>) <u>Sf4</u>: Ich (<i>Unruhe; L ermahnt zu Ruhe</i>) <u>L</u>: Sf4, sprich bitte schön laut. <u>Sf4</u>: Also ich würde nicht mitmachen. Erstens weil ich nicht sterben will. Zweitens ich find den Krieg unnötig, weil jeder seine eigene Religion haben kann wie er es möchte oder will. (I1m6 – 23-26 & 29-46)</p>	<p>SuS sollten sich in historische Situation hineinversetzen und ihre Entscheidungen begründen; das Hineinversetzen gelingt nur wenigen, sie begründen ihre Aussagen mit Argumenten der Gegenwart</p>	<p>Kein Verständnis für Handeln historischer Figuren; Argumentieren von gegenwärtigem Standpunkt aus</p>	<p>Kein Perspektivwechsel; Alterität/Differenz</p>
<p>(<i>L bittet die SuS Argumente zu liefern, weshalb sie in den Kreuzzug ziehen würden</i>) <u>L</u>: Du willst mir nachfolgen auf dem Weg in den Krieg? (<i>SuS rufen durcheinander</i>) (<i>L nimmt Sm5 dran</i>) <u>Sm5</u>: Ich würd teilnehmen, weil ich die anderen ohne Strafeboxen kann. (<i>Schul Klingel</i>) <u>L</u>: Ok. (I1m6 - 49-53)</p>	<p>S begründet seine Antwort auf die Frage, ob er als historische Person an den Kreuzzügen teilnehmen würde, aus einem Bedürfnis der Gegenwart heraus</p>	<p>Hineinversetzen in Vergangenheit als Chance der Grenzüberschreitung</p>	<p>Übertragung/ Projektion</p>
<p><u>Sf3</u>: Das ist Amor. <u>L</u>: Ja das ist Amor aha. Warum (<i>Zwischenruf: Out of Armour; ahmt Schießgeräusche nach</i>) kann das denn, warum glaubt ihr denn. Guck mal, wann ist dieses diese Statue entstanden? (F1f6 – 23-24)</p>	<p>Begriff aus dem Unterricht gibt Anlass für Nennung eines ähnlich klingenden Objekts der Lebenswelt</p>	<p>Begriff löst Lebensweltbezug aus, der in keinem inhaltlichen Zusammenhang steht</p>	<p>Assoziation mit Lebenswelt</p>

<p><u>L</u>: 20 vor Christus mhm. An Engel hat man da noch nicht wirklich geglaubt, ne? (SuS lachen) (Zwischenruf: Wir glauben immer noch nicht an Engel) Genau, wir müssen mal gucken in welcher Zeit wir bleiben. Also ähm ein Engel ist es nicht, aber warum seid ihr auf Engel gekommen? (F1f6 – 26)</p>	<p>S merkt an, dass eine Vorstellung der Vergangenheit in der Gegenwart der SuS keine Rolle spielen</p>	<p>(religiöse) Vorstellung der Vergangenheit wird abgelehnt</p>	<p>Alterität/Differenz</p>
<p><u>L</u>: Sieht so aus als hätte der hier so Flügelchen, ne? Genau. Kennt ihr denn irgendwie noch andere göttliche Wesen, Götter, die mit Flügeln dargestellt werden? (nimmt Sm3 dran) <u>Sm3</u>: N Drache? (SuS lachen) (F1f6 – 28-29)</p>	<p>L fragt nach weiteren geflügelten göttlichen Wesen; S nennt Fabelwesen</p>	<p>Kategorisierungsfehler; erste Assoziation mit Objekt aus der Lebenswelt (vlt. Bücher, Filme)</p>	<p>Assoziation mit Lebenswelt</p>
<p>(SuS interpretieren ein Foto einer Großfamilie der Gegenwart) <u>Sm4</u>: Weil wir wir das gar nicht kennen. Wir kriegen eins, zwei, höchstens drei Kinder vielleicht, auch mal vier. Äh und wir haben nicht elf elf Kinder. (D1m6 – 27)</p>	<p>S verallgemeinert für ihn normal geltende Umstände (bzgl. Familie) auf gesamte Lerngruppe</p>	<p>Fremdheit und Verallgemeinerung weist auf normative Vorstellung</p>	<p>Normativität</p>
<p><u>Sf7</u>: Ähm ich also finde das ist also jetzt also ein bisschen moderner, dass man weniger Kinder bekommt, also nicht modern, aber früher hat man halt viel mehr Kinder bekommen. (D1m6 – 47)</p>	<p>S beschreibt vermuteten historischen Umstand als weniger modern; Dinge, die anders sind, als ich sie heute kenne, sind wahrscheinlich historisch</p>	<p>Fremdheit wird mit ‚historisch‘ erklärt</p>	<p>Label ‚historisch‘ für Unbekanntes</p>
<p>(SuS bekamen ein Foto eines lesbischen Pärchens mit ihren Kindern präsentiert und sprechen darüber) <u>Sm5</u>: (unsicher lachend) Vielleicht sind das ja Lesben oder so? (ein Kichern; Zwischenruf: <i>Wie sollen die Kinder kriegen?</i>) <u>L</u>: Erklär mal, was bedeutet das? <u>Sm5</u>: Ähm das sind zwei Frauen, die sich eben lieben. <u>L</u>: Mhm. Wie gesagt, ist das ne Stellungnahme zu der Frage äh oder Stellungnahme dazu, dass es eine Familie ist? <u>Sm5</u>: Mhm ja. <u>L</u>: Bezieh das darauf nochmal. <u>Sm5</u>: Weil die könnten, können ja auch heiraten und vielleicht haben die ja die Kinder adoptiert oder können sich befruchten lassen. (L nimmt Sm6 dran) <u>Sm6</u>: Äh es kann ja auch sein, dass es zwei Patentanten sind. Es gibt ja auch heutzutage ähm die sind jetzt auf so ne Fest, haben die Kinder einfach mitgenommen. (L deckt Bildunterschrift auf) <u>Sm?</u>: Regenbogenfamilie? Was ist das? <u>L</u>: Das wollt ich euch grad fragen. Nehmt mal das auf, was Sm5 fragte. (nimmt Sf3 dran) <u>Sf3</u>: Also, ich glaub auch, dass das jetzt so zwar Frauen sind, die sich geliebt haben, also aus unterschiedlichen Familien, und die Kinder kommen auch aus unterschiedlichen Familien so dass die adoptiert haben. Deswegen wie bei einer Regenbogen...Regenbogen eine andere Farbe. So ist das bei denen. Nur immer andere DNS. <u>L</u>: Gut. Prima, Sf3. Gut.</p>	<p>L bittet SuS, sich dazu zu äußern ob ein lesbisches Paar mit Kindern auch eine Familie darstelle; SuS sammeln Argumente und spekulieren über die jeweilige Mutterschaft, verneinen aber nicht, dass dies eine Familie ist</p>	<p>Subjektive Wertmaßstäbe zu Familie sind von Offenheit gekennzeichnet</p>	<p>Normativität</p>

<p>(nimmt Sf1 dran) Sf1: Also es kann ja auch sein, dass die eine von denen - ich glaub' eher so die Rothaarige - sich befruchten lassen hat so an ner Samenbank oder so. Und dann haben sie die Kinder glaube ich gekriegt. L: Ihr kennt euch ja ausgezeichnet aus. Ja. (nimmt Sf8 dran) Sf8: Also vielleicht hat auch irgendein Mann mit den beiden ähm also eine geheiratet, Kinder bekommen und sich dann geschieden und dann mit der anderen Kinder bekommen. Und das verbindet die dann ja auch wieder. L: Mhm. Also richtige Gegenwehr dagegen, dass sich das dabei um eine Familie handelt, gibt es nicht. (D1m6 – 50-67)</p>			
<p>(SuS stellen ihre Aufgaben vor: Standbild zu römischer Familie erstellen; SuS sollen kurz ihre Rollen vorstellen) Sf?: Ich bin ein ehemaliger Sklave, also ein freigelassener Sklave, aber ich muss trotzdem meinem alten Boss noch ähm dienen äh auf andere Art und Weise. (D1m6 – 93)</p>	<p>S nutzt Begriff der Gegenwart aus Ermangelung eines zeitgenössischen oder zeitloseren</p>	<p>Begriff der Gegenwart</p>	<p>„Übersetzungsleitung“</p>
<p>Sf6: Und dass der Sohn halt mehr vom Erbe kriegt als die eigentlich die Frau. Weil normalerweise wäre es ja so, dass die Frau halt darüber bestimmen darf, wenn der Mann stirbt. Also inner normalen Familie, also ? dass die Frau halt auch mitbestimmen darf. Aber in diesem Fall ist es halt so, dass die halt nix sagen darf und dass der Sohn halt nähersteht. L: Was meinst du mit normaler Familie, Sf6? Ganz wichtiger Punkt. Sf6: Also, dass die Frau äh also dass L: Was meinst du mit einer normalen Familie? Sf6: Äh damit meine ich so, dass alle also nicht alle so richtig, die meisten gleichgestellt sind halt. Also so, dass der Sohn auch nicht über der Mutter steht halt. L: Ja gut. Aber was verstehst du unter normal? Also gut, du hast erklärt, was in einer normalen Familie üblich ist, aber was was ist denn normal? Ich würde sagen, (betont:) das ist ne normale Familie. (nimmt Sf11dran) Sf11: Ich glaub, Sf6 meint, also normale Familie meint sie so halt ihre Familie. L: Also heutige Familie, ne. Ganz entscheidender Punkt. Da hast du nämlich den ersten Punkt festgestellt einer Differenz, eines Unterschieds zwischen heute und der römischen Familie. Ok. (D1m6 – 95-102)</p>	<p>S bewertet einen historischen Sachverhalt mit den Wertmaßstäben ihrer Lebenswelt; L macht sie darauf aufmerksam</p>	<p>Werturteil zu historischen Aspekten aufgrund gegenwärtiger Normativität</p>	<p>Werturteil; Normativität</p>
<p>Sf6: Hab ne Frage. Was macht der Vater eigentlich im Haus? Ich meine, in Latein haben wir auch gelernt, dass die Mutter also die Ehefrau, die muss halt die Sklaven, halt auf die achten und so halt ihnen die Aufgaben geben fürs Haus halt sorgen. Halt alles was im Haus gemacht werden muss, Essen und so und für Kinder. Der Vater arbeitet ja nur, kommt nach Hause und isst und so. Aber was tut, im Haushalt tut er auch nichts. Also is irgendwie gemein, dass er der Oberhaupt ist</p>	<p>S beurteilt historischen Sachverhalt mit den Wertmaßstäben ihrer Lebenswelt</p>	<p>Werturteil zu historischen Aspekten aufgrund gegenwärtiger Normativität</p>	<p>Werturteil; Normativität</p>

<p>nur weil er ein Mann ist. Also wieso ist das so? Was macht der halt im Haus? (D1m6 – 118)</p>			
<p>(SuS sollen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten einer römischen und gegenwärtigen Familie zusammentragen; u. a. das Klientel-System) Sm6: Ja also in ein paar Ländern äh is ja jetzt nicht die Politik wie so in Deutschland. Da ist es auch so, dass die Politiker Leute bestechen und sagen 'Wählt für mich'. Ich glaub, das ist in den arabischen Ländern. Aber da bin ich mir jetzt nicht ganz sicher. Ja. Aber ansonsten ist die Familie heute anders. Also beide, sowohl die Mutter als auch der Vater können bestimmen. L: Also interessanter Gedanke was wie Sm6 gerade das Klientel-System verstanden hat. Also der Begriff für das, was du gerade beschrieben hast, dass man anderen Geld gibt damit sie für einen stimmen zum Beispiel, nennt man ja dann auch Korruption. Und das spielt tatsächlich in an...manchen Ländern eine gewisse Rolle auch im Politischen. Also. Was ist aus der Patria Potestas geworden heute? Also Verfügungsgewalt des Vaters. (D1m6 – 131-132)</p>	<p>S vergleicht historischen Sachverhalt mit vermuteten Umständen in der Gegenwart anderer Länder</p>	<p>Vergleich von historischem Sachverhalt mit gegenwärtigem in anderen Ländern</p>	<p>Vermutete Analogie</p>

9.8.5 Zusammenführung in ein deduktiv-induktives Kategoriensystem im ersten und zweiten Anlauf

Dem ersten Kategoriensystem (Strukturierungsdimensionen) wurden nun die induktiv generierten Kategorien hinzugefügt. Sie wurden in das Raster aus Haupt- und Unterkategorien eingefügt und ergänzten so das Kategoriensystem. Dieses deduktiv-induktive Kategoriensystem musste nun auch mit Ankerbeispielen und Definitionen so ergänzt werden, dass Trennschärfe und Eindeutigkeit der Kategorien auch für andere Forschende nachvollziehbar und anwendbar sind. Dies fordert das Gütekriterium der Reliabilität. Ziel ist es schließlich, anhand eines Kodierleitfadens die Gültigkeit des deduktiv-induktiven Kategoriensystems zu verifizieren und sowohl empirischem Material als auch theoretischen Prämissen die Kategorien eindeutig zuweisen zu können.

Die folgende Tabelle 5 und die sich daran anschließenden Seiten (Tabelle 6) zeigen dieses deduktiv-induktive Kategoriensystem sowie den gesamten Kodierleitfaden, welche die theoretischen und empirischen Annäherungen an den Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht kondensiert abbilden. Durch Einrückungen und farbliche Abstufungen in dem dargestellten Kategoriensystem sind Ober- und Unterkategorien voneinander abgegrenzt. Zudem ist durch die orangene Einfärbung kenntlich gemacht, welche Kategorien induktiv gewonnen wurden, also quasi neu in die theoretische Debatte einfließen müssen. Jene Zeilen, die leer sind, konnten nicht mit empirischen Entsprechungen gefüllt werden, dazu jedoch später bei der Zusammenfassung der Ergebnisse mehr.

Tabelle 5: deduktiv-induktives Kategoriensystem

Kategorie	
VERGANGENHEITSBEZÜGE	
Sachverhalte und Begriffe des Alltags	
Hypothesen der Vergangenheit	
Mythen und Legenden	
Errungenschaften der Vergangenheit	
Geschichtskultur	
	Feiern & Feste
	Kalender-Geschichten
	Geschichtlichkeit von Begriffen
	Geschichte als politisches Argument
	Unterhaltung in der Geschichte
	Geschichte in der Werbung
	Comics/ Jugendbücher
	Neue Medien
	Oral History
	Bauliche Überreste
	Straßennamen
	Denkmäler/ Erinnerungstafeln
	Allseitige Geschichtlichkeit
	Globalisierte Welt
Materielle Überbleibsel	
Perspektivwechsel	
	Kein Perspektivwechsel
FRAGEN AN DIE VERGANGENHEIT	
Fragen nach... / „große Fragen“	
...als Ursachenzusammenhang	
	historische Bedingtheit der Gegenwart erkennen
	Vermutungen zu Ursachen
	Begründen gegenwartsbezogener Handlungen
	Retrospektive Schlussfolgerung
	Wandel
...als Sinnzusammenhang	
Übertragung/Projektion	
Erkenntnis von gegenwärtiger Standortgebundenheit	
Alterität/Differenz	
VERGLEICHE UND ANALOGIEN	
Vergleiche und Analogien von der Gegenwart und Lebenswelt zur Vergangenheit	
Konstruktion von Analogien	
Vermutete Analogie	
Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Vergangenheit und Gegenwart analysieren und bewerten	
Die SchülerInnen beziehen historische Situationen durch Vergleich und Analogiebildung auf die Gegenwart	
Geschichtskultur	
„ÜBERSETZUNGSLEISTUNG“	
Unpassende Übersetzungsleistung	
Label „historisch“ für Unbekanntes	
Veranschaulichung	
ZUKUNFTSBEZÜGE	
Vermutungen zur Zukunft	
Entscheidungen von heute haben Einfluss auf Zukunft	
Begründung gegenwärtigen oder zukünftigen Handelns	

Handlungsoptionen erläutern
Orientierungsangebote
LEBENSWELTBEZÜGE
Ausdrücke subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen
Lebensräume, Interessen, Alltagswelten
Erfahrungen, Selbstdeutungen etc. als Ausgangspunkt
Normativität
Emotionen
Hineinversetzen
Gegenstand der Lebenswelt wird einbezogen
Interaktion mit Objekt der Lebenswelt
Assoziation mit Lebenswelt
Humor
WERTURTEIL
Stereotyp
Wird eingefordert

Tabelle 6: erster Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
VERGANGENHEITSBEZÜGE	<i>Vergangenheitsbezüge sind „materielle wie geistige Erscheinungen der Gegenwart (...), die erkennbare Bestandteile der Vergangenheit in sich bergen oder auf einer Auseinandersetzung mit Vergangenem beruhen“ (Bergmann 2012, S. 61). Aktionen, in denen Gegenwart zum Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit Vergangenheit wird. Vergangenheitsbezüge können einen historischen Denkprozess auslösen (Reiz) und sind von Fragen an die Vergangenheit zu unterscheiden</i>		
Sachverhalte und Begriffe des Alltags	Herkunft von Begriffen und Worten (und ggf. Redenwendungen)	L: Ok. Genau das wollen wir in dieser Stunde untersuchen. Zum einen also geht's um die Frage abermals: wie haben die Menschen in Deutschland bzw. auf dem Gebiet was dem heutigen Deutschland entspricht, damals über diese Herrschaft von Napoleon gedacht? Ja, welche Gedanken hatten die? Und ähm zweitens welche Idee hatte eigentlich Napoleon von diesem Gebiet, das er da erobert hatte? Was wollte er mit diesem Gebiet? Was für eine Vorstellung hatte er davon? (B3m8 – 5)	Geläufige Aussprüche, Begriffe oder Sachverhalte werden auf ihren historischen Hintergrund hin befragt; SuS oder L verweisen auf unterschiedliche Verwendung eines Begriffs in Vergangenheit und Gegenwart
Hypothesen der Vergangenheit	Negativ besetzte Ereignisse oder Begriffe historischer Prozesse, die in der Gegenwart präsent sind	Sf1: (...) (?) zur Rede gestellt wird, dass auch dauernd wieder darüber geredet und diskutiert wird. Und naja, jeder weiß doch wenn man - dass es ist immer noch diese ähm Vorurteile gibt, wenn man zum Beispiel ins Ausland geht oder wenn man; Sm4: Nazi; Sf1: ja genau (<i>lacht kurz</i>), Nazi. Als Deutscher wird man ja immer mal wieder so gesagt, 2. Weltkrieg, Nazi-(?) gibt's heute auch noch. Das ist ziemlich viele Jahre her. (B3m10 - 38-40)	Belastete, negativ besetzte Ereignisse werden zum Thema gemacht; L oder SuS formulieren historische Ereignisse/Themen, die noch heute wie eine Hypothek wirken
Mythen und Legenden	Irrtümer, fehlerhafte Geschichten und Darstellungen von Ereignissen oder Personen	L schreibt Satz an die Tafel (<i>Columbus ist der Entdecker Amerikas</i>); L bittet sich zu dem Satz zu äußern; SuS äußern ihr Wissen zu Columbus	historische (Fehl-) Interpretationen werden vorgestellt, gedeutet oder angewendet

		<p>L geht zur Tafel und setzt Entdecker in Anführungszeichen; L: In jedem Schulbuch, in jeder wissenschaftlichen Literatur zu dem Thema wird dieser Satz mittlerweile so geschrieben. Was hat sich hier verändert? (<i>L nimmt Sf1 dran</i>); Sf1: Ähm ich dachte grad, weil er wollte ja eigentlich nicht Amerika entdecken und ich weiß es nicht.; L: Ja, aber hat's doch entdeckt, oder?; Sf1: Ja, ja hat er. Aber er wollte eigentlich Indien, zu nach Indien. Aber ähm er hat ja dann Amerika entdeckt und dachte aber es wär ja Indien. Deswegen. (<i>L nimmt Sf2 dran</i>); Sf2: Ich glaub, da haben ja auch schon andere Menschen gewohnt. (<i>L steht auf und geht zeigend auf Sf2 zu; nickender Blick in die Klasse</i>) Und ähm die also also hat er es gar nicht entdeckt, sondern eher für äh die Menschen die äh dort gelebt, von denen er kam hat er entdeckt. Eigentlich haben ja vorher andere Menschen entdeckt und gewohnt.; L: Sehr schön. Können wir mal in der Spur weitergehen? (<i>L nimmt Sm1 dran</i>); Sm1: Ja. Also er war auch nicht direk...also es gab auch vor vor ihm, also 500 Jahre vor ihm noch Wikinger, die da auch noch ankamen und die haben sich da angesiedelt auch.; L: Und die haben Amerika entdeckt?; Sm1: Ja. Und die haben auch sich da irgendwie für ein paar Jahre angesiedelt.; L: Und wenn ich jetzt hinschreiben würde: Um 1000 haben, hat Erik der Rote Amerika entdeckt, müsste ich entdeckt genauso in Anführungsstriche setzen. Denkt dran an das, was Sf2 gesagt hat. (<i>nimmt Sm2 dran</i>); Sm2: Ich glaube ähm das ist deshalb ähm - also da waren vor, da waren schon genauso wie in den anderen ähm auf den anderen Kontinenten waren da</p>	
--	--	--	--

		<p>auch Menschen. Heißt, es wurde auch schon total früh von den Menschen entdeckt, die da hingekommen sind. (<i>L nimmt Sm3 dran</i>); Sm3: Also ich wollte eigentlich das gleiche sagen. Sm4: Also er hat's ja auch nicht richtig entdeckt, weil er war ja nur an der Küste und da haben ja auch schon Leute gelebt, die ja vor ihm.; L: Gut. Wollen wir jetzt mal in dieser Spur weitergehen, damit wir vorankommen. Ähm. Da haben schon Leute gelebt. Was wisst ihr denn über die Leute, die da schon gelebt haben? Und die eigentlich Amerika entdeckt haben. (<i>L zeigt auf Sf3</i>); Sf3: Also ich würd sagen, wenn wir irgendwie so einen Satz lesen: Wer hat Deutschland entdeckt? Keine Ahnung, aus Amerika oder so. Dann würden wir denken, wir habens ja viel früher schon erkundet, weil wir ja hier schon viel früher gelebt haben.; L: Ja. Mhm. Ok. Mal so ein kleines Brainstorming über diejenigen, was ihr immer wisst darüber, mir egal. So ähm Brainstorming-artig über die Menschen, die eigentlich schon in Amerika gelebt haben. (<i>nimmt Sm5 dran</i>); Sm5: Ja also, ich wollt nur sagen, dass dass er ja eigentlich nur der Entdecker für Europa war, weil andere Kulturen kannten ja Amerika schon.; L: Ja. Gut. Dann erzählt mir jetzt mal ein bisschen was über die Leute, die da schon gelebt haben. (E2m7 – 1-21)</p>	
Errungenschaften der Vergangenheit	Positiv besetzte Ergebnisse historischer Prozesse, die für die Gegenwart von Bedeutung sind	<p>L: Jetzt machst du also an Liebe und Zuneigung die Nähe fest? (<i>SuS lachen und kichern</i>) Ja. Leute, nur mal so ganz nebenbei. War in irgendeinem dieser Texte von Liebe die Rede? (<i>mehrere SuS verneinen</i>) Das ist ? nicht ganz unerheblicher Punkt, dass eure Vorstellung ist äh Familie auch irgendwas mit</p>	Benennung von Umständen/Dingen, die bereits in der Vergangenheit positiv besetzt wurden und es noch heute sind

			einer Bindung durch Liebe oder Zuneigung zu tun hat. Davon war jetzt erst mal nicht die Rede. (D1m6 – 107)	
Geschichtskultur		Geschichtskulturelle Objekte, Ausdrücke, Ereignisse etc. werden zum Lernanlass genommen, um sich von der Gegenwart auf die Vergangenheit zu beziehen	<i>Thematisierung des damals aktuell in der Öffentlichkeit kontrovers diskutierten Gedichts „Was gesagt werden muss“ von Günter Grass (B3m10)</i>	Einbeziehen der Geschichtskultur als Ausgangspunkt/Auslöser für den Blick in die Vergangenheit
	Feiern & Feste	Feste, Bräuche, Feiertage	Kein Fund ¹⁹⁶	Thematisieren von Feier(tage)n und Festen; diese müssen nicht zwingend positiv im Sinne einer Errungenschaft besetzt sein
	Kalender-Geschichten	Anekdoten, meist belehrende Kurzgeschichten	k. F.	Kalender-Geschichten werden zum Ausgangspunkt einer historischen Frage gemacht
	Geschichtlichkeit von Begriffen	Herkunft von Begriffen und Worten (und ggf. Redenwendungen)	<i>L wirft eine Weltkarte mit den englischen Kolonien mit dem OHP an die Wand; SuS beschreiben und analysieren die Karte und stellen Zusammenhänge zum Begriff 'der ehrliche Makler' her; Sf3: Hieß der damals auch schon so? Also wurde er damals auch schon so genannt?; L: Ja. Und das war, zumindest für kurze Zeit, eine eine Ehrenbezeugung die ihm von den Deutschen aber auch von der englischen Presse zu Teil wurde. (C1m9 – 14-16)</i>	Thematisieren von (möglicherweise den SuS unbekanntem) Begriffen, mit denen sie in der sie umgebenden Geschichtskultur konfrontiert waren/sind
	Geschichte als politisches Argument	Historische Vergleiche, Zitate, indirekte Andeutungen u. ä. werden in politischen Zusammenhängen genutzt oder möglicherweise instrumentalisiert	L: Aber ihr wisst sicher, wo wir thematisch zuletzt gestanden haben. Und ja, in den letzten Wochen hat sich so ähm einiges ereignet. Ihr habt ja hoffentlich die Medien auch so ein bisschen verfolgt. <i>(einige SuS genervt: Ja)</i> L: Das heißt also in den Zeitungen, Internet, was auch immer ähm da hat sich auch einiges ereignet, was zu unserem Thema	Aktueller politischer Sachverhalt mit Vergangenheitsbezüge wird thematisiert und auf historische Hintergründe befragt

¹⁹⁶ Im Material fand sich keine mit dieser Kategorie zu kodierende Sinneinheit; im Folgenden wird dies mit „k. F.“ abgekürzt.

			passt. Das darf man so sehen und deswegen habe ich euch einmal einen kleinen Überblick über mitgebracht. Und zwar einen Überblick, Schlagzeilen die ich im Internet gefunden habe. (B3m10 – 4)	
	Unterhaltung in der Geschichte	Bücher, Serien, Filme etc., die sich historischer Ereignisse, Schauplätze oder Figuren bedienen	k. F.	Historisierende Formate aus der Geschichtskultur, die vorrangig der Unterhaltung dienen, werden in den Unterricht integriert, um nach historischer Genauigkeit zu gucken, ein Thema zu eröffnen oder daran weiterzuarbeiten
	Geschichte in der Werbung	Historische Ereignisse oder Persönlichkeiten dienen als Werbeträger	k. F.	Thematisieren oder Vorführen von Darstellung und Bedeutung historischen Personen, Slogans oder Ereignissen zu Werbezwecken
	Comics/ Jugendbücher	Für Jugendliche bedeutsame Literatur, die in der Vergangenheit spielt oder historische Ereignisse oder Personen zum Thema macht (z. B. „der Junge im gestreiften Pyjama“); ggf. aktuelle Bestseller	L: Wenn man sich so eine alte Statue anguckt. Wir haben eben geklärt, da steht so ne leicht römisch, dir ist aufgefallen gleich Sf5 steht ne andere Zahl drunter. Ähm, aber das ist ja eine wie hier steht, eine Marmorkopie. Das ist ganz toll, dass dir das aufgefallen ist. Das ist natürlich nicht das Original, was ihr hier seht. Da fehlt auch was bei ihm in der Hand. Ja? Ähm die das Original war eine Bronze, die war auch bunt. Ok ähm stolz, kriegerisch, selbstbewusst, erhaben, majestätisch, tapfer. Ja. Wie be...was, wenn man all diese Attribute zusammenfasst, was charakterisieren diese Worte? Was für ein eine Person würde das charakterisieren in der Geschichte? So in typischen Romanen, die ihr so lesen würdet. Auf wen passt das? (<i>nimmt Sf2 dran</i>); Sf5: So n bisschen Held?; L: Ah (<i>Zwischenruf</i> :	Bücher aus der Geschichtskultur (evtl. Bücher, die in anderen Fächern gelesen werden) werden angesprochen um nach historischen Ursachen, Wahrheitsgehalt etc. zu fragen; darunter zählen sowohl Bücher mit historischen Bezügen als auch Bücher von lebens-weltlicher Relevanz (da ist dann interessant, welche Unterrichtssituation den Anlass gab, darauf Bezug zu nehmen)

			<i>Herkules) Helden, ne. (L schreibt das auf die OHP-Folie) (F1f6 – 42-44)</i>	
	Neue Medien	Mobile Endgeräte; Computer; digitale Lernmaterialien; Internet einschl. sozialer Netzwerke und Video-Kanäle; digitale Spiele etc.	k. F.	Verarbeitung oder Darstellungen historischer Themen in digitalen Formaten wird zum Thema gemacht oder eingesetzt (Lernen MIT neuen Medien); <i>im Unterschied zu neuen Medien in der Lebenswelt, geht es hier vorrangig um die Art der Präsentation der Inhalte als das Medium selbst, das den Nutzungsgewohnheiten der Lernenden entspricht</i>
	Oral History	Zeitzeugenberichte (in schriftlicher Form; im Ton- oder Videoformat; real erlebt)	k. F.	Lerngruppe erlebt (führt selbst durch oder hört) ein Zeitzeugengespräch oder berichtet davon; Erinnerungen von Zeitzeugen, die in der Geschichtskultur auftauchen, werden thematisiert; Rückgriff auf die Wiedergabe der Zeitzeugen-Erinnerungen als Grundlage für die Beschäftigung mit der Biografie oder dem Ereignis
	Bauliche Überreste	bauliche Überreste historischer Bauten (Kirchen; Wohn- und Amtshäuser; Kanäle; Brücken; Türme usw.)	k. F.	Konfrontation (Besuch oder Besprechen) von Gebäuden bzw. deren Überbleibseln, die der Lerngruppe bekannt sind (durch Geschichtskultur bzw. Wohnumfeld)
	Straßennamen	Straßennamen als Bedeutungsträger historischer Personen oder Ereignisse	k. F.	Straßenbenennungen, evtl. deren Umbenennungen als Ausgangspunkt für die historischen Hintergründe

	Denkmäler/ Erinnerungstafeln	Denk- und Mahnmäler, Erinnerungstafeln o. ä., die den Lernenden bekannt sind (durch Medien oder Lernumfeld)	Sf5: Also ähm ich glaubs auch nicht aber zum Beispiel das ist jetzt ja noch nicht so also Herr x der ist halt in y (<i>kleine Statue eines bekannten Bürgers des 17. Jhr. auf dem Marktplatz der Stadt der Schule</i>), das ist ja auch ne Statue. Das ist jetzt ja noch nicht so lange her wie ähm Augustus, aber ich weiß nicht ob es das jetzt immer noch gibt von Statuen, ich glaube eher nicht. (F1f6 – 54)	Aufsuchen von Denkmälern oder Erinnerungstafeln bzw. darüber sprechen; Präsentieren von Bildern dieser oder rein sprachlich darauf hinweisen; Denkmäler oder Erinnerungstafeln auf historischen Kontext hin befragen
	Allseitige Geschichtlichkeit	Der Umstand des historischen Geworden-Seins jedweden Gegenstands oder Sachverhalts der Gegenwart; die eigene Geschichte jeden Subjekts	L: Benennt mal eben ein paar Territorien, die um Lübeck herum liegen. Sm5 fang mal an; Sm5: Äh Schwerin, Grafschaft Holstein, Hamburg, äh Mecklenburg, Braunschweig. Darf man das noch nennen?; L: Aber Braunschweig darf man auf jeden Fall noch nennen.; (<i>lauter Protest in der Klasse; SuS werfen weitere Städte in den Raum rein, u. a. Hannover</i>); L: Nein. Hannover war zu dem Zeitpunkt nach wie vor ziemlich egal. (<i>SuS kommentieren das laut und durcheinander</i>) Halten wir nochmal fest. (<i>L notiert an der Tafel</i>) Braunschweig ist was? (<i>ablehnende Rufe in der Klasse</i>) Braunschweig: Herzogtum, Grafschaft? (<i>SuS rufen abwertende und scherzhafte Sprüche zu Braunschweig ein; während L etwas an die Tafel schreibt</i>) (C1m7 – 46-50)	Lerngruppe formuliert Aspekte, die darauf hinweisen, dass alles „seine“ Geschichte hat
	Globalisierte Welt	Globalisierung; Vernetzung und globale Abhängigkeiten als Charakteristikum der Welt in der die Lernenden aufwachsen	k. F.	Kommunikations-, Handels- und Lebensumstände der globalisierten Welt werden auf ihre historischen Voraussetzungen und Unterschiede hin untersucht
	Materielle Überbleibsel	Objekte, Artefakte und Gegenstände, die in der Vergangenheit gefertigt wurden oder entstanden sind	Sf1: Ich hab noch eine Frage.L: Ja, gern. Sf1: Gibt's diese Stadt eigentlich immer noch? Oder L: Ja, die gibt's es immer noch. Sf1: Wie heißt die? Sm?: Mexico City. (<i>einige SuS stimmen zu</i>)L: Die haben	Gegenstände, die auf einen speziellen historischen Aspekt hinweisen bzw. auf diesen hin untersucht werden können; materielle

		den See zugeschüttet und haben auf den Resten von Tenochtitlán die heutige Hauptstadt Mexicos, nämlich Mexico City, aufgebaut. Und teilweise sind sogar noch, werden wir drauf zu sprechen kommen, Teile von Tenochtitlán erhalten. Also als Grundmauer. (E2m7 – 65-71)	Überbleibsel können im Unterricht als Anschauungsobjekte präsentiert oder besprochen werden
Perspektivwechsel	Veränderung bzw. Wechsel des Standpunktes, der Perspektive bzw. der Sichtweise; Abrücken von der eigenen Perspektive	L: Gut. Wollen wir jetzt mal in dieser Spur weitergehen, damit wir vorankommen. Ähm. Da haben schon Leute gelebt. Was wisst ihr denn über die Leute, die da schon gelebt haben? Und die eigentlich (<i>betont und deutet mit dem Zeigefinger in die Luft</i>) Amerika entdeckt haben. (<i>L zeigt auf Sf3</i>) Sf3: Also ich würd sagen, wenn wir irgendwie so einen Satz lesen: Wer hat Deutschland entdeckt? Keine Ahnung, aus Amerika oder so. Dann würden wir denken, wir haben's ja viel früher schon erkundet, weil wir ja hier schon viel früher gelebt haben. (E2m7 – 17-18)	Lehrkraft weist auf mögliche andere Sichtweisen oder bittet die SuS sich in andere Perspektiven hineinzusetzen; SuS lassen erkennen, dass sie einen Aspekt von einem anderen Standpunkt aus betrachten, analysieren oder bewerten
Kein Perspektivwechsel	Perspektivwechsel gelingt nicht; Hineinversetzen in historischen Sachverhalt nicht möglich	L: Wer möchte denn einen Moment vortragen? (<i>Unruhe</i>) Ritter Sm2! Sm2: Auf keinen Fall! Ich will doch nicht sterben, Mensch. Nein äh tschuldigung. Äh ich will beim Kreuzzug nicht sterben so. Weil äh es gibt es gibt auch Leute die sterben weil ich hab, ich will ja ich will weiterleben und nicht gleich. L: Aber wenn du stirbst, erhältst du das ewige Leben. Sm2: Na und. Trotzdem. Ich brauch das ewige Leben bestimmt nicht. (...) Also, verspricht ja ewiges Leben und Sm2: Das funktioniert sowieso nicht. L: Du möchtest lieber in die Hölle? (<i>SuS lachen</i>) Sm2: Gibt's gar nicht. (...) (I1m6 – 23-26 & 29-31)	Lehrende oder Lernende können keinen fremden Standpunkt einnehmen; dies äußert sich durch Unverständnis, Irritation, Ablehnung oder Albernheit
FRAGEN AN DIE VERGANGENHEIT		<i>Aus der Gegenwart heraus werden konkrete Frage an die Vergangenheit gestellt, von denen man erhofft, sie aus dem „Universum des Historischen“ beantworten zu können; Fragen werden durch Objekte, Interaktionen, Personen formuliert oder ausgelöst; sie</i>	

	<i>richten sich vom gegenwärtigen Standpunkt auf eine historische Situation; Im Unterschied zu den Vergangenheitsbezügen sind sie konkret und nicht zwingend der Auslöser eines Historischen Denkprozesses</i>		
Fragen nach... / „große Fragen“	Es werden Fragen an die Vergangenheit gestellt, die Aspekte berühren, die von zeitenübergreifender Bedeutung sind. Fragen nach: Gerechtigkeit und gutem Leben; Glauben und Hoffnungen; Partizipation und Mitbestimmung; Gewalt, Krieg und Frieden; Gleichberechtigung der Geschlechter; Solidarität, Brüderlichkeit und Schwesterlichkeit; Verfolgung und Unterdrückung; Arbeit und Arbeitslosigkeit; Armut und Ausbeutung; „Heimat“, Flucht, Vertreibung und Migrationen; Umgang mit Minderheiten; Nationalismus, Rassismus und Fundamentalismus; Toleranz und Hilfe für die Schwachen; Gesundheit und Krankheit; Protest und Widerstand; Menschenverträglichem Leben in der Beschleunigung der Zeit; Schutzwürdigen Errungenschaften; Umwelt oder: der Bewahrung der Schöpfung; Freiheit und unveräußerlichen Menschenrechten (Bergmann 2012, S. 63)	Sm10: Ähm also es. Jein. Also ähm es ist zwar, er hat es also. Manche meinen, also ok ich fang nochmal an. (<i>einige SuS kichern</i>) Also Gott tut ja in jeder Religion was anderes. Ja also also. Zum Beispiel ähm er schickt ähm, ich glaub bei der islamischen, schickt er Mohammed ja und bei uns schickt er ähm eben Jesus. Aber Mohammed kommt viel später und ähm und wir haben das eben nicht. Ja. L: Was meinst du mit 'Wir haben das eben nicht'? Sm10: Wir haben Mohammed ja eben gar nicht in unserer.L: Also wir glauben oder äh sagen nicht, dass die er eben sehr wichtiger Prophet für uns ist im Christentum. Das meinst du, ne?Sm10: Ja auf jeden. Ich glaub' Jesus haben die im Islam auch gar nicht. Sm?: Doch.L: Doch, den gibt es auch. Aber den bezeichnen sie eben nicht als den Messias oder als den Sohn Gottes, sondern für die Menschen äh die ähm die die islamist... die islamische Religion haben, ist er eben ein Prophet. Ne? Der eben nicht so wichtig ist wie Mohammed beispielsweise. Ne? Deshalb können wir schon, können wir schon sagen, dass wir an einen Gott glauben, der eigentlich sehr ähnlich ist, ne, in der islamischen Religion und unserer Religion. (B1f5 – 94-100)	Es werden Fragen an die Vergangenheit formuliert, die die Themenfelder links betreffen; Formulierung einer historischen Frage, die eine Vergleichbarkeit mit der Gegenwart implizieren, fallen in diese Kategorie
...als Ursachenzusammenhang	Die Vorgeschichte und die Bedingungen, die zu einem Ereignis oder Sachverhalt führten; regressives Zurückfragen von der Gegenwart in die Vergangenheit		Im Unterricht wird nach den Ursachen eines gegenwärtigen Umstands oder Sachverhalts gefragt

historische Bedingtheit der Gegenwart erkennen	Gegenwart wird als historisch bedingt und gewachsen vermittelt oder erkannt	Sm3: Ja, aber die sind nicht so, die haben keinen Herrschaftsbereich mehr. Durch diese Regelung hat sich (Zwischenruf: Die Queen hat auch keinen mehr.) halt die Welt so entwickelt, dass es wir überhaupt erst Politik haben und ähm man weiß ja nicht, hätte der die Regeln nie aufgestellt, wär ja heute wahrscheinlich ganz anders gewesen. (C1m7 – 11-15) // Sm7: Warum ist Luxemburg heute so klein, wenn die Familie der Luxemburger und Habsburger früher so groß war? (C1m7 - 33)	Sachverhalte der Gegenwart werden historisch erklärt und begründet
Vermutungen zu Ursachen	Nicht auf Kenntnissen beruhende Vermutungen zu historischen Ursachen	Sf2: Also ich finde es aber auch (?) sein. Wenn die, also wenn man man entscheidet (?). Aber wenn die, die dann immer per Zufall gelost würden, im Rat der 500 waren ähm, dann aber alle gar keine Bösen waren. Ich denke, vielleicht hätten wir das dann heute auch noch mit Los gemacht, weil irgendwie glaub ich nicht, aber vielleicht schon. Und ich denke auch, dass es (?) dazu gekommen ist, dass es dann echt so einer war, der böse war und der eigentlich und deshalb hat man so abgemacht. (D1f5 – 24)	Lehrkraft bittet konkret um Vermutungen zu Ursachen, Vorgeschichte oder Bedingungen eines Ereignisses; Lernende spekulieren zu historischen Ursachen
Begründen gegenwartsbezogener Handlungen	Heute handeln Menschen aus verschiedenen Gründen, die u. a. historische Wurzeln haben	Sf3: (...)Also ich finde schon ähm, dass das ein recht gutes Gedicht ist. Es ist halt äh die Medien kritisieren ihn, denke ich mal, deshalb so stark, weil es halt so in der Öffentlichkeit ist und weil die nicht wollen, dass Deutschland wieder so schlecht dasteht, weil die halt alle noch sozusagen ein schlechtes Gewissen haben. (B3m10 – 36) // L: Weiß jemand, was Augustus eigentlich heißt? (nimmt Sm1 dran) Sm1: Vielleicht der Monat? L:	Lerngruppe erklärt Verhalten und Handlungen in der Gegenwart anhand historisch gewachsener Umstände oder Ereignisse

			<i>(lacht)</i> Ja, der kommt heute davon, das ist gut. Ähm ja, aber er äh gemeint also dahinter steckt etwas anderes, hinter dem Namen. (F1f6)	
	Retrospektive Schlussfolgerung	Weiterer Verlauf historischer Ereignisse wird aus dem Wissen zu gegenwärtigen Umständen geschlossen	Sm1: Ähm und ich bin auch nicht sicher jetzt, wer die Alliierten das äh halt das akzeptieren würden, dass die alle Streitkräfte aus Deutschland abziehen müssen, weil es gibt ja jetzt immer noch Streitkräfte in Deutschland. L: Es gibt jetzt noch welche? Sm1: <i>(leise)</i> Amerikanische. Sm2: Es gibt noch ehemalige ausländische Kasernen, aber es gibt keine Streitkräfte mehr. Sm1: Es gibt's doch noch. Diesen Rammstein zum Beispiel. L: Ja, aber das ist doch für die Situation des Jahres 1952 komplett - und wenn ich es an dieser Stelle nochmal betonen darf - komplett unwichtig. Sm1: Ja gut, aber ich mein nur als Beispiel also dass es immer noch welche gibt. Also deswegen glaube ich nicht, dass die die abziehen würden. (A1m10 – 10-16)	Formulierungen der Lerngruppe, welche Schlussfolgerungen oder Vermutungen ausdrücken, die einen historischen Sachverhalt rückblickend von den gegenwärtigen Umständen aus begründen
	Wandel	Veränderung/Wandel eines Aspekts im Laufe der Geschichte	L: Als linksradikal, ne. Und die SPD sehr viel weiter links als heute ähm aber noch sozusagen ähm wie soll man sagen äh kooperations- und kommunikationsbereit mit den bürgerlichen Parteien der Mitte, die eben hier zu sehen sind. Also, die SPD - wir kennen sie heute als Regierungs- und Mittepartei - ist aber eben in der Weimarer Republik erheblich weiter links. (E1f10 – 36)	Veränderungen und Wandel einer historischen Gruppe, Umstands, Sachverhalts o. ä., die es in der Gegenwart noch gibt, wird erkannt; dabei wird jedoch nur ein Aspekt des Wandels genannt und nicht auf die Ursachen der Veränderung eingegangen
	...als Sinnzusammenhang	Anhand eines zentralen Untersuchungsthemas werden Aspekte der Vergangenheit mit der Gegenwart verglichen und auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin befragt. Dies erfolgt meist anhand von thematischen Längsschnitten.	<i>Einstieg in das Stundenthema via Gespräch über Familienbilder heute; anschließend wird Familie im antiken Rom besprochen und verglichen;</i> L: Sm5, stellst du deine Frage von eben nochmal? Sm5: Ähm. L: Weißt du nicht mehr, ne? Du hast gefragt, was Familien mit Geschichte zu tun haben. Ne, das fragt ihr euch langsam, warum wir denn über	Die Unterrichtseinheit steht im Fokus eines speziellen Themas, dies muss nicht zwingend als „große Frage“ formuliert sein, d. h. sie können sich auch ergeben; die Sinneinheit muss nicht als Historische Frage formuliert

		Familien sprechen, wenn wir doch eigentlich hier um Geschichte geht. Ja, das Thema unserer Stunde soll nämlich sein: (<i>L schreibt an die Tafel 'die römische Familie'</i> ; Zwischenrufe: Römische Familie) Genau. Die römische Familie. (D1m6 – 83-85)	sein, aber über die Zeitdimensionen hinweg einer gemeinsamen Überschrift folgen
Übertragung/Projektion	Die Übertragung eines Sachverhalts auf einen ähnlichen Sachverhalt; dabei werden Aspekte des einen Sachverhalt dem anderen zugewiesen	Sm7: Also die Stadt Lübeck hat sich ja die Freiheit gekauft. L: Ja. Sm7: Das ist ja wie als wenn man sich Freunde kaufen würde. Aber ähm (<i>SuS kichern</i>) Sm10 hat ja noch gesagt, steht ja auch im Geschichtsbuch, für immer also für immer frei sein, wenn sie die 60 Mark im Jahr zahlen. (C1m7 - 39-41)	SuS oder L projizieren einen Aspekt (Kenntnis, Erfahrung, Meinung, Umstand, Sachverhalt) einer Vergangenheit auf einen vergleichbaren Aspekt der Gegenwart/Lebenswelt – oder andersherum; in dem Zusammenhang können auch Gleichsetzungen und/oder Kontinuitätsvorstellungen formuliert werden
Erkenntnis von gegenwärtiger Standortgebundenheit	Jedwede Lesart und Deutung von (historischen) Ereignissen erfolgt vom eigenen gegenwärtigen Standpunkt aus; Bewusstsein über die Perspektivgebundenheit	L: Mhm, ja das stimmt natürlich. Aber wir müssen so ein bisschen beachten, dass ja die Ägypter noch nicht so die Möglichkeit hatten, ihre Religion zu verbreiten. Ne? Die waren ja noch gar nicht so mobil wie wir heute. Und konnten nicht anderen Kulturen von ihrer Religion erzählen. Denn dann wär das jetzt so ein bisschen unfair zu sagen: Ach, ihr seid gar nicht so groß oder so verbreitet wie das Christentum heute. Denn das Christentum oder auch ähm die muslimische Religion, die hat ja sehr lange dafür gebraucht. Ne? Um sich überhaupt auf der Welt auszubreiten. Deshalb wär das, wär das ein bisschen gemein der Vergleich. (B1f5 – 74)	Lernende formulieren eigene Perspektivgebundenheit oder werden von Lehrenden darauf hingewiesen; Lernende relativieren eine Meinung oder Deutung zu einem historischen Thema; L weist die Lerngruppe auf Standortgebundenheit bzw. Interpretation mit gegenwärtigem Wissen/Meinung hin
Alterität/Differenz	Unterschiede und Differenzen zu gegenwärtig (bekannten) Umständen	(<i>2 S tragen „römische Kleidung“; Klasse kommentiert dies</i>) Sm5: Ist das ne Unterhose? (<i>SuS lachen</i>) L: Jetzt nach den Stationen müsstest du erkennen, was das ist. Zwischenrufe: Ne Windel; Das ist ein; Tunika; Eine Tunika; Müllsack; Tunika-Müllsack //	In der Lerngruppe wird zu einem historischen Thema gearbeitet: die SuS äußern Unverständnis, Fremdheit oder Abwehr gegenüber einem historischen Aspekt

		(Lachen); Das ist ein Rechteck; Tunikas; Damit spielt man Sackhüpfen; (Lachen); Toga, Toga, Toga; Aber das sind keine echten Kleider, oder? L: Nein, die sind nicht aus der damaligen Zeit. Die sind nur nachgenäht. Zwischenrufe: Siehst du komisch aus // Uh lalala; Big Love; (Applaus); (imitieren den Hochzeitsmarsch); Eieiei was seh ich da; (Jolen) (H2f5 – 35-39)	
VERGLEICHE UND ANALOGIEN		<i>Historische Ereignisse, Sachverhalte etc. werden mit anderen historischen Zeiten, gegenwärtigen, zukünftigen oder fiktiven verglichen oder gleichgesetzt; Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu einem speziellen Gegenstand werden erfragt oder benannt</i>	
Vergleiche und Analogien von der Gegenwart und Lebenswelt zur Vergangenheit	Vergleiche oder Analogien von einem gegenwärtigen zu einem historischen Thema werden gezogen	L: Ok. Also, wir haben das Christentum, sowohl katholisch als auch evangelisch hier in der Klasse und wir haben Kinder bei uns, die den muslimischen Glauben haben. Jetzt überlegt mal bitte, wenn ihr mal dran denkt wie euer Glaube aussieht. Oder, vielleicht sind auch manche von euch ähm nicht so religiös erzogen worden, aber das spielt jetzt grade gar keine Rolle. Ihr habt ja trotzdem so n bisschen Kenntnisse drüber. Was gibt es denn für die Dinge, die unterschiedlich sind bei der ägyptischen Religion und unserer heutigen Religion und was gibt es für Gemeinsamkeiten? (L ermahnt einen S) Also, was gibt es für Gemeinsamkeiten und was gibt es für Unterschiede? (B1f5 – 36)	SuS werden aufgefordert zu vergleichen; SuS vergleichen gegenwärtigen Sachverhalt mit dem verhandelten historischen Thema; die Vergleiche bzw. Analogien können aber auch nicht von der Lehrkraft intendiert sein, sondern ein passant einfließen
Konstruktion von Analogien	Gleichsetzung von einzelnen Aspekten einer zeitlichen Dimension mit einer anderen	Sm2: Pressefreiheit.; Sm4: Ja. (Kopf schnell nach oben) Das gibt's noch nicht mal in Gambia, Pressefreiheit. S?: Ähm politische Freiheit. ; L: Ja. Sm4 hat gerade gesagt, das gibt's noch nicht mal in Gambia. Es ist so. Diese Menschen. Du hattest gesagt, ist das heute oder war das damals? Es war damals. Ne? Und heute ist es aber immer noch so, dass die Rechte, die Menschenrechte oder so Rechte wie Pressefreiheit nicht selbstverständlich	Gleich- oder Ähnlichstellen von einzelnen Aspekten unterschiedlicher Zeiten

		sind. Oder Wahlrecht. Also noch heute kämpfen Menschen dafür. Wir werden diese Stunde damit beenden (H1f8 – 33-36)	
Vermutete Analogie	Analogie zwischen historischem Ereignis und angenommenem Umstand in der Gegenwart	Sf1: Also da steht etwas von dem Einsatz soweit zum Kampf gegen die Aufständischen. Also das ist wahrscheinlich damals so gewesen ähm wie es wie jetzt eigentlich so in Syrien angeblich immer noch ist. So ähnlich. (E1f10 – 7)	Lerngruppe stellt Parallelen/Analogien zwischen dem behandelten historischen Aspekt und einem der Gegenwart her, der jedoch nur vermutet wird (Begriffe wie „wahrscheinlich“, „vielleicht“, „glaube ich“ u. ä.)
Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Vergangenheit und Gegenwart analysieren und bewerten	Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Zeiten werden in Beziehung gesetzt und bewertet	Sf1: Ich glaube, dass man sowas vielleicht eher auf die heutige Zeit übertragen könnte, dass man jetzt erst sozusagen den Beruf teilweise so n bisschen schmackhaft machen will. Also so ja also ja oder Werbung dafür macht oder irgend sowas, aber ich glaube nicht dass es früher. Weil es gab ja bestimmt auch genug Menschen, die auch keine Arbeit hatten und sie waren dann - ich meine ok, sie mussten sich dann also abschuften und so, aber sie hatten vielleicht Schmerzen, sie hatten vielleicht nicht gerade das beste Leben, aber sie hatten wenigstens ein gewisses Einkommen. Ich glaube nicht, dass es ähm ich glaub nicht, dass es so schwierig wäre, wenn da jetzt irgendwie so ein paar sagen, ja ne die Lebensbedingungen passen mir jetzt, also das passt mir nicht oder so. Dann würden sie einfach entlassen werden und es würde andere geben, die sich wenigstens ein bisschen Geld davon erhoffen und die dann auch arbeiten würden. Also ich glaube nicht, dass das so einen großen, glaub nicht, dass das so von Wich...äh Colbert oder jetzt ähm diesem Berater so wichtig ist. (A1m8 – 16)	Festgestellte Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede zwischen einem historischen und gegenwärtigen Sachverhalt werden weiterbesprochen (vgl. Anforderungsbereich II)

<p>Die SchülerInnen beziehen historische Situationen durch Vergleich und Analogiebildung auf die Gegenwart</p>	<p>Aspekt der Vergangenheit wird in Beziehung zu einem der Gegenwart gesetzt</p>	<p><i>L fragt was ein Makler macht; SuS erklären was v. a. ein Immobilienmakler macht; ziehen Parallelen zu Bismarck; Sf2: Ich weiß nicht ob das jetzt ähm ob man das so richtig ähm beschreiben kann, aber ein Immobilienmakler ähm beschönigt Sachen ja auch. Ähm ich weiß nicht. Kennen Sie 'Mieten, Kaufen, Wohnen'? (laute Freudenrufe der SuS; L ahmt übertrieben ein Zusammenbrechen nach)</i> Also wenn die da halt zum Beispiel, wenn ist jetzt einfach nur so äh wenn die da halt zum Beispiel die Wohnung verkaufen und jemand hat gesagt, er möchte ne Badewanne und der Makler versucht halt einfach komplett ähm den Menschen, den Kunden davon abzulenken, dass es keine Badewanne gibt und all allen möglichen Luxus und so, dann ähm dann beschönigt er halt so die Wohnung und verziert sie mir seinen wörtlichen oder mit ähm dass halt der andere getäuscht wird und eben gar nicht auffällt, dass die Badewanne nicht kommt. (C1m9 – 12)</p> <p style="text-align: center;">//</p> <p>Sm7: Ok. Ich denk mal, es ist heute genauso. Wenn man früher mehr Land hatte, hatte man auch gleichzeitig mehr Macht und dadurch. Is wie in China heutzutage (SuS lachen). Die haben sehr viel Macht, die Oberhäupter. (C1m7 – 29)</p>	<p>Vergleiche oder Analogien von einem historischen zu einem gegenwärtigen Thema werden gezogen</p>
<p>Geschichtskultur</p>	<p>Historische Umstände, Entscheidungen etc. werden mit Erscheinungen der Geschichtskultur verglichen</p>	<p>s. o.</p>	<p>Lernende und/oder Lehrende ziehen Beispiele aus der Geschichtskultur als Vergleichsfolie heran</p>
<p>„ÜBERSETZUNGSLEISTUNG“</p>	<p>Ein Begriff der Gegenwart oder Lebenswelt dient als Erklärung, Aktualisierung oder Übersetzung eines</p>	<p>L: Ja. Das heißt, Frankreich im 17. Jahrhundert - bei allem schönen Schein - und ihr erinnert euch hoff ich noch an das Bild Ludwigs des XIV. in seinem - heutzutage würde man sagen - Outfit. Ihr</p>	<p>Lehrkraft oder Lernende nutzen einen Begriff aus der Gegenwart oder Lebenswelt, der einen historischen Begriff oder Umstand zu</p>

	(fremden oder unbekanntem) historischen Begriffs oder Sachverhalts.	wisst alle, zumindest oberflächlich, wie groß ein Schloss Versailles war, welchen Prunk es da gab. Wenn man sich die Situation der landwirtschaftlichen Bevölkerung ja so anschaut, dann war es da also mit dem Prunk nicht ganz so weit her. (A1m8 – 29)	erklären versucht, indem ein moderner Begriff einen historischen „übersetzt“
Unpassende Übersetzungsleistung	Die Übersetzungsleistung ist unpassend, anachronistisch oder unklar	<i>(SuS tragen zusammen, was sie noch zum Wiener Kongress wissen)</i> Sm3: Also das war so ne Art Versammlung ähm n bisschen halt Party, also da haben viele Leute diskutiert und so. Also so Kongress, so zusammenfassend diskutiert. L: <i>(lacht kurz auf)</i> Ja. Ich glaub, das mit der Party hast du so ein bisschen mit dem Hambacher Fest verwechselt. Aber äh es war auf jeden Fall eine Versammlung und die haben diskutiert. (H1f8 – 8-9)	Lehrende oder Lernende nennen einen unpassenden Begriff, der in keinem oder nur geringen Zusammenhang mit dem historischen Begriff oder Sachverhalt steht
Label „historisch“ für Unbekanntes	Kaum bekannte oder genutzte Begriffe werden als ‚historisch‘ betrachtet; Fremdes wird mit ‚historisch‘ erklärt	<i>(Einige SuS lesen Rollenspiel vor; andere SuS sollen Rückmeldung geben)</i> Sm2: Ich fand das eigentlich auch sehr gut. Auch in Sachen Sprache. Es war halt auch, es hatte halt auch zu der Zeit gepasst. Zum Beispiel halt dass Sm3 das Wort eilig benutzt hat. <i>(einige SuS lachen)</i> Da hat jetzt, das hat gut in die Zeit gepasst. L: Das versteh ich jetzt nicht. Heißt das jetzt, dass man das heutzutage nicht mehr benutzt? Oder? Sm2: Nicht mehr, also ich sag mal das ist jetzt sozusagen aus der Mode gekommen das Wort. L: Im Süden unseres schönen Vaterlandes wird es auch ab und zu mal benutzt, aber egal. Und auch durchaus Teil des aktiven Wortschatzes im schönen Bayernland. Aber weiter. (A1m8 – 10-13)	Fremdes oder Unbekanntes wird im Zusammenhang mit dem historischen Thema fälschlich als „historisch“ beschrieben; Lernende kennen einen Begriff nicht und ordnen ihn daher dem „Label“ historisch zu und geben ihm ggf. entsprechende Attribute
Veranschaulichung	Komplexe, abstrakte oder schwer zu verstehende Sachverhalte oder Zusammenhänge werden in einer greifbaren,	L: Warum wurden die Leute wohl, so viele Leute wohl gelost? Wir lösen ja heute auch nicht einfach aus der ganzen Gesellschaft heraus irgendwelche	Lernende oder Lehrende formulieren Beispiele, Vergleiche u. ä., die einen historischen Umstand

	verständlichen, beispielhaften Form dargestellt	Leute, die dann plötzlich Umweltminister werden. (<i>SuS kichern; Zwischenruf: Cool.</i>) Warum wurden die gelost? (D1f5 – 15)	erklären helfen; diese können sowohl fiktiv sein, biografische Anekdoten beinhalten als auch Beispiele aus der Lebenswelt/Gegenwart der Lerngruppe
ZUKUNFTSBEZÜGE	<i>Zukunftsbezüge stellen kommunikative Handlungen von Lehrenden und Lernenden dar, die die zeitliche Dimension der Zukunft in das Unterrichtsgeschehen hineintragen</i>		
Vermutungen zur Zukunft	Über Geschehnisse in der Zukunft wird spekuliert	k. F.	Lernende überlegen, wie sich der Verlauf in der Zukunft entwickeln könnte; Lehrkraft fordert Lernende auf, Vermutungen zum zukünftigen Geschehen anzustellen
Entscheidungen von heute haben Einfluss auf Zukunft	Erkenntnis von Einflussnahme gegenwärtigen Handelns auf zukünftige Umstände	k. F.	Lernende formulieren, dass die verstanden haben, dass ihr Handeln sich auf die Zukunft auswirkt; Lehrende weisen darauf hin, dass heutige Entscheidungen Einfluss auf die Zukunft haben
Begründung gegenwärtigen oder zukünftigen Handelns	Historisches Lernen führt zu Orientierung in der Gegenwart und Begründung des Handelns im jetzt und morgen (<i>historia magistra vitae</i>)	k. F.	Lernende begründen aktuelle Handlungen oder formulieren Ideen/Vorhaben für zukünftiges Handeln; Diese Begründung muss einen historischen Zusammenhang ausweisen
Handlungsoptionen erläutern	„die Übertragbarkeit historischer Erkenntnisse auf aktuelle Probleme und mögliche Handlungsoptionen für die Zukunft erörtern“ (Bildungsplan Baden-Württemberg 2016, S. 15)	k. F.	Vergleiche und Analogien zwischen Vergangenheit und potenzieller Zukunft werden formuliert; es wird eine Erkenntnis aus einem historischen Ereignis genannt, die mehrere Szenarien für die Zukunft vorgeben

Orientierungsangebote	„Lernende finden in der Geschichte Orientierung für die Bewältigung ihrer Gegenwart und die Gestaltung der Zukunft“ (Gautschi 2011, S. 146)	k. F.	Äußerungen, die Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit der Vergangenheit auf u. a. die Zukunft übertragen
LEBENSWELTBEZÜGE			
Ausdrücke subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen	„Als Lebenswelt gilt das unhintergebar subjektive Wirklichkeitskonstrukt eines Menschen (welches dieser unter den Bedingungen seiner Lebenslage bildet)“ (Kraus 2006, S. 11).	Sm5: <i>(unsicher lachend)</i> Vielleicht sind das ja Leben oder so? <i>(Kichern; Zwischenruf: Wie sollen die Kinder kriegen?)</i> L: Erklär mal, was bedeutet das? Sm5: Ähm das sind zwei Frauen, die sich eben lieben. L: Mhm. Wie gesagt, ist das ne Stellungnahme zu der Frage äh oder Stellungnahme dazu, dass es eine Familie ist? Sm5: Mhm ja. L: Beziehe das darauf nochmal. Sm5: Weil die könnten, können ja auch heiraten und vielleicht haben die ja die Kinder adoptiert oder können sich befruchten lassen. <i>(L nimmt Sm6 dran)</i> Sm6: Äh es kann ja auch sein, dass es zwei Patentanten sind. Es gibt ja auch heutzutage ähm die sind jetzt auf so ne Fest, haben die Kinder einfach mitgenommen. L deckt Bildunterschrift auf Sm?: Regenbogenfamilie? Was ist das?L: Das wollt ich euch grad fragen. Nehmt mal das auf, was Sm5 fragte. <i>(nimmt Sf3 dran)</i> Sf3: Also, ich glaub auch, dass das jetzt so zwar Frauen sind, die sich geliebt haben, also aus unterschiedlichen Familien, und die Kinder kommen auch aus unterschiedlichen Familien so dass die adoptiert haben. Deswegen wie bei einer Regenbogen...Regenbogen eine andere Farbe. So ist das bei denen. Nur immer andere DNS. L: Gut. Prima, Sf3. Gut. <i>(nimmt Sf1 dran)</i> Sf1: Also es kann ja auch sein, dass die eine von denen - ich glaub' eher so die	Deutungen, Interpretationen und Urteile, die auf Grundlage der lebensweltbezogenen Perspektivgebundenheit geäußert werden

		<p>Rothaarige - sich befruchten lassen hat so an ner Samenbank oder so. Und dann haben sie die Kinder glaube ich gekriegt. L: Ihr kennt euch ja ausgezeichnet aus. Ja. (<i>nimmt Sf8 dran</i>) Sf8: Also vielleicht hat auch irgendein Mann mit den beiden ähm also eine geheiratet, Kinder bekommen und sich dann geschieden und dann mit der anderen Kinder bekommen. Und das verbindet die dann ja auch wieder. L: Mhm. Also richtige Gegenwehr dagegen, dass sich das dabei um eine Familie handelt, gibt es nicht. (D1m6 – 50-67)</p>	
<p>Lebensräume, Interessen, Alltagswelten</p>	<p>Äußerungen, Handlungen, Interaktionen, die Ausdruck der Lebens- und Alltagswelt der (v. a.) Lernenden ist, deren Interessen und Kenntnisse abbilden, die nicht zwingend schulisch erworben wurden</p>	<p>Sm4: Also bei uns im Hort hatten wir mal so ein Spiel 'Pharao' und da gab's immer, da musste man so ne Stadt bauen und dann gibt's immer so Seuchen oder so und da haben die auch die Götter beschrieben. Damit die auch also wegen halt Seuchen oder so, da gab, hab, da war auch dazu auch immer ein Foto. Und da hab war, deswegen wusste ich auch immer n bisschen und S? hatte auch mal so n Buch zu Amun-Re und so (B1f5 – 23)</p> <p>//</p> <p>L: Bin mal gespannt ob ihr das verstanden habt. Warum werden denen denn die äh Spieler äh die verloren haben, getötet? Wär ja auch heutzutage Blödsinn, Robben, Ribéry und Lahm zu töten. (<i>Getuschel</i>) Aber warum denn eigentlich? (E2m7 – 55)</p>	<p>Erklärungen, Ergänzungen, Deutungen, Vermutungen, außerschulisch erworbenes Wissen etc. werden als Vergleichsebene herangezogen; dazu zählen Arbeitsaufträge von L, Zwischenrufe, Witze, Wortmeldungen, Interaktionen etc., die auf subjektive Wissens- und Erfahrungsbestände hinweisen; Abgrenzung zu <i>Erfahrung, Selbstdeutungen etc.</i>: diese müssen nicht zu einer Änderung des Unterrichtsgeschehens führen; Digitale Medien¹⁹⁷ als Bedeutungsträger durch Nutzungsgewohnheit der Lernenden (Unterschied zu <i>Gegenstand der Lebenswelt</i>: nicht zwingend Interaktion mit diesem)</p>

¹⁹⁷ Bisher in der Theorie wenig beachtet: Social Media. In den untersuchten Fällen tauchte dies jedoch auch nicht auf, weshalb es hier nicht ergänzt werden kann, aber m. E. in Zukunft im Unterricht stärker als Vergleichsebene zur Lebenswelt auftauchen wird.

Erfahrungen, Selbstdeutungen etc. als Ausgangspunkt	„Vorhandene Kenntnisse, Vorstellungen, Erfahrungen und Selbstdeutungen der Schüler werden zum Ausgangspunkt des weiteren Vorgehens gemacht“ (Barricelli und Sauer 2015, S. 9)	L: Mich würd jetzt mal viel mehr interessieren, diese Religion der Ägypter, die ja ähm nun mal schon auch sehr lange Zeit vergangen ist, dass diese Religion ausgeübt wurde, mal ein bisschen genauer zu untersuchen. Und dazu müsste ich erstmal ähm oder würde mich mal interessieren, was für unterschiedliche Religionen wir denn hier in der Klasse auch mit (?) haben. (B1f5 – 28) (...) L: Ok. Also, wir haben das Christentum, sowohl katholisch als auch evangelisch hier in der Klasse und wir haben Kinder bei uns, die den muslimischen Glauben haben. Jetzt überlegt mal bitte, wenn ihr mal dran denkt, wie euer Glaube aussieht. Oder, vielleicht sind auch manche von euch ähm nicht so religiös erzogen worden, aber das spielt jetzt grade gar keine Rolle. Ihr habt ja trotzdem so n bisschen Kenntnisse drüber. Was gibt es denn für die Dinge, die unterschiedlich sind bei der ägyptischen Religion und unserer heutigen Religion und was gibt es für Gemeinsamkeiten? (L ermahnt einen S) Also, was gibt es für Gemeinsamkeiten und was gibt es für Unterschiede? (B1f5 – 36)	SchülerInnen-Äußerungen, die an das Thema der Unterrichtseinheit anknüpfen, dieses ergänzen usw. und zum Anlass genommen werden, das Unterrichtsgeschehen anzupassen bzw. darauf einzugehen; Unterschied zu Lebensräume, Interessen, Alltagswelten: diese hier werden von der Lehrkraft dezidiert aufgegriffen
Normativität	Fremdheit und Verallgemeinerung weist auf normative Vorstellung; subjektive Wertmaßstäbe	<i>(SuS interpretieren ein Foto einer Großfamilie der Gegenwart)</i> Sm4: Weil wir wir das gar nicht kennen. Wir kriegen eins, zwei, höchstens drei Kinder vielleicht, auch mal vier. Äh und wir haben nicht elf elf Kinder. (D1m6 – 27)	SuS oder L erklären einen historischen Sachverhalt, ein Ereignis o. ä. aus einem normativen Standpunkt; Verallgemeinerungen („wir“, „man“) zeigen dies ebenso an wie Begriffe wie „normal“ oder „üblich“
Emotionen	„Das Thema löst bei den Lernenden Gefühle aus“ und bietet „Identifikations- und Distanzierungsmöglichkeiten“ (Gautschi 2011, S. 144)	2 S ziehen historisierte Kleidung an L: Wie habt ihr euch denn darin gefühlt? Wie fühlt sich das denn an? (H2f5 – 40)	Ein historisches Ereignis löst Gefühle aus, die durch große Nähe oder Fremdheit zum Heute ausgelöst werden; die Lernenden oder

			Lehrenden zeigen dies durch Mimik, Gestik, Lautmalereien oder die Beschreibung der eigenen Gefühlslage; es kann aber auch nach Gefühlen gefragt werden
	Hineinversetzen	Das Nachvollziehen oder -empfinden einer historischen Situation oder Person	L: Gut. Wollen wir jetzt mal in dieser Spur weitergehen, damit wir vorankommen. Ähm. Da haben schon Leute gelebt. Was wisst ihr denn über die Leute, die da schon gelebt haben? Und die eigentlich (<i>betont und deutet mit dem Zeigefinger in die Luft</i>) Amerika entdeckt haben. (<i>L zeigt auf Sf3</i>) Sf3: Also ich würd sagen, wenn wir irgendwie so einen Satz lesen: Wer hat Deutschland entdeckt? Keine Ahnung, aus Amerika oder so. Dann würden wir denken, wir haben's ja viel früher schon erkundet, weil wir ja hier schon viel früher gelebt haben. (E2m7 – 17-18)
	Gegenstand der Lebenswelt wird einbezogen	Lebenswelt wird hier verstanden als die Lernende umgebende nicht-schulische Alltagswelt; darin verhandelte Gegenstände können in den Unterricht integriert werden	<i>Lied ("Wem hamse de Krone jeklaut?") wird zu Einstieg abgespielt</i> (E1f10 -2)
	Interaktion mit Objekt der Lebenswelt	Objekt der Lebenswelt der Lerngruppe wird in den Unterricht einbezogen, mit ihm wird interagiert	(<i>sammeln weiterhin Aspekte zum Reichsfrieden; L notiert an der Tafel; L gibt Sm2 sein Handy und sagt: „Während andere noch dran gehen, google'st du mal nach dem Begriff Loyalität“ (SuS lachen); (SuS versuchen Begriff mit eigenen Worten zu erklären; L fordert Sm2 auf, vorzulesen)</i> (C1m7 – 5-7)
			L bittet Lerngruppe, sich in eine historische Situation oder Person hineinzusetzen; L leitet ein Rollenspiel an; auch emotionale Ebene wird angesprochen (bspw. hineinfühlen); ebenso können sich SuS in eine historische Situation/Person hineinversetzen (Empathie; „historical empathy“ ¹⁹⁸)
			Lernende oder Lehrende beziehen Objekt ihrer Lebenswelt, d. h. nicht-schulischen Gegenstände in den Unterricht ein
			SuS oder L beziehen einen Gegenstand der unmittelbaren Umgebung, d. h. aus dem Klassenraum, dem Arbeitsplatz oder am Körper/an der Kleidung mit ein; der Gegenstand kann zur Veranschaulichung dienen, aber auch für die konkrete Arbeit im Unterricht verwendet werden

¹⁹⁸ Mehr in Kap. 4.2.

Assoziation mit Lebenswelt	Eine Verknüpfung oder Verbindung eines historischen Sachverhalts mit einem der Lebenswelt	L: Sieht so aus als hätte der hier so Flügelchen, ne? Genau. Kennt ihr denn irgendwie noch andere göttliche Wesen, Götter, die mit Flügeln dargestellt werden? (<i>nimmt Sm3 dran</i>) Sm3: N Drache? (<i>SuS lachen</i>) (F1f6 – 28-29)	SuS assoziieren mit einem Sachverhalt o. ä. der Vergangenheit etwas, das ihnen aus ihrer Lebenswelt bekannt ist; diese Assoziation oder Analogie muss nicht zwingend korrekt sein
Humor	Ein Moment des Unterrichts gibt Anlass für Witze, Wortspiele, Lachen etc.	L: Meine Damen und Herren, wir bewegen uns jetzt in historische Gefilde, die wir noch nicht betreten können. Geht nicht. Sm?: Nichts ist unmöglich. L: Doch. (<i>Zwischenruf: Toyota</i>) Genau. Toyota ist auch unmöglich, aber das ist ein anderes Thema. Sm7: Haben Sie einen Toyota, oder? L: Ne. Ich bin Lehrer, kann ich mir nicht leisten. (<i>einiges ungläubiges Murmeln</i>) (C1m7 – 52-56)	Die Behandlung eines Themas, das irritiert, verwundert, zu Assoziationen einlädt wird zum Auslöser einer humoristischen Situation; nicht jedes Lachen soll kodiert werden – es muss einen Zusammenhang (oder zumindest angenommener) mit einem historischen Sachverhalt o. ä. bestehen
WERTURTEIL	In Abgrenzung zu Sachurteilen heißt es im aktuellen Kerncurriculum Geschichte Sek. I: „Werturteile hingegen werden auf der Grundlage jeweils gegenwärtig geltender Überzeugungen und Normen gefällt“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2015, S. 15, S. 15).		
Stereotyp	Vorurteile und Stereotype werden für ein Werturteil herangezogen	Sf3: Ähm ich denke auch, dass ähm nochmal das was Sm4 gesagt hat, dass das schon stimmt, weil wir sagen, wir sagen, wir würden ja jetzt zum Beispiel auch sagen irgendwie (<i>hustet</i>) äh weiß nicht irgendein Vorurteil: die Franzosen essen Frösche oder so. (<i>Lachen; Zwischenrufe: Is aber so. Und: Ja, ist aber so.</i>) Auch wenn es jetzt bei manchen stimmt, aber (S: Is so.) das is ja auch so, das is ja im Prinzip ein Vorurteil. Is jetzt n blödes Vorurteil, aber das gibt's ja auch. Und wir sagen (<i>S dazwischen: Froschfresser</i>) - und über die würden wir ja auch irgendwie irgendwas also würden wir ja auch was über die sagen. (...) (B3m10 – 47)	Ein Werturteil wird ergänzt, begründet oder kommentiert durch gegenwärtige Stereotype zu einer Gruppe

Wird eingefordert	Ein Werturteil zu einem historischen Sachverhalt wird von der Lehrkraft eingefordert	L: An einem Punkt würde ich aber noch einmal nachhaken. Und zwar für alle. Und zwar an der Stelle für nach der Begründung mit der Rohrbach halt diese übergeordnete Stellung - du hast es Sozialdarwinismus der Europäer, der weißen Zivilisation - herausstellt. Was sagt ihr denn zu diesem Selbstbildnis? Wie wie bewertet ihr denn das? Was würdet ihr dem Rohrbach denn antworten? (C1m9 – 26)	Lehrkraft fordert die SuS auf, ein Werturteil zu einem historischen Sachverhalt o. ä. auf Grundlage ihrer gegenwärtigen Meinung zu fällen
-------------------	--	---	---

Dieses Kategoriensystem sollte eigentlich als Kodierleitfaden für die Kodierung mit einem Zweitkodierer dienen. Allerdings ergaben sich dabei große Schwierigkeiten. Die Zusammenführung der deduktiven und induktiven Kategorien ergab ein äußerst umfangreiches Kategoriensystem, das an vielen Punkten Überschneidungen, Ähnlichkeiten und Uneindeutigkeiten offenbarte. Bei der ersten Probekodierung des Materials mit dem deduktiv-induktiven Kategoriensystem zeigte sich, dass zu viele Sequenzen doppelt kodiert werden mussten. Das Kategoriensystem war bereits für mich als Erstkodiererin zu unsystematisch. Deshalb¹⁹⁹ musste eine radikale Änderung der Struktur und Herangehensweise an das Kodierverfahren vorgenommen werden, wodurch dieses überhaupt erst von einem/r Zweitkodierer/in genutzt werden konnte. Die Folge musste ein drittes Kategoriensystem sein. Die Reduktion der Komplexität konnte nur vorgenommen werden, indem das Kodierverfahren mehrschrittig begangen wurde. Die Schwierigkeit bei dem ersten deduktiv-induktiven Kategoriensystem bestand in der Uneindeutigkeit seiner Kategorien. Bei genauerer Betrachtung stellte sich heraus, dass Fragen des Was (*Begriffe der Gegenwart werden von den Lernenden verwendet...*) und des Wie (*...um Vergleiche zur Lebenswelt herzustellen*) nicht in einem einzigen Kategoriensystem erfasst werden können, weil es sich häufig nicht um verschiedene Ausprägungen *einer* Dimension handelt, sondern um gänzlich unterschiedliche (Analyse-)Ebenen.

Das vorhandene Kategoriensystem wurde daher aufgebrochen und nach „Auslösern“, „Richtung“ und „Formen“ getrennt. Zu den „Auslösern“ zählen kleine Analyseeinheiten, die gut als Kennzeichen eines Gegenwartsbezugs erkannt werden können. Dabei lassen sich drei Kommunikationsebenen unterscheiden, die Auslöser erfassbar machen: interaktiv, medial und sprachlich. Interaktionen, die auf die Gegenwart verweisen, können beispielsweise körperliche Reaktionen (aufzeigen, lachen etc.) auf einen gegenwartsbezogenen Reiz sein. Medien wiederum vermitteln oder dokumentieren Gegenwärtiges. So können dies Gegenstände, Materialien oder Objekte aus der Gegenwart bzw. Lebenswelt der Lerngruppe sein.

Die vermutlich meistvertretene Ebene ist jene der Sprache. Die Analyseeinheiten stellen hier Begriffe, Worte und Wortpaare dar, die alle auf die zeitliche Dimension der Gegenwart verweisen. Bei der Arbeit am deduktiv-induktiven Kategoriensystem kristallisierten sich viele Auslöser heraus, die ich zuvor in eigene Kategorien zu pressen versucht hatte.

¹⁹⁹ Siehe dazu die entsprechende Empfehlung in der Vorstellung der Analyseschritte (Kap. 8.2.2, S. 193).

Stattdessen tauchten sie hier gebündelt als mögliche Auslöse-Typen auf, die je nach Auslöse-Medium in Variation vorkommen können. Es handelt sich dabei um folgende:

- *Sachverhalte/ Ereignisse*: Umstände der Gegenwart oder auch aktuelle Geschehnisse (Stichwort Geschichtskultur) werden benannt²⁰⁰.
- *Begriffe*: Worte oder Wortteile, die aus dem gegenwärtigen Wortschatz der Lerngruppe stammen.
- *Personen/-gruppen*: Darunter fallen sowohl spezifische Namen als auch stellvertretende Bezeichnungen für eine Gruppe, die in der Gegenwart präsent ist (z. B. die Kinder; die Israelis), als auch Worte wie „wir“, „ich“ etc., die auf die konkrete Gegenwart und Lebenswelt der Sprechenden verweisen.
- *Temporale Einordnungen*: Wörter wie „heute“, „jetzt“ oder „Gegenwart“. Mitkodiert werden aber auch jene, die auf die Zukunft verweisen.
- *Werte und Normen*: Worte und Wortpaare, die auf Bewertungen vom gegenwärtigen Standpunkt aus hindeuten, z. B. „das ist doch“, „verrückt“, „sehr gut“.
- *Lebenswelt*: Begriffe, Gegenstände, Medien u. Ä., die aus der Alltags- und Lebenswelt der Lernenden stammen.

Es sind dabei auch durchaus Überschneidungen der drei Auslöser-Ebenen möglich. Kodiert wird hier mit einem (oder ggf. mehreren) der drei Buchstaben **I**, **M** oder **S**.

Die *Formen* beschreiben die Art und Weise der Umsetzung, das *Wie* des Gegenwartsbezugs. Nennt beispielsweise eine Schülerin die Sowjetunion, kann dies sowohl im Rahmen einer Quellenanalyse passieren als auch in Form eines Lebensweltbezugs, indem sie etwa eine Anekdote aus ihrer Familiengeschichte berichtet. Die Form zeigt demnach an, wie dieser (des durch den Auslöser sehr wahrscheinlich als solcher gekennzeichnete) Gegenwartsbezug hergestellt wird.

Kodiert wird in diesem Fall mit einer Zahl, die der Umsetzungsform entspricht (s. dritter Kasten in Abb. 17). So ergab sich dank der Reduktion des bisherigen Kategoriensystems

²⁰⁰ Immer wenn im Folgenden von nennen oder sprechen die Rede ist, sind auch die anderen medialen Formen mitgedacht, aber aus Gründen der Lesbarkeit nicht jeweils beschrieben. So kann natürlich auf Ereignisse der Gegenwart auch medial oder interaktiv verwiesen oder reagiert werden – bestes Beispiel wäre hier ein stummer Impuls in Form eines modernen Familienfotos (D1m6).

eine schlanke Version²⁰¹ von sechs Oberkategorien und einer Restkategorie. Drei der Oberkategorien weisen noch Unterkategorien auf, die bei Eindeutigkeit auch entsprechend zu kodieren sind, andernfalls genügt die Oberkategorie.

Die Oberkategorien, d. h. Formen der Gegenwartsbezüge, lauten:

- 1) *Problemaufriss*: Ein Bezug zur Gegenwart wird eröffnet, indem ein Problem, eine Vermutung oder Frage formuliert wird, die sich aus einer Zeitebene auf eine andere bezieht.
- 2) *Erläuterung, Beschreibung*: Meist nach einem Problemaufriss oder einem Vergleich folgend wird der Gegenwartsbezug mit Argumenten gefüllt.
- 3) *Vergleich*: Historische Ereignisse, Sachverhalte etc. werden mit gegenwärtigen, zukünftigen oder fiktiven verglichen oder gleichgesetzt; Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu einem speziellen Gegenstand o. Ä. werden erfragt oder benannt.
- 4) *Übersetzungsleistung*: Ein Begriff der Gegenwart oder Lebenswelt dient als Erklärung, Aktualisierung oder Übersetzung eines (fremden oder unbekanntem) historischen Begriffs oder Sachverhalts.
- 5) *Perspektivwechsel*: Veränderung bzw. Wechsel des Standpunktes, der Perspektive bzw. der Sichtweise; Abrücken von der eigenen Perspektive.
- 6) *Lebensweltbezug*: Lebensweltbezüge stellen Äußerungen und Interaktionen von SchülerInnen und Lehrkräften dar, die sowohl innere Vorgänge und Wirklichkeitsäußerungen repräsentieren als auch Ausdruck jugendlicher (bzw. von der Lehrkraft angenommener) Lebensräume, Interessen und Alltagswelten²⁰² sind.
- 7) *Rest*: Dies beinhaltet unklare, uneindeutige und möglicherweise auch irritierende Aspekte, die im Rahmen dieser Forschung nicht eindeutig zugewiesen und analysiert werden können.

²⁰¹ Hier wird ersichtlich wie wichtig die bisherigen Arbeitsschritte waren. Ohne diese umfangreiche Zusammenstellung (s. Tabelle 6), Überarbeitung und häufige Sichtung des Materials wäre dieser selektive Schritt nicht möglich gewesen. Speziell an der Oberkategorie „Übersetzungsleistung“ wird deutlich, welche neue und bedeutsame Strukturen durch die bisherigen Analyseschritte herausgearbeitet werden konnten.

²⁰² Und weil sich diese durch sprachliche, mediale und interaktive Elemente ausdrücken können, taucht dieser Begriff auch bei den Auslöse-Typen auf; bei der Analyse wurde aber auf die unterschiedlichen Ebenen Rücksicht genommen.

Es fehlt jedoch noch ein wesentlicher Gedanke, der dem bisherigen deduktiv-induktiven Kategoriensystem immer als Problem anhaftete: die *Richtung*. Die Richtung zeigt den Weg des *Gegenwartsbezugs* an, also ob dieser beispielsweise aus der Vergangenheit auf die Gegenwart blickt oder umgekehrt. Vor allem Jeismann macht darauf aufmerksam, dass es der „Zusammenhang“ (1979, S. 42) oder auch die „Verflechtung“ (2000, S. 49) sei – also die Beziehung der Zeitebenen –, die das Wesen des Geschichtsbewusstseins ausmachen. Daher muss dies auch für die Gegenwart als eine dieser Zeitebenen von großer Bedeutung sein. Aber auch van Nieuwenhuysen et al. (2015) mussten in ihrer Forschung feststellen, dass es einer weiteren Definition der „connection“ der Zeitebenen bedarf (vgl. S. 442). Im bisherigen Kategoriensystem tauchen Bezugnahmen umständlich häufig in mehreren Kategorien auf und hat das Ganze so unübersichtlich werden lassen. Der Gegenwartsbezug als didaktisches Prinzip stellt also das In-Beziehung-Setzen verschiedener Zeiten dar. Dies erscheint logisch, da wir immer auf Grundlage unseres gegenwärtigen Standpunktes handeln und kommunizieren. Wichtig ist hier jedoch weniger der tatsächliche Standpunkt, der Ort des Geschehens, sondern die Denkrichtung. Wie bereits in Kapitel 4.1.2 erläutert, setzt Historisches Lernen Historisches Denken voraus. Gehen wir also davon aus, dass sich das Historische Denken in der Vergangenheit „abspielt“, dann ist auch aus dieser „Denk-Perspektive“ heraus theoretisch ein Blick auf die Gegenwart möglich. Ebenso verhält es sich mit der Dimension Zukunft. Rein theoretisch wäre es daher auch möglich, Vermutungen zur Zukunft zu treffen, die in Auseinandersetzung mit einem historischen Sachverhalt vom gegenwärtigen Standpunkt aus formuliert werden. Dies entspricht passender Weise den klassischen Formulierungen zur Beschreibung des Geschichtsbewusstseins. Gleichzeitig müsste auch die umgekehrte Richtung denkbar sein. Vermutungen oder Rückschlüsse zur Vergangenheit könnten aus einer antizipierten Zukunftsvorstellung getätigt werden: Müssten nicht diese und jene Prozesse in der Vergangenheit stattgefunden haben, wenn wir über die zukünftige Notwendigkeit von x (bspw. langfristiger Abbau von Atomenergie) nachdenken? Unabhängig von den theoretischen Erwägungen zeigte sich, dass es Vorstellungen von Kontinuität und Linearität gibt, die (zumindest partiell) keine Trennung der Dimensionen gestatten. Wenn Lernende oder Lehrende beispielsweise Formulierungen wie „immer noch“ oder „damals schon“ oder „ebenso“ nutzen, spielen sie auf Aspekte der Gegenwart an, von denen sie annehmen, dass sie unverändert im Heute fortbestehen.

Wie bereits erläutert wurde (vgl. Kap. 4.1.2) ist Historisches Denken nicht schlicht manifest beobachtbar, sondern allenfalls aus sprachlichen, medialen und interaktiven Aktionen und Reaktionen interpretierbar. Nichtsdestotrotz müssen sowohl theoretisch anzunehmende als auch bereits beobachtete Richtungen für das Kodieren zur Verfügung stehen. Ob sie dann tatsächlich auftauchen, muss sich in der Analyse zeigen.

Dank der bisherigen Arbeitsschritte lagen die zu analysierenden Unterrichtsstunden bereits in Form selektiver Transkripte vor, sodass an diesen kodiert werden konnte. Ein Kodieren an den Videos selbst ergab für dieses Kodiervorgehen keinen Sinn, da sich mehr auf kleinere Sinneinheiten konzentriert wurde. Interaktionen und indirekte Kommunikation, die von Belang sind, flossen bereits in die Transkripte ein und waren ohnehin stets präsent aufgrund des häufigen Betrachtens der Videos.

Vergangenheit	→	Gegenwart
	←	
Gegenwart	↑	Zukunft
	↓	
Vergangenheit	↗	Zukunft
	↖	
Vergangenheit (oder Zukunft)	↔	Gegenwart

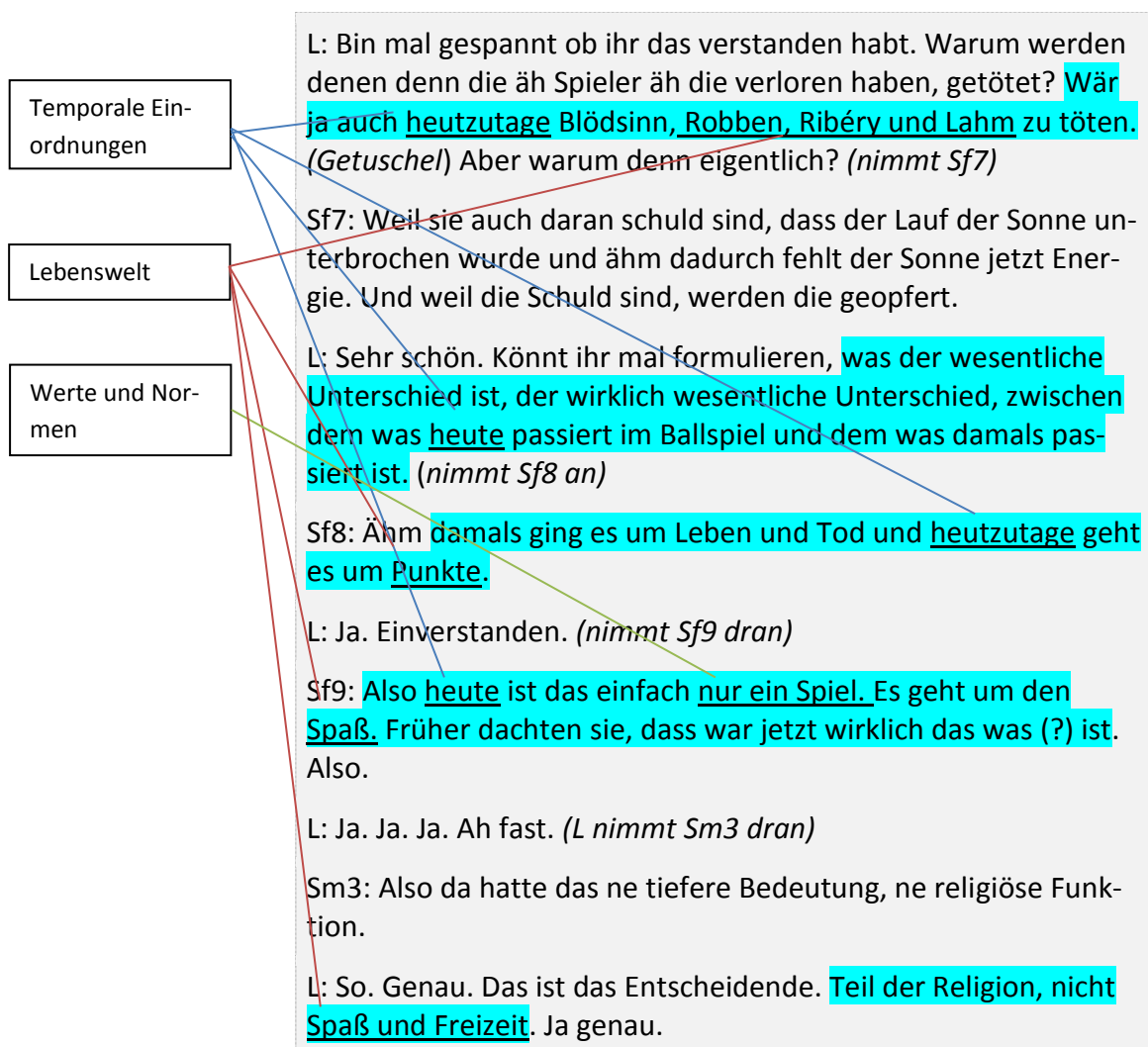
Bei der Kodierung wird die Richtung grafisch durch einen Pfeil dargestellt, der zwischen den Buchstaben des Auslösers und die Zahl der Form gesetzt wird.

Daraus ergibt sich für Sinneinheiten eine „Kodierformel“, die sich aus den oben erläuterten drei Zeichen zusammensetzt. Diese Kodierformel erfasst kurz und knapp das Was, Wie und das Wohin des Gegenwartsbezugs.

Beispielhaft sei hier ein Sinnabschnitt dargestellt, der zudem in eine Kodierformel „übersetzt“ wurde:

E2m7 – Thema der Stunde: Azteken

Vor dieser Sequenz haben die SchülerInnen in Arbeitsgruppen verschiedene Themen (wie Religion, Sport oder Architektur) zum Leben der Azteken erarbeitet und vorgestellt. Die Lehrkraft stellt Nachfragen und leitet damit die folgende Sequenz (E2m7, Absatz 55-63), in dem Fall zugleich Sinneinheit, ein:



Drei sprachliche Auslöser (S) zeigen an, dass hier ein möglicher Gegenwartsbezug stattfindet. Durch die temporalen Einordnungen „heute“ und „heutzutage“ wird dies deutlich. Hinzu kommen Lebensweltbezüge („Robben, Ribéry und Lahm“,

also aktuelle und vermutlich den meisten bekannte Fußballspieler sowie „Punkte“ und „Spaß und Freizeit“, die sich auf modernen Fußball beziehen) und damit verbunden eine moderne Wertevorstellung („nur ein Spiel“). Es wird von einem Aspekt der Gegenwart (Fußball heute) auf die Vergangenheit (Ballspiel der Azteken) geblickt – die Richtung ist also in die Vergangenheit gewandt (←). Dies wird in Form eines von der Lehrkraft angeregten **Vergleichs** hergestellt. Ein thematisierter historischer Sachverhalt wird zum Aufriss eines Gegenwartsbezugs oder sogar Lebensweltbezugs. Es werden die Unterschiede aufgezeigt und das Nennen der Namen der Nationalspieler soll die zu erfassenden Diskrepanzen veranschaulichen. Daraus ergibt sich die Formel: **S ← 2**.

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass durch die strukturiertere, aber dennoch offene (Sinneinheiten müssen im Kontext gedeutet werden) Vorgehensweise eine größere Eindeutigkeit erreicht werden kann.

Dieses Vorgehen habe ich auf alle selektiven Transkripte angewandt und währenddessen erneut das neue Kategoriensystem angepasst. Unklare Stellen habe ich kenntlich gemacht bzw. nur mit der Oberkategorie kodiert, um darüber dezidiert mit dem Zweitkodierer sprechen zu können. Eine Kategorie „Rest“ umfasst die bis zum Ende unklaren Kategorien.

Die Kodierformeln wurden dann ausgezählt und interpretiert. In den Tabellen 7 und 8 sind diese aufgeführt und interessante Zusammenhänge und Häufungen flossen in die Darstellung der Ergebnisse (Kap. 9.9) ein. Es muss noch erwähnt werden, dass dieser Analyseschritt keinesfalls repräsentativ sein kann, auch wenn der Charakter der Formel und des Auszählens dies so erscheinen lässt. Die Ergebnisse dieses verschlankten Verfahrens helfen vor allem, einen Weg durch das Dickicht an theoretisch-empirischen Prämissen und Erkenntnissen zu schlagen, um die Erkenntnisse der bisherigen Analysen und Kategoriensysteme (, Strukturierungsdimensionen, Zusammenfassungen und Kodierleitfäden) zu gewichten.

Zur Prüfung der Reliabilität ließ ich den Zweitkodierer Daniel Giere mit diesem neuen adaptierten Kodierverfahren einen Teil des Materials kodieren. Nach den ersten drei kodierten Transkripten wurden Ergebnisse und Abweichungen in den Kodierungen

besprochen. Die Übereinstimmungen waren deutlich höher als bei der ersten Probekodierung mit dem deduktiv-induktiven Kodierleitfaden. Unterschiedliche Interpretationen des Materials sowie offene Fragen, die sich häufig aus dem fehlenden Wissen zur gesamten Unterrichtsstunde ergaben, wurden ausführlich besprochen. Zudem wurden erneut kleinere Änderungen am Kategoriensystem vorgenommen und anschließend die Hälfte des Materials kodiert und verglichen. Es stellte sich heraus, dass sich die Übereinstimmung bei den Kodiervorgängen deutlich erhöhte. Nach einigen Probesitzungen, Besprechungen und Überarbeitungen des Kodierleitfadens wurde etwa die zweite Hälfte der Fälle mit dem finalen Kodierleitfaden durchgearbeitet und anhand der Übereinstimmungen die Interkoder-Reliabilität (von MAXQDA) berechnet. Auf dessen Wert und die Bedeutung komme ich im Kapitel 9.10 zu sprechen.

Auslöser		Richtung		Formen	
Interaktionen	Sachverhalte/Ereignisse Begriffe Personen/-gruppen temporale Einordnungen Werte und Normen Lebenswelt	Analyseeinheit: Sinnabschnitte		Analyseeinheit: kleine Sinnabschnitte	
Analyseeinheit: Irritationen, Lachen, Reaktion auf etwas etc.		Vergangenheit	→	Gegenwart	1) Problemaufriss
			←		1a Vermutungen / Hypothesen
Medien		Gegenwart	↑	Zukunft	1b Fragen
Analyseeinheit: Bilder, Film, Bücher, sonstige Quellen und Materialien			↓		2) Erläuterung, Beschreibung
Sprache		Vergangenheit	↗	Zukunft	3) Vergleich
Analyseeinheit: Begriffe, Worte, Wortpaare			↖		3a Konstruktion von Analogien bzw. Gemeinsamkeiten
		Vergangenheit (oder Zukunft)	↔	Gegenwart	3b Unterschiede
					3c Veranschaulichung
					4) Übersetzungsleistung
					5) Perspektivwechsel
					5a Hineinversetzen
					5b Erkenntnis gegenwärtiger Standortgebundenheit
					5c Kein Abrücken vom gegenwärtigen Standpunkt/ Differenz
					6) Lebensweltbezug
					7) Restkategorie

Abb. 17: Kodierleitfaden

Tabelle 7: Auflistung der Kodierformeln

A	R	F
A1m7		
S	→	3b
S	→	2
S	←	2
S	←	5a
S	→	4
S	→	4
A1m8		
S	→	3c, 4
S	←	4
S	→	3a
S	←	5c
S	←	2
S	→	4
S	←	5
S	←	4
S	←	1b, 6
S	→	4
A1m10		
S	←	2
S	←	1a
S	←	2
B3m8		
S	→	3b, 5
S	↔	2
B1f5		
S	→	4
S	→	3b, 6
S	←	2, 6
S	→	1b, 6
S	←	1b, 3
S	←	3b
S	←	1a, 3
S	↔	3a
S	←	3c
S	→	3a
S	←	2, 5
S	←	3a
S	→	2, 5
S	←	1b, 6
S	←	1a
S	←	2
B3m10		
S	←	1, 6
S	←	1b
S	←	6
S	←	1a
S	←	2
S	←	3c
S	→	1b

S	←	2
S	←	6
S	←	2
S	←	5, 6
S	←	2
S	←	3a
S	←	1b
S	←	2
C1m7		
S	←	5
M	←	2
S	→	3a
S	←	5
S	↔	1a
S	←	3a
S	→	1b
S	→	2
S	→	1b
S	→	2
S	→	3a, 6
S	→	5c
S, I	→	6
S	→	7
C1m9		
S	↔	3b
I	←	3b
S	←	6
I	→	2
S	←	1b
S	→	1b
S	→	1b, 5b
I	→	1b, 5a
S	←	1b
S	←	3a, 4
S	←	2e
S	←	5
S	←	1b, 5
D1m6		
M, S	←	6
S	←	1b
S	→	2
S	→	5a
S	→	4
S	→	2, 5c
S	→	1b
S	→	5b
S	←	3c
S	←	5b, 6
S	→	4
S	←	5b
S	→	3c

S	→	5c, 6
S	→	1b
S	→	3c, 6
S	←	1a
S	←	3b
D1f5		
S	→	5c
S	→	1b, 3
S	→	3c
S	→	1b, 3b
S	→	4
S	→	3b, 3c
E1f10		
M	→	5a, 6
S	→	3a
S	←	1a
S	↔	3a
S	→	1b
S	→	2
S	←	7
S	→	3
S	→	3b
E2m7		
I	→	5
S	←	1b
S	←	1a
S	←	5
S	←	2
I, S	→	5
S	←	3c
I, S	→	3a, 3c
I, S	→	3a
S	←	2
S	→	1b
S	→	2
E3m10		
S	→	3c, 6
S	←	5c
S	→	6
S	←	2, 5a
F1f6		
S	→	1a
S	→	6
M	→	5c
S	→	6
S	→	1a, 6
S	→	6
S	→	3a, 6
S	→	1a
S, M	↔	3a
S	→	1b, 3a

S	→	3b
S	→	3a, 6
S	←	3a
S	←	3a, 3c, 6
H1f8		
S	→	4
S	↔	5c
I, S	→	6
S	↔	6
H2f5		
S	←	1b
S	→	4
S	←	5a
M	←	3c
S	←	4
I, S	←	5a
S	→	4, 5c
S	→	3a
I, S	→	5c
I, S	→	4
S	←	4
S	↔	3a, 6
S	↔	5c
S	→	6
S	→	3a
I	→	5a
I1m6		
S	←	5a
S	←	5c
S	←	4, 5a
S, I	→	5a
S	←	2
S	←	2, 5
S	←	5c

Tabelle 8: Auszählung der Kodierformeln nach Schulklassen

	5. Klassen			6. Klassen			7. Klassen			8. Klassen			9. Klasse	10. Klassen				Gesamt	
	B1f	D1f	H2f	D1m	F1f	I1m	A1m	C1m	E2m	A1m	B3m	H1f	C1m	A1m	B3m	E1f	E3m		
1															1			1	37
	1a	2		1	3			1	1					1	1	1		11	
	1b	3	2	1	3	1			2	2	1		6		3	1		25	
2		4		2		2	3	3	3	1	1		2	2	5	1	1		30
3		2	1													1		4	49
	3a	3		3		5		3	2	1		1		1	2			21	
	3b	2	2		1	1	1				1		2			1		11	
	3c	1	2	1	3	1			2	1					1		1	13	
4		1	1	5	2		1	2			5		1	1					19
5		2				1		2	3	1	1		2		1			13	33
	5a			3	1		3	1					1			1	1	11	
	5b		1		3								1					4	
	5c			3	2	1	2		1		1		1				1	5	
6		4		2	4	7			2		1		2	1		4	1	2	21
7								1								1			2

9.9 Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation der Fragestellung

Dieses Kapitel widmet sich der Interpretation der Ergebnisse und der Beantwortung der Forschungsfragen.

Ausgehend von der Zusammenführung der induktiven Kategorien und der deduktiven Strukturierungsdimensionen in ein gemeinsames Kategoriensystem und letztlich eines davon abgeleiteten vereinfachten Kodierleitfadens können wesentliche Erkenntnisse gewonnen werden, die nun ausführlich und anhand von Beispielen dargelegt werden.

9.9.1 Die Richtung ist klar – keine Zukunftsbezüge

Unter dem Kriterium „Richtung“ wurde bereits in Kap. 9.8.5 erläutert, weshalb dies ein wichtiges Indiz für die Identifikation von Gegenwartsbezügen darstellt. Es wurden theoretisch mögliche Richtungen in den Kodierleitfaden aufgenommen und diese wurden dann grafisch in Form von Pfeilen in die Kodierformeln überführt. Tabelle 7 bildet die Richtungen der im Material entdeckten Gegenwartsbezüge ab. Dabei fällt besonders auf, dass Zukunft keine Rolle in den analysierten Unterrichtsvideos spielt, nicht ein einziger Zukunftsbezug der insgesamt 170 Gegenwartsbezüge²⁰³ konnte ausgemacht werden.

So sind weder Arbeitshinweise, Erläuterungen oder Fragen der Lehrkraft zu finden, die auf einen Zukunftsbezug hinweisen, noch lassen sich entsprechende Äußerungen der Schülerinnen und Schüler ausmachen. Möglicherweise ist das Thema Zukunft für den vorrangig chronologisch angelegten Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I eine zu weit gedachte Reflexionsebene. Wobei es im Kerncurriculum Geschichte der Sekundarstufe I heißt, dass die Lernenden durch Gegenwartsbezüge „eine Basis für ihre Orientierung in Gegenwart und Zukunft“ finden sollen, um schließlich ausgehend von ihrem gegenwärtigen Standpunkt „Wertvorstellungen und Zukunftsperspektiven“ an den historischen Sachverhalt reflektiert heranzutragen (Niedersächsisches Kultusministerium 2008a, S. 21). Dennoch gäben die Rahmenthemen der Qualifikationsphasen der Sekundarstufe II möglicherweise mehr gen Zukunft weisende Anknüpfungspunkte und

²⁰³ Als Gegenwartsbezug werden hier Sinneinheiten verstanden, die im Material mit einer Kodierformel versehen wurden.

Diskussionsgrundlagen (bspw. das Thema Geschichts- und Erinnerungskultur). Des Weiteren stellt hier das Verbundfach Gesellschaftslehre mögliche Potentiale bereit. In den hier analysierten Unterrichtsstunden des Faches Gesellschaftslehre wurden vorrangig historische Themen bearbeitet²⁰⁴. Sich überschneidende oder politisch bzw. geografisch ausgerichtete Stunden wurden nicht gefilmt, obwohl diese unter Umständen mehr Bezüge zur Zukunft hätten aufweisen können. Zudem fehlt es, wie bereits auf Seite 131 in dieser Arbeit angerissen, an didaktischen Empfehlungen für gelingende Zukunftsbezüge, sodass ein Anregen derer bisher der Kreativität und dem Engagement der Lehrkräfte allein überlassen ist.

Es muss also festgehalten werden, dass bezogen auf das Sample keine Zukunftsbezüge festgestellt werden konnten, was aber nicht ausschließt, dass im nicht-chronologischen Geschichtsunterricht oder im Fach Gesellschaftslehre diese nicht hergestellt werden.

Klaus Bergmann selbst (2007) knüpfte diese zeitliche Dimension besonders eng an jene der Gegenwart. Auch Gautschi und Rohlfes messen der Zukunft mehr Bedeutung bei (Kap. 14.1), weshalb die Zukunftsbezüge als theoretisch hergeleitete Kategorie auch in die Strukturierungsdimensionen aufgenommen wurden (Tabelle 3).

Im wissenschaftlichen Diskurs sind Zukunftsbezüge bisher also fest verankert und auch für das Historische Denken können sie zumindest theoretisch angenommen werden, empirisch konnten hier jedoch keine Bezüge zur Zukunft nachgewiesen werden. Die Selbstverständlichkeit, Gegenwarts- und Zukunftsbezüge in einem Atemzug zu nennen, kommt dadurch ins Wanken.

Ganz grundsätzlich muss daher auch Kritik an den zuweilen ideologisch anmutenden Begriffsbestimmungen geübt werden. Auf hoher theoretisch abstrakter und mitunter fordernder Ebene haben sich Annahmen zum Geschichtsbewusstsein festgesetzt, die nur selten in Frage gestellt werden. An dieser Stelle muss jedoch gezeigt werden, dass es zumindest für die Unterrichtspraxis eine massive Diskrepanz gibt. Nicht nur für den Gegenwartsbezug erscheint der Zukunftsbezug unterrepräsentiert, auch das Konstrukt des Geschichtsbewusstseins muss an entsprechender Stelle überprüft und in Frage gestellt

²⁰⁴ Zwei Unterrichtsstunden im Fach Gesellschaftslehre (die Lehrkraft bereitete nahezu identischen Unterricht vor) mussten aus der Analyse ausgeklammert werden, weil sie keine Bezüge zu Vergangenheit oder Zukunft aufwiesen und sich stattdessen ausschließlich des Themas Tourismus in der Gegenwart annahmen. Zudem konnten keine Erkenntnisse aus einer Gymnasialklasse extrahiert werden, der Unterricht war dominiert von Quellenarbeit ohne Verweise zur Gegenwart oder Lebenswelt (vgl. Kap. 14.2).

werden. Vor allem Jeismann und Rüsen machen die starke Abhängigkeit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft deutlich (vgl. Kap. 3.2). Der kategorischen Formulierung, Geschichtsbewusstsein beinhalte „immer und grundsätzlich einen Gegenwarts- und Zukunftsaspekt“ (Rüsen 2008, S. 16) muss auf Grundlage dieser Studie widersprochen werden – es sei denn, man spräche den hier dokumentierten Gegenwartsbezugens per se ab, relevant für die Ausbildung des Geschichtsbewusstseins zu sein, weil es ihnen an „Zukunftsperspektive“ (Jeismann 1979, S. 42) mangle.

Des Weiteren wurde durch die Analyse der Richtungen deutlich, dass es ein ausgewogenes Verhältnis der Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart gibt. Zu etwa gleichen Teilen wurde in den Lerngruppen von der Gegenwart auf die Vergangenheit geblickt und umgekehrt. Das mag verwundern, zumal einige der theoretischen Vorarbeiten empfehlen, ausgehend von Gegenwartsfragen die Vergangenheit zu befragen. Zu kurz hingegen kommen Hinweise oder Empfehlungen im Umgang mit Äußerungen, die aus der Thematisierung von Vergangenem auf die Gegenwart blicken.

Es gibt eine vage Tendenz – und auch hier sei wiederholt erwähnt, dass dies keine repräsentativen Aussagen sind – zu einer stärkeren Blickrichtung von der Vergangenheit auf die Gegenwart (\leftarrow) in den niedrigeren Jahrgangsstufen (z. B. D1f5, F1f6) und einer Bezugnahme vom Heute auf das (\rightarrow) Damals in den älteren Jahrgängen (z. B. B3m10). Möglicherweise hängt dies u. a. mit dem Lehrplan, Reifegrad und Wissensstand der Jugendlichen zusammen. In den höheren Klassen rückt das Vermittelte stärker an die Jetztzeit heran, das Thematisieren von Zeitgeschichte kann eventuell stärker dazu verleiten, Assoziationen und Fragen von der Gegenwart zur Vergangenheit zu formulieren. Hinzu kommt, dass die älteren Jugendlichen sich länger und intensiver mit Geschichte (in Schule und Geschichtskultur) auseinandergesetzt haben und daher mehr Vergleiche abrufen können als es jüngere Lernende vermögen.

Darüber hinaus tauchen elf Gegenwartsbezüge auf, die Kontinuitätsvorstellungen zum Ausdruck bringen, was durchaus nicht viel ist und zudem in der Verteilung keine Rückschlüsse auf Besonderheiten bzgl. Alter o. Ä. zulassen.

Diesbezüglich sei als Beispiel eine interessante Strategie eines Schülers genannt, um die Frage der Lehrkraft zum historischen Verlauf eines Ereignisses zu beantworten. Er schlussfolgerte seine Antwort retrospektiv vom Wissen zum gegenwärtigen Umstand

des thematisierten Sachverhalts (vgl. A1m10, Sequenz 2). Der historische Verlauf wird also rückwärts, ausgehend von der Gegenwart, analysiert. Dieses Vorgehen birgt sicher die große Gefahr der Annahme eines linearen Geschichtsverlaufs²⁰⁵, ist aber dennoch eine interessante Herangehensweise zur Beantwortung einer historischen Fragestellung und zeigt auf, wie viele Richtungen der Bezüge möglich sind.

9.9.2 Gegenwarts- oder Lebensweltbezüge angewandt: kurzweilige Perspektivwechsel statt zeitaufwändiger Einstiege

Entgegen der zahlreichen Empfehlungen zu gelungenen Einstiegen mit Hilfe von Gegenwartsbezügen in Bergmanns Monografie (2012), lassen sich in den gefilmten Unterrichtsstunden kaum Einstiege finden, die gegenwarts- oder lebensweltrelevant sind. Bergmann spricht von den „Vergangenheitsbezügen“ (ebd., Kapitel 4 ab S. 61), welche sich anböten und nennt zu den jeweiligen Typen von Vergangenheitsbezügen Beispiele. Diese schließen auch geschichtskulturelle Formen ein, zu denen Bergmann in verschiedenen Publikationen Beispiele formuliert. Diese Vergangenheitsbezüge wurden in die Strukturierungsdimensionen aufgenommen und mitunter im Material ausfindig gemacht – allerdings kaum als intendierter Einstieg in eine Historische Fragestellung. Die Suche nach historischen Wurzeln und Ursachen gegenwärtiger Umstände findet in den seltensten Fällen didaktisch aufbereitet statt. So konnten Bergmanns Ursachen- und Sinnzusammenhänge (s. u. a. Kap. 4.3) allenfalls in Momentaufnahmen entdeckt werden, d. h. weniger als intendiertes Ziel der Stunde oder Lerneinheit als viel mehr ad hoc im Rahmen eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. Thematische Längsschnitte oder „große Fragen“ im Sinne Klafkis (s. Kap. 4.1.4) wurden kaum zum Ausgangspunkt einer Unterrichtsstunde gemacht. Es mag natürlich durchaus sein, dass Einstiege in ganze Themenkomplexe in Form von Ursachen- oder Sinnzusammenhängen gestaltet werden und die von mir videografierten Stunden vorrangig der Vertiefung und Weiterarbeit dienen. Wahrscheinlicher ist, dass es wenig Raum für derartige Einstiege im klassischen Geschichtsunterricht gibt, denn wie Bergmann bereits zu bedenken gibt,

²⁰⁵ Wie bereits auf Seite 130 in dieser Arbeit angeführt, müsse in der Praxis darauf geachtet werden, dass statt Kontinuität sogenannte „Kontiguität“ vermittelt wird (Bergmann 2012, S. 47).

sind derartige Schwerpunktsetzungen eher im nicht-chronologischen Geschichtsunterricht realisierbar (vgl. 2007, S. 104).

Beispielhaft sei hier der Einstieg von D1m6 in das Thema „Die römische Familie“ vorgestellt. Ganz im Stile eines Sinnzusammenhangs leitet die Lehrkraft in die Stunde ein, indem die Lernenden mit ihren (normativen) Vorstellungen von Familie konfrontiert werden. Ausgehend von verschiedenen gegenwärtigen Familienkonstellationen und einer gemeinsam erarbeiteten Definition von „Familie“, wird die aktuell thematisierte Epoche auf deren Vorstellungen von Familie befragt. Die Lernenden erfahren so die Unterschiede und Gemeinsamkeiten konkreter und werden sich in Ansätzen über ihre gegenwärtige Standortgebundenheit bewusst. Zudem ist das Thema Familie eines, welches zu Klafkis „großen Fragen“ zählt, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass es zeitübergreifendes Interesse an diesem Thema gibt. Die beschriebene Unterrichtsstunde wirkte sehr positiv. Die Lernenden waren motiviert und es waren nicht nur vereinzelte Schülerinnen und Schüler in das Unterrichtsgeschehen involviert. Möglicherweise ist dies auch dem lebensweltnahen Einstieg zu verdanken, für den sich die Lehrkraft viel Zeit genommen hat (fast 30 Minuten). Dies erscheint also als vielversprechender Ansatz, auch wenn dies bei den erhobenen Videos eine der Ausnahmen darstellt. Ein weiteres Beispiel, einen Einstieg durch Perspektivwechsel zu gestalten, folgt weiter unten.

In der Praxis tauchen häufig Perspektivwechsel auf, die einen zeitlichen Standpunktwechsel anregen oder ausdrücken. In einigen Fällen geschieht dies durch eine vorrangig emotional²⁰⁶ intendierte Aufforderung zum Hineinfühlen oder Hineinversetzen in eine historische Situation oder Person. Dies wird durch die Lehrkraft angeregt, beispielsweise wenn auf ein Rollenspiel hingewiesen wird (z. B. A1m7) oder wenn ein Perspektivwechsel angebahnt werden soll (z. B. I1m6). Der eigentliche Perspektivwechsel wird vorrangig von der Lehrkraft angeregt, kann aber auch durch die Lernenden selbst formuliert werden – entscheidend ist, dass es um ein Aufzeigen gegenwärtiger Vorstellungen und Werte geht, indem diese bezogen auf einen historischen Sachverhalt hinterfragt

²⁰⁶ In der englischsprachigen Forschung existiert das Konzept der historical empathy (vgl. S. 45 in dieser Arbeit), was diesem Vorgehen durchaus entspricht. Die Debatte um Emotionen im Geschichtsunterricht wird in der deutschen Geschichtsdidaktik erst seit Kurzem auch wohlwollend geführt. Es überrascht also nicht, dass Pandel erst 2013 die „Emotionalität“ als 8. Kategorie seinen Strukturierungsdimensionen hinzugefügt hat (Kap. 3.3.3). In der Museumsdidaktik zeigt sich diesbezüglich mehr Offenheit wie die Studie von Köhler (2016.) beweist.

werden. Ein Perspektivwechsel ist sowohl didaktisches Prinzip als auch mögliches Ziel einer Geschichtsstunde bzw. einer Lerneinheit. Eng verbunden mit dem Perspektivwechsel ist der Aspekt der Standpunktgebundenheit. Dies meint die Erkenntnis des Verhaftetseins in einer subjektiven Perspektive der Gegenwart, von der aus die Vergangenheit gedeutet wird. Diesem Reflexionsprozess wird in vielen Modellen Historischen Lernens eine große Bedeutung beigemessen. Die Orientierung für das Historische Lernen in fast allen Modellen Historischen Lernens (vgl. Kap. 4.1.6) eine bedeutende Rolle. Die Interpretation der Vergangenheit vom gegenwärtigen Standpunkt aus ist ein scheinbar natürlicher Prozess, um sich wiederholende Muster zwischen damals und heute auszumachen, die in das existente Weltbild einsortiert werden können (vgl. Rösen et al. 1991, S. 344). Ein Abrücken von diesem Weltbild erfordert Einsichts- und Reflexionsvermögen. Es verwundert nicht, dass mit einer Orientierung (in der Zeit) meist eine Reflexion einhergeht²⁰⁷. Das Einüben von Perspektivwechseln stellt eine sinnvolle Methode dar, Lernende zu einer reflektierten Orientierung in der Zeit zu befähigen. Ein gelungenes Beispiel dafür liefert der Unterricht von E2m, der zwar auch einen geplanten Perspektivwechsel vornimmt und damit nicht den Großteil der beobachteten Stunden repräsentiert, sich im Gegensatz zum eingangs präsentierten Beispiel jedoch nicht einer „großen Frage“ o. Ä. bedient. Der Lehrer steigt in den Unterricht mit seiner 7. Klasse (Gymnasium) ein, indem er den Satz „Columbus ist der Entdecker Amerikas.“ an die Tafel schreibt und die Lernenden bittet, sich dazu zu äußern. Nach einigen Wortmeldungen setzt der Lehrer das Wort Entdecker in Anführungszeichen und sagt:

L: „In jedem Schulbuch, in jeder wissenschaftlichen Literatur zu dem Thema wird dieser Satz mittlerweile so geschrieben. Was hat sich hier verändert?“ (E2m7, Absatz 4)

Die Schülerinnen und Schüler spekulieren vorerst, dass Columbus eigentlich Indien auf dem Seeweg entdecken wollte und eher zufällig auf Amerika stieß. Bis eine Schülerin Gedanken in eine andere Richtung formuliert:

Sf2: „Ich glaub, da haben ja auch schon andere Menschen gewohnt. (*L steht auf und geht zeigend auf Sf2 zu; nickender Blick in die Klasse*) Und ähm die also also hat er es gar nicht entdeckt, sondern eher für äh die Menschen die äh dort gelebt,

²⁰⁷ „Orientierungskompetenz“ folgt der „Reflexionskompetenz“ beim Kompetenzmodell BaWü; einer „Orientierungskompetenz“ folgt „reflektieren“ im Modell von Gautschi; „Deutungs- und Reflexionskompetenz“ beim Kompetenzmodell des VGD; im FUER-Modell folgt die „Orientierung“ auf die „Erkenntnis fremder/ Aufbau eigener Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“

von denen er kam hat er entdeckt. Eigentlich habens ja vorher andere Menschen entdeckt und gewohnt.“ (E2m7, Absatz 8)

Diesem Gedankengang folgend sammelt der Lehrer mehrere Wortmeldungen, unter anderem folgende, die auch eine Analogiesetzung beinhaltet:

Sf3: „Also ich würd sagen, wenn wir irgendwie so einen Satz lesen: Wer hat Deutschland entdeckt? Keine Ahnung, aus Amerika oder so. Dann würden wir denken, wir habens ja viel früher schon erkundet, weil wir ja hier schon viel früher gelebt haben.“ (E2m7, Absatz 18)

Die vom Lehrer intendierte Hinführung zum Wechsel der Perspektive scheint geglückt. Anhand einer banalen Irritation bestehender Bilder allein durch das Setzen von Anführungszeichen konnte die Lehrkraft die Lerngruppe auf die heutige Deutung von Geschichte und unsere (eurozentristische) Perspektivgebundenheit aufmerksam machen. Im Anschluss an diesen Einstieg, erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler in Arbeitsgruppen verschiedene Aspekte des Lebens der Azteken. Zum Ende der Stunde folgt eine kurze Sequenz, die den gelungenen Perspektivwechsel verdeutlicht:

Sm1: Sie haben auch gestanden, weil sie nicht so was erwartet hatten. Also sie haben, sie haben gedacht, es wären unzivilisierte Menschen.

L: Super. Kannst du's nochmal sagen, weil das war jetzt ganz gut.

Sm1: Na sie hätten sowas nicht erwartet, weil die haben gedacht, da unzivilisiert, Barbaren und so.

L: Sehr schön. Und haben sich überlegen gefühlt, ja. *(Im ironischen Ton:)* Wir Europäer sind ja viel besser als die Indianer, ne, irgendwie so. Und da kommen sie auf einmal zu einer Stadt, wie es sie in Europa überhaupt nicht gab zeitgenössisch. (E2m7, Absatz 75)

In den beobachteten Unterrichtsstunden gab es auch Situationen, in denen ein Perspektivwechsel nicht gelang. So gab es beispielsweise bei I1m6 die Aufforderung, sich in die Zeit und Rollenerwartungen der Kreuzzüge hineinzusetzen und zu begründen, ob und weshalb man sich an einem Kreuzzug hätte beteiligen wollen. Ein Großteil der Lernenden konnte nicht vom gegenwärtigen Standpunkt abrücken, argumentierte stets aus der Gegenwart²⁰⁸ und vollzog so keinen Perspektivwechsel.

²⁰⁸ Z. B. Sf3: „Nein, weil das Schwachsinn ist und weil man einfach keine Menschen tötet. Die brauchen sich nicht versteh...äh vertragen, aber sie können sich das Land teilen“ (I1m6, Absatz 43)

Viele der Situationen, die als erfolgreicher Perspektivwechsel verstanden werden konnten, wurden durch die Lehrkraft intendiert und waren eher kurzweilig und als Anregung zum Weiterdenken, für Werturteile oder zur Veranschaulichung gedacht. Perspektivwechsel als mehr oder weniger spontane Anregungen für ein Relativieren der eigenen Sichtweise können somit als eine Form von Gegenwartsbezügen betrachtet werden. Die Erfahrung von Alterität und Kontingenz kann maßgeblich zu einem multiperspektivischen Geschichtsverständnis beitragen. Ob dies durch kurze Unterrichtsmomente erreicht werden kann, ist fraglich. Chronologischer Geschichtsunterricht und damit häufig einhergehend Kontinuitätserzählungen sind vermutlich noch der Normalfall. So fürchteten Rüsen et al. bereits 1991 nach Erhebungen mit SchülerInnen, dass durch pauschale Analogien Gegenwartsbezüge hergestellt würden, die „Fremderfahrungen behindern“ (S. 344). Gegenwarts- und Zukunftsbezüge seien erst nach dem Aufzeigen von Alterität der Geschichte angemessen (vgl. ebd.). Dass sich Gegenwartsbezüge nicht allein in Analogien erschöpfen, hat diese Arbeit gezeigt – dass sie jedoch einen Großteil des Spektrums ausmachen, veranschaulicht das folgende Kapitel.

9.9.3 Gegenwartsbezüge werden meist durch Vergleiche und Analogien realisiert

Die meisten Gegenwartsbezüge wurden durch Vergleiche und Analogien angebahnt. Dies entspricht der Vermutung Schulz-Hageleits, der bereits 1981 dem Vergleich und den „historisch-politischen Analogien“ eine – wenn nicht die tragende Funktion bei Gegenwartsbezügen attestierte (Schulz-Hageleit 1981, S. 87).

Es findet sich eine gewisse Häufung von Vergleichen und Analogiesetzungen in den jüngeren Klassenstufen, insbesondere daher, weil dort tendenziell mehr Gegenwartsbezüge pro Unterrichtsstunde Anwendung finden (s. Tab. 8). Bereits in Kap. 4.1.6 (Kerncurriculum) wurde herausgestellt, dass Gegenwartsbezüge ab der 6. Klasse im Kerncurriculum gefordert werden und in ihrer Komplexität zu steigern seien (vgl. in dieser Arbeit S. 104). Die oben genannte Erkenntnis kann dieser Annahme beipflichten. Betrachtet man den Perspektivrahmen Sachunterricht, der quasi der Vorläufer für Historisches Lernen im Primarbereich ist, kann darin eine logische Kontinuität gesehen werden. Denn darin heißt es zur Auswahl der Themenbereiche im Unterricht und deren Umsetzung: „So sollen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise Vergleiche von vergangenen

Situationen zu ihrer gegenwärtigen Lebenswelt herstellen“ (Perspektivrahmen Sachunterricht 2013, 61f.).

Sowohl die Lehrkraft als auch die Lernenden stellten Parallelen zwischen Vergangenheit und Gegenwart (bzw. Lebenswelt) her. Die Lehrkräfte forderten SchülerInnen häufig auf, Aspekte der Vergangenheit mit gegenwärtigen Umständen zu vergleichen oder aber sie stellten von sich aus Analogien zur Gegenwart her. Sofern der Vergleich als Aufgabe durch die Lehrkraft formuliert wurde, nahm das Sammeln von Gemeinsamkeiten und Unterschieden mehr Raum im Unterrichtsgeschehen ein. So fordert die Lehrerin einer 5. Klasse (Thema Ägyptische Götter) die Klasse zu einem Vergleich auf:

L: „Was gibt es denn für die Dinge, die unterschiedlich sind bei der ägyptischen Religion und unserer heutigen Religion und was gibt es für Gemeinsamkeiten?“ (B1f5, Absatz 36).

Die Lerngruppe hat zuvor gemeinsam erarbeitet, welche Religionen in der Klasse vertreten sind. Im Anschluss an das Sammeln der Gemeinsamkeiten und Unterschiede führt die Lehrerin in den Begriff „Polytheismus“ ein. Damit werden die angeregten Vergleiche zum konkreten Thema der Unterrichtseinheit gemacht, auf die Ergebnisse des Vergleichs wird inhaltlich aufgebaut, sie wurden von der Lehrkraft sicher auch antizipiert. Das Feststellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden kann dann weiterführend analysiert und bewertet werden, sodass die Vergleiche nicht unreflektiert und kontextlos stehen bleiben und der Gefahr der Gleichsetzung ausgesetzt wären.

Anders verhält es sich mitunter in jenen Fällen, bei welchen die Lernenden unaufgefordert einen thematisierten Aspekt der Vergangenheit mit einem der Gegenwart ins Verhältnis setzen. Diese Vergleiche geschehen unabhängig davon, ob sie einer Triftigkeit standhalten oder nicht, meist sind sie vorrangig veranschaulichend und kurzweilig, mitunter aber auch spekulativ. So äußert sich beispielsweise ein Schüler einer 7. Klasse zum Thema der Machtverteilung zur Zeit der Deutschen Hanse wie folgt:

Sm7: „Ok. Ich denk mal, es ist heute genauso. Wenn man früher mehr Land hatte, hatte man auch gleichzeitig mehr Macht und dadurch. Is wie in China heutzutage. (SuS lachen) Die haben sehr viel Macht, die Oberhäupter.“ (C1m7, Absatz 29)

Es lassen sich aber auch Beispiele finden, in denen die Vergleiche nicht so oberflächlich ausfallen. Lernende nennen von sich aus Aspekte der sie umgebenden Welt oder

bekannter gegenwärtiger Phänomene, die der Veranschaulichung von Gemeinsamkeiten (oder seltener Unterschieden) mit dem behandelten historischen Thema dienen.

Dieser Befund ähnelt den Ergebnissen der Studie von van Nieuwenhuysen und KollegInnen, die feststellten, dass Lehrkräfte gern zu Formulierungen in Geschichtsexamen greifen, die nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden historischer und gegenwärtiger Umstände fragen. Dabei fiel auch auf, dass Kontinuitätsdarstellungen verbreiteter sind als vermutet (s. Kap. 4.2; vgl. van Nieuwenhuysen et al. 2015).

Knapp zusammengefasst: Von der Lehrkraft didaktisch angeleitete Vergleiche oder Analogien lösen einen Großteil der Gegenwartsbezüge im Geschichtsunterricht aus. Sie bieten die Möglichkeit, Gemeinsamkeiten und Unterschiede angemessen und differenziert abzubilden und das Historische Lernen zu fördern. Vergleiche oder Analogien, die en passant in den Unterricht getragen werden (durch Lehrkraft oder Lernende) dienen vorrangig der Veranschaulichung, bergen aber auch die Gefahr der Gleichsetzung²⁰⁹.

Der übergeordnete Gegenwartsbezug wohnt quasi jeglicher Beschäftigung mit Vergangenheit inne, da HistorikerInnen ihren gegenwärtigen Standpunkt nie aufgeben können – Rohlfes spricht von einem „praktischen Gegenwartsbezug“, dem ein „expliziter Gegenwartsbezug“²¹⁰ gegenüberstehe (ebd., S. 60f.). Letztgenannter unterscheidet sich vom ersten in seiner Richtungszuweisung und Interessenlenkung, in seiner – wenn man so will – *Didaktisierung*. Allerdings wäre Rohlfes mit diesem Begriff sicher nicht einverstanden, denn er unterstellt dem expliziten Gegenwartsbezug ein Instrumentalisierungspotential für jene, die Geschichte chronologisch und auf die Gegenwart zuführend vermitteln wollen²¹¹ (vgl. ebd. S. 61).

²⁰⁹ Dies könnte vermutlich dem expliziten Gegenwartsbezug und dessen Gefahren nach Rohlfes (1981) entsprechen (vgl. Kap. 4.1.1).

²¹⁰ Beide Begriffe klingen konkret, leider wird aber anhand der Erläuterungen von Rohlfes nicht wirklich deutlich, worin deren tatsächliche Unterschiede liegen. Es fehlt an Beispielen, die sich auf Schule übertragen lassen, da die Argumentation Rohlfes sich an „Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung“ (Rohlfes 1981, S. 61) richtet, also eher mit politischer Botschaft denn didaktischer.

²¹¹ Rohlfes vergleicht hier mit dem historischen Materialismus wie er in sozialistischen Ländern gelehrt wurde.

9.9.4 Gegenwarts- und Lebensweltbezüge dienen als „Übersetzungsleistung“

Durch die Analyse der Unterrichtsvideos ergab sich neben unterschiedlicher Gewichtung bekannter Aspekte des Gegenwartsbezugs ein ganz wesentlicher neuer Aspekt, der in den theoretischen Prämissen bisher unbeachtet bleibt. Die Rede ist von einer Funktion des Gegenwartsbezugs, die sich an vielen Stellen im Material gezeigt hat, und die ich als „Übersetzungsleistung“ bezeichnen möchte. Als eigene Oberkategorie im zweiten deduktiv-induktiven Kategoriensystem wurde das Material auch auf diese neue Kategorie hin analysiert und festgestellt, dass sie relativ häufig vertreten ist²¹².

Eine Übersetzungsleistung ist eine individuelle sprachliche Übertragung, die eine Brücke zwischen den Zeitebenen Vergangenheit und Gegenwart zu bauen ersucht. So dient ein Begriff der Gegenwart bzw. Lebenswelt als Erklärung oder Übersetzung des (fremden oder unbekanntes) historischen Begriffs oder Sachverhalts. Auf diesem Wege wird möglicherweise Ambiguität, Unsicherheit und Unkenntnis abgebaut. In den Theorien kann dieser Strategie am ehesten mit dem Orientierungsbedürfnis (vgl. Bergmann 1981, S. 40; Schreiber et al. 2006, S. 29) entsprochen werden. Allerdings wird dieses bei Bergmann eher als Auslöser für Fragen verstanden denn als individuelle Leistung der Ambiguitätsreduktion.

Eine solche sprachliche Übersetzung kann sowohl durch die Lehrkraft als auch durch die Lernenden selbst formuliert werden. Die Lehrerin H1f spricht in ihrer Klasse über Revolutionen im 18. und 19. Jahrhundert und Medien dieser Zeit. Eine Gruppe hatte die Aufgabe, ein Flugblatt zu entwerfen. Nachdem diese eine gewisse Unsicherheit bzgl. der Aufgabe ausdrücken, greift H1f ein und richtet sich an die Klasse:

„Mhm. Vielleicht an die ganze Gruppe. Wist ihr welche Aufgabe, welche Aufgabe hat denn so ein Flyer? Wenn ihr einen Flyer in die Hand gedrückt bekommt“ (H1f8, Absatz 15)

Einige Schüler melden sich und geben die richtige Antwort. Die Lehrerin hat also den Begriff „Flugblatt“ in „Flyer“ übertragen. Dadurch, dass dieser Begriff der Lerngruppe möglicherweise näher ist, hat sie dafür gesorgt, dass der Zugang zur Aufgabe und dem

²¹² Im Fall dieser Studie sind es 19 von 170 Gegenwartsbezügen. Damit gestaltet sich zumindest rechnerisch einer von neun Gegenwartsbezügen in Form einer „Übersetzungsleistung“ (s. Tabelle 8).

Thema erleichtert wird. Eine ähnliche sprachliche Übersetzungsleistung zeigt eine Schülerin im Unterricht von A1m (8. Klasse) zum Thema Manufakturen und Colbertismus.

Sf1: „Also das untermalt ja auch nochmal, dass man immer wieder neue Menschen sozusagen auch gefunden hat, die in diesen Manufakturen arbeiten, weil es sind ja Nebenjobs sozusagen, die sie. Also, es ist ja nicht ihre Hauptarbeit.“ (A1m8, Absatz 24)

In eben jenem Unterricht zeigt sich ein weiteres Beispiel: Ein Schüler meldet sich und stellt eine gedankliche Übersetzungsleistung an, an der er die Klasse teilhaben lässt:

Sm1: „Also. Aber. Der Arbeiter. Wir haben das anders interpretiert. Zum Beispiel, das fällt mir grad ein, der Arbeiter kann nicht einfach vor seinem Chef irgendwie sagen 'Ja, wir kriegen nicht genug Lohn'. Und die Arbeit ist halt so. Weil er kann. Die Arbeit ist halt eintönig. Keine Ahnung, er kann da nicht irgendwie n Fernseher hinstellen, damit sie sich nicht langweilen oder so.“

L: „Ende des 17. Jahrhunderts ist das in der Tat eher unwahrscheinlich, ja.“

Sm1: „Die gab's ja noch gar nicht, aber keine Ahnung. Irgendwie eine Bühne, wo ein Theaterstück aufgeführt wurde.“ (A1m8, Absatz 5-7)

Sm1 erklärt sich die Arbeitsumstände im französischen Frühkapitalismus mit anderen Normen und verdeutlicht dies anhand der Unterschiede zur heutigen Zeit. Dass es Fernsehen damals nicht gab, ist Sm1 bewusst, daher ergänzt er „Theaterstück“ quasi als die Unterhaltungsform des 17. Jahrhunderts. Über diese Form der Gleichsetzung lässt sich gewiss streiten. Interessant ist, dass Sm1 sich offenbar eine Szenerie oder ein Bild zu-rechtgelegt hat, das ihm hilft, die historische Situation zu erklären. In dieses Bild passt – in Abgrenzung zu heute – aufgrund der geänderten Arbeitswelt (Wohlfühlen am Arbeitsplatz als heute durchaus legitimer Aspekt von Arbeitsgesundheit) kein Unterhaltungs-medium, was Sm1 auszudrücken versucht.

Im Material finden sich viele Fälle der sprachlichen Übersetzungsleistung („Outfit“; „Adidas-Tunika“, „Boss“ etc.). Allerdings gibt es auch Stellen, an denen dies nicht gelingt. Die Lehrerin H1f wiederholt in ihrer 8. Klasse das Thema Wiener Kongress. Einer der Schüler spricht von einer „Party“ und wie sich herausstellt, ist die Rede vom Hambacher Fest und hat damit „Fest“ fälschlich synonym mit „Party“ verwendet, weshalb die Narration darüber auch teilweise schief verläuft (H1f8, Absatz 8).

Dass die Übersetzungsleistung als Strategie verstanden werden kann, zeigt sich auch daran, dass Lernende Fremdes als „historisch“ labeln. Es kommt vor, dass SchülerInnen mit

ihnen unbekanntem Begriffen konfrontiert werden, die sie kontextbedingt als historisch einordnen (D1m6, Absatz 47; A1m8, Absatz 10-13). Getreu dem Motto: Kenn' ich nicht, wir haben Geschichtsunterricht, muss etwas Historisches sein. Dabei gelingt quasi auch die Übersetzungsleistung nicht.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass Humor eine lebensweltannähernde Position einnehmen kann. Humor kann sich in witzigen Einschüben oder Anekdoten der Lehrkraft ausdrücken (E2m7, Absatz 53), die auflockernd wirken, sich aber auch in Kommentaren u. Ä. seitens der Lernenden äußern, die ganz unterschiedliche Funktionen erfüllen können (Aufmerksamkeit erzeugen; Analogien zu bekannten lustigen Aspekten herstellen; Komplexität/Fremdheit reduzieren usw.). Letztlich kann Humor also auch eine Übersetzungsleistung sein, ein Brückenschlag zwischen Lernsituation und Lebenswelt (z. B. H2f5, Absatz 37).

Im Zuge der Kodierung und Analyse anhand des zweiten deduktiv-induktiven Kategoriensystems wurde zudem deutlich, dass sich empirisch die Kategorien Übersetzungsleistung, Perspektivwechsel und Lebensweltbezug mitunter schwer trennen lassen. So kann beispielsweise die Übersetzung des Begriffs „Flugblatt“ in „Flyer“ sowohl lebensweltnahe Assoziationen aufrufen als auch die Perspektive wechseln, indem den Lernenden dadurch vor Augen geführt wird, dass auch in der Vergangenheit „geworben“ wurde.

9.9.5 Sprache dominiert

In dieser Arbeit wurde Interaktion als wichtiger Aspekt qualitativer videografischer Unterrichtsforschung vorgestellt (vgl. Kap. 8.1), weil davon ausgegangen wurde, dass interaktive Prozesse mit Personen oder Gegenständen ein wesentlicher Bestandteil von unterrichtlichem Handeln bzw. eine besondere Form der Kommunikation sind. Dieser Gedanke muss allerdings zurückgestellt werden. Die häufigste Kommunikationsform (vgl. Kap. 14.2) war das fragend-entwickelnde Gespräch zwischen Lehrkraft und Lernenden. Die Kommunikation war demnach sprachlich dominiert und meist eindimensional (ein/e Schüler/in im Gespräch mit der Lehrkraft; nächste/r Lernende wieder im kurzen Gespräch mit der Lehrkraft), also eher im Sinne einer strahlenförmigen Kommunikation

ausgehend von der Lehrperson. Kommunikationsprozesse zwischen den Lernenden waren abgesehen von Partner- oder Gruppenarbeit nicht auffindbar. Wortmeldungen waren immer abhängig von der Entscheidung der Lehrkraft. Das ist sicher nicht ungewöhnlich und erhöht die Kontrolle der Unterrichtssituation, bildet aber keine Vielfalt in der Kommunikation ab. Auch die Interaktion mit Gegenständen fiel vergleichsweise gering aus²¹³. Allerdings konnten Unterrichtssituationen gefunden werden, in denen Alltagsgegenstände in den Unterricht integriert wurde. So veranschaulicht beispielsweise E2m in seiner 7. Klasse die Rolle von Sklaven, indem er den Hefter einer Schülerin hochhebt und sagt:

„Und zwar ein Eigentum genauso wie – was weiß ich – dieser Block (*hebt den Block von Sf5 hoch*), der Eigentum ist von Sf5 oder diese Uhr, die Eigentum ist von L....“ (E2m7, Absatz 42).

und zeitgleich seine Armbanduhr berührt.

Interaktion mit Gegenständen kann also als lebensweltbezogenes Handeln verstanden werden und dient (wahrscheinlich) vorrangig der Veranschaulichung eines im Unterricht thematisierten Sachverhalts.

281

Die Analyse der Auslöser bestärkt diese These. So wurden allein 150 der 170 Gegenwartsbezüge sprachlich ausgelöst bzw. umgesetzt. Interaktionen tauchen in fünf Sinneinheiten auf und in Verbindung mit Sprache weitere neun Mal. Interaktionen, ob sprachlich begleitet oder nicht, werden vorrangig in Form von Perspektivwechseln bzw. Hineinversetzen realisiert (z. B. H2f5, Sequenz 2 und 5).

Somit gilt ebenso wie für den Geschichtsunterricht im Allgemeinen²¹⁴ auch für die Gegenwartsbezüge im Besonderen eine Konzentration auf Sprache. Geschichte bleibt, auch wenn man den Fokus auf Gegenwartsbezüge legt, ein „Erzählfach“. Das wird sich vermutlich auch in der Zukunft wenig ändern, selbst wenn die Quellen- und Medienvielfalt zunehmen wird, muss doch immer der Kerngegenstand des Faches sprachlich rekonstruiert werden.

²¹³ Dies wurde vorab bereits vermutet: siehe Fußnote 175, S. 181.

²¹⁴ Zu Narration im Geschichtsunterricht und deren Erfassbarkeit in der empirischen Sozialforschung mehr in Kap. 5.3 ab S. 146.

9.9.6 Lebensweltbezug: relevant, aber konturlos

Die Rolle der Lebenswelt und der Lebensweltbezüge für den Gegenwartsbezug bleibt auch nach dieser Studie empirisch uneindeutig. Klar ist, dass sie eine große Bedeutung haben, sie sind einander verwandt und weisen zu vielen anderen Kategorien, Begriffen und Theorien Bezüge auf. Bei der Erstellung der Kategoriensysteme stellten sie immer eine Besonderheit dar: sie repräsentierten sowohl Inhalte als auch Methoden. Es verwundert also nicht, dass auch in den Theorien zum Gegenwartsbezug mal mehr und mal weniger Nähe zu einem selten ausreichend definierten Lebensweltbezug postuliert wird (vgl. Kap. 4.3).

Die Analyse des Materials ergab wenig eindeutige Befunde, eher vage Vermutungen zu Aspekten oder Ausprägungen, die zum Lebensweltbezug gehören, allerdings weiterer Forschung bedürfen.

Es kann festgehalten werden, dass Lebensweltbezüge durchaus präsent im Unterrichtsgeschehen sind. Abgesehen von den *Lebensweltbezügen*, die eine Brücke zwischen Lebenswelt und Vergangenheit schlagen wollen, gibt es reihenweise Gegenwartsthemen im Unterrichtsalltag. Alltag wird zwangsläufig in den Unterricht hereingetragen, aber erst das In-Beziehung-Setzen mit einer früheren Zeit macht die Lebenswelt zu einem didaktischen Prinzip: dem Lebensweltbezug.

Eine genaue Unterscheidung von Alltags- und Lebensweltbezug, jeweils in Abgrenzung zum Gegenwartsbezug, wären eine Aufgabe, der sich zukünftige Forschende empirisch nähern müssten. In der Unterrichtspraxis hat sich gezeigt, dass Alltag, Lebenswelt und Gegenwart einander sehr nahe sind. Die bisherigen Definitionen changieren zwischen Gleichsetzung (Lebenswelt- und Gegenwartsbezug) und völliger (eventuell disziplinär bedingter) Ferne (Alltags- und Lebensweltbezug). Neben empirischen Untersuchungen wäre auch (interdisziplinäre²¹⁵) theoretische Arbeit hilfreich, diesen Begriffen mehr Kontur zu verleihen. Die Bedeutung von Lernen, das stärker am Subjekt orientiert ist, wurde bereits deutlich gemacht. So hat vor allem Gautschi herausgestellt, dass Schülerorientierung ein wesentlicher Schlüsselfaktor guten Geschichtsunterrichts ist. Dabei ist die

²¹⁵ Wie bereits in der Arbeitsdefinition (S. 133) empfohlen, sollte hier ein Blick in andere Disziplinen gewagt werden, die sich bereits länger und subjektorientierter mit der Bedeutung des Alltags für schulische Lernprozesse beschäftigt haben.

Rede von einem Anknüpfen an jugendliche Interessen. Darüber hinaus wurde empirisch erforscht, dass familiäre Narrative und geschichtskulturelle Darstellungen einen großen Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein und die Deutung historischer Sachverhalte haben (vgl. Kap. 4.2). Carla Peck weist darauf hin, Historische Identität werde sogar vorrangig außerhalb des Geschichtsunterrichts gebildet (vgl. Peck, S. 292). Dass individuelle Lernvoraussetzungen, Vorwissen und -urteile den Lernenden prägen, ist also erforscht. Wie diese jedoch Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen seitens der Lernenden nehmen oder auch bewusst von der Lehrkraft angesprochen werden, bleibt weiterhin offen. Im Rahmen dieser Studie wurde allerdings festgestellt, dass Lebensweltbezüge auf unterschiedlichste Art in den Unterricht ragen. Sie aus dem Unterricht herauszuhalten, erscheint inzwischen weder möglich noch sinnvoll.

Einen Aspekt, der sich eng an diese Begriffe knüpft, gilt es abschließend noch zu nennen: die Normativität. Viele Lernende beurteilen die Vergangenheit auf Grundlage ihres gegenwärtigen (normativen) Standpunktes. Das ist keine neue Erkenntnis (Borries 1995, S. 192; Wils et al. 2011, S. 227), aber geschieht recht häufig im Unterrichtsgeschehen und nimmt verschiedene Formen an: beispielsweise kann dies durch die Lehrkraft angeregt werden, aber auch ohne Aufforderung äußern sich die Schülerinnen und Schüler entsprechend. Diese Werturteile können sowohl auf der Grundlage von Empathie erfolgen (Verständnis von Heimat: A1m7, Absatz 11), als auch in Form von Vorurteilen („Froschfresser“: B3m10, Absatz 47). Die meisten Werturteile sind normativ und zeugen von den subjektiven Wertvorstellungen der Lernenden.

Lebens- und Alltagswelt sind eng verwoben mit der die Lernenden umgebenden Geschichtskultur. Geschichtskultur kann Teil der Lebenswelt der Lernenden werden, sie können diese durch ihre individuelle Relevanzsetzung in den Geschichtsunterricht tragen. Aber auch umgekehrt könnten Aspekte der Geschichtskultur, mit denen die Lernenden im Unterricht konfrontiert werden, in ihre Lebenswelt einfließen. Der folgende Punkt ist daher eng mit diesem verbunden.

9.9.7 Vernachlässigte Geschichtskultur?

Der Geschichtskultur und ihrer potenziellen Rolle für den Gegenwartsbezug wurde in dieser Arbeit viel Raum gegeben. Es wurde davon ausgegangen, dass sie als Repräsentantin von Geschichte auch in Schule dringt. Besonders in den Modellen Historischen Lernens (Kap. 4.1.5), in Pandels geschichtskultureller Kompetenz und in Bergmanns geschichtskulturellen Erscheinungsformen (Kap. 3.1) wird die Bedeutung der Geschichtskultur für den Unterricht hervorgehoben. Ziemlich deutlich formuliert es Pandel: „Nicht für den Geschichtsunterricht sollen Schülerinnen und Schüler lernen, sondern für die Geschichtskultur“ (2005, S. 130). Diese Konzentration spiegelt sich auch in seinem Kompetenzmodell (Abb. 4) wider, welches Historisches Lernen ganz eng an das Lernen an und mit geschichtskulturellen Objekten verknüpft. Klaus Bergmann betont die Notwendigkeit, sich im Geschichtsunterricht mit Erscheinungsformen der Geschichtskultur auseinanderzusetzen und erstellt 2007 einen Katalog mit potenziellen geschichtskulturellen Anknüpfungspunkten, der im Rahmen dieser Arbeit auch in die Strukturierungsdimensionen einfließt. Somit – ebenso wie die Komponenten von Pandels geschichtskultureller Kompetenz – stand dieser zum Kodieren zur Verfügung. Durch dieses Prozedere sind eine Reihe von Aspekten der Geschichtskultur in das deduktiv-induktive Kategoriensystem eingeflossen. Die Untersuchung der Unterrichtspraxis hat jedoch gezeigt, dass Geschichtskultur und gerade die vielen doch recht konkreten Vorschläge von Pandel und Bergmann kaum thematisiert werden. Der Empfehlung, Geschichtskultur als Lernanlass oder Lerngegenstand zu nutzen, wird kaum nachgegangen. Die wenigen Verweise auf geschichtskulturelle Aspekte führten dazu, dass die Geschichtskultur nicht einmal als eigene Kategorie in dem finalen Kodierleitfaden (Abb. 17, S. 263) auftauchte, sondern indirekt über Begriffe der Gegenwart, die dies mitunter beinhalten konnten. Auch hier wird wieder die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis deutlich. Pandels geschichtskulturelles Kompetenzmodell zeigt auf, dass gerade die Debatte um Kompetenzen theoretisch geführt wird und noch nicht zu Ende oder zu einseitig gedacht wurde. Von Reeken gibt zu bedenken, dass die Auseinandersetzung mit der Geschichtskultur erst für die gymnasiale Oberstufe geeignet sei (vgl. Reeken 2004, S. 240). Dies wäre ein in weiterführenden Studien zu untersuchender Aspekt, den ich ungern bestätigen möchte. Auch wenn in den hier beobachteten Stunden kaum Bezüge zur Geschichtskultur auftauchten,

halte ich dies nicht für eine didaktische Chance, die allein der Oberstufe zuzutrauen ist. Dies beweist auch das folgende Beispiel.

Der Lehrer B3m eröffnet den Unterricht in einer 10. Klasse (Gymnasium) folgendermaßen:

L: „Aber ihr wisst sicher, wo wir thematisch zuletzt gestanden haben. Und ja, in den letzten Wochen hat sich so ähm einiges ereignet. Ihr habt ja hoffentlich die Medien auch so ein bisschen verfolgt.“

einige SuS: genervtes „Ja“

L: „Das heißt also in den Zeitungen, Internet, was auch immer ähm da hat sich auch einiges ereignet, was zu unserem Thema passt. Das darf man so sehen und deswegen habe ich euch einmal einen kleinen Überblick über mitgebracht. Und zwar einen Überblick, Schlagzeilen die ich im Internet gefunden habe.“

Die Lehrkraft legt einige Schlagzeilen auf den Overhead-Projektor, die sich zum Grass-Gedicht „Was gesagt werden muss“ (2012) positionieren. Die Lernenden kommentieren sofort:

Sm1: „Äh er war in der SS und deswegen erregt das eben Aufsehen (?) gesagt hat.“

L: „Sm1, wo hast du das gelesen?“

S: „In der [Tageszeitung der Stadt X] stand das.“

L: „Mhm. Ja, ich glaub so im inneren Teil ne? Ja, tatsächlich, genau. Und sonst niemand, ja? Also müsst ihr mal überlegen, also jeder hat dem Ger...äh Gedicht gehört, ja, jeder kann auch so ein bisschen darüber mitreden und sich sogar ne Meinung machen. Einige von euch haben sich da ja schon ähm in Richtung Meinung, eigene Meinung, geäußert, aber fast niemand hat's gelesen, oder? Das ist vielleicht so die Erkenntnis, die man vielleicht auch zunächst schonmal ziehen kann. Meine zweite Frage: Was hat das jetzt mit unserem Geschichtsunterricht zu tun? Man könnt's auch im Politikunterricht sicherlich behandeln, ja also.“

(nimmt Sf1 dran)

Sf1: „Äh ich glaube, Günter Grass hat sehr viele Bücher über die Nachkriegszeit geschrieben. Ein besonderes, was mir einfällt, ist die Blechtrommel.“

L: Mhm.

Sf1: „Und er is halt, was die Literatur betrifft, ein sehr wichtiger Mann, weil er auch ja in der Literatur so ähm, wenn er eine Meinung hat, dann ist die ausschlaggebend. Und ich denke mal, wenn wir jetzt über Günter Grass reden, dann hat es auch damit zu tun, weil wir ja den 2. Weltkrieg (?) als Thema haben.“

(...)

Sm2: „Äh vielleicht Antisemitismus? Obwohl man ja erstmal gucken muss, ob das überhaupt zutrifft.“

L: „Sagste vielleicht nochmal. Ein bisschen lauter.“

Sm2: „Vielleicht Antisemitismus. *(spricht es sehr laut aus, einige SuS lachen)*
Aber, ich w... also (?)“

(L nimmt Sf3 dran)

Sf3: „Also ich würde da auch äh Sm2 zustimmen, weil *(hustet)*. Ich glaube, es geht auch so'n bisschen, dass es halt Deutschland immer noch so ein bisschen den Ruf, den Hitler erschaffen hat, so ein bisschen äh hat. Und dass auch mhm also äh die Politiker - es könnte ja auch sein, dass irgendwie ähm ein paar Politiker sogar *(hustet)* ihm teilweise sogar zustimmen oder sowas, dass sie halt einfach nur halt nich so öffentlich sagen würden oder so. Also ich denke, das is halt so'n bisschen wieder an diese, dieses Hitler-Image äh erinnert.“ (B3m10, Sequenz 1)

In der Klasse beginnt sofort eine rege Diskussion über das Recht, Kritik an Israel üben zu dürfen. Der Einstieg über ein damals tagesaktuelles Thema ist geglückt und die Lernenden überlegen, welche Bedeutung das Gedicht vor der biografischen Folie von Günter Grass hat. Wie sich herausstellt, hat kaum jemand in der Klasse das Gedicht gelesen, was dann im Unterricht nachgeholt wird, um anschließend in der Vertiefung weiter zu interpretieren und verschiedene Standpunkte zu rekonstruieren. Den Lernenden fällt es mitunter schwer, Sach- und Werturteil zu trennen, sie bekommen jedoch durch die Aktualität des Themas Raum, ihre Vermutungen und Annahmen zu äußern. Abgesehen von Erläuterungen zur Biografie von Grass und Informationen zur Waffen-SS, verhaftet der Unterricht bei dem geschichtskulturellen Thema und der Frage um eine historische Verantwortung und Sensibilität im Umgang mit Israel.

Diese Sequenz verdeutlicht, wie aktivierend ein Einstieg mit einem Aspekt sein kann, der aus der Geschichtskultur der Lernenden stammt. Das mag mit zeithistorischen Themen einfacher gelingen als es mit Sachverhalten der fernen Vergangenheit der Fall wäre²¹⁶.

²¹⁶ Wobei hier Bergmann vermutlich widersprechen und andere Erscheinungsformen der Geschichtskultur anraten würde (z. B. bauliche Überreste oder Werbung).

9.9.8 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen

Nach der Darstellung der Ergebnisse sollen nun die eingangs vorgestellten Forschungsfragen beantwortet werden. Ein Teil der Antworten findet sich bereits in zuvor zusammengefassten Ergebnissen – zugeschnitten auf die Fragestellungen werden diese im Folgenden fokussiert beantwortet.

1) Welche Formen von Gegenwartsbezogenheit tauchen im alltäglichen Geschichtsunterricht auf?

Der alltägliche Geschichtsunterricht ist durchzogen von unterschiedlichsten Formen von Gegenwarts- und Lebensweltbezügen. Dabei sind diese sowohl durch die Lehrkraft initiiert als auch von den Lernenden unaufgefordert geäußert. Viele Gegenwartsbezüge stellen im Sinne eines didaktischen Prinzips ganze Lerneinheiten dar, bei welchen das Ergebnis der Gegenwartsbezüge – meist in Form des Feststellens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden – für das weitere Unterrichtsgeschehen von Bedeutung ist. Diese Art der Gegenwartsbezüge bedürfen der Vorbereitung durch die Lehrkraft. Andere Gegenwartsbezüge sind durch Spontanität gekennzeichnet. Durch die Unvorhersehbarkeit von Unterricht kommt es zu Situationen und Äußerungen, die sich der Planung durch die Lehrkraft entziehen und Assoziationen und Reaktionen hervorrufen, die Gegenwartsbezüge – quasi außer der Reihe – anregen. Diese können sowohl durch die Lernenden als auch die Lehrenden geäußert werden, sind kurzweilig und häufig veranschaulichend. Gelingende Gegenwartsbezüge sind mehrdimensional, sie regen mitunter einen Perspektivwechsel an, indem sie sowohl Historisches Wissen als auch Kenntnisse und Urteile zur Gegenwart zeitgleich aktivieren. Darin liegt das Moment Historischen Lernens – mal mehr oder weniger tief, mal mehr oder weniger elaboriert, jedoch meist bedeutsam für das eigene Selbst. Es konnten aber auch Unterrichtsszenarien gefilmt werden, die dokumentieren, dass Gegenwartsbezüge nicht gelingen können, v. a. wenn es um das Abrücken von der eigenen Perspektive geht, also einer eindimensionalen Betrachtung des Sachverhalts zu dem ein Gegenwartsbezug angeregt wurde.

2) Gibt es Formen von Gegenwartsbezügen, die in der theoretischen Debatte bislang unberücksichtigt sind? Welche Formen dominieren den Unterricht?

In den theoretischen Ausführungen zum Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht taucht bisher ein wichtiger Aspekt nicht auf: die „Übersetzungsleistung“. Gemeint ist die Funktion und zugleich Leistung des individuellen Geschichtsbewusstseins, sich historische Sachverhalte u. Ä. zu erklären bzw. näher zu bringen, indem sie in eine Sprache der Gegenwart bzw. Lebenswelt „übersetzt“ werden. Dies steht stellvertretend für das Bedürfnis der Lernenden, Fremdheit zu reduzieren und die historische Welt sprachlich in „ihre“ Welt zu tragen.

Verhältnismäßig unterrepräsentiert in der theoretischen Diskussion sind darüber hinaus drei Punkte: Interaktionen, Werturteile und nicht gelingende Gegenwartsbezüge. Interaktion und Körperlichkeit sind für die empirische Unterrichtsforschung bereits seit längerem von Bedeutung (s. Kap. 5.3 und 6.5.4). Aus der Psychologie ist bekannt, dass sinnliche Wahrnehmung zu erhöhter Motivation und einem erweiterten Ansprechen von Reizen führt, was zu größeren Lernerfolgen führen kann. Für die Fachdidaktiken ist dies jedoch sehr dünn ausformuliert. Gerade für die Gegenwarts- und Lebensweltbezüge wäre zu erwarten gewesen, dass diesbezüglich mehr genannt würde. Klaus Bergmann beschreibt seine Vergangenheitsbezugs-Typen als „materielle wie geistige Erscheinungen der Gegenwart“ (2012, S. 61), darunter zählen u. a. „materielle Überbleibsel“. Ebenso gegenständlich stellen sich ja auch viele seiner geschichtskulturellen Erscheinungen dar (u. a. Denkmäler und Jugendbücher). Wie mit diesen Objekten der Gegenwart oder Geschichtskultur jedoch gearbeitet werden kann, um einen gegenwartsbezogenen Unterricht anzuregen, bleibt der Fantasie der Lehrkraft überlassen. Die Präsentation eines historischen Artefakts ist allerdings noch keine Interaktion. Die Interaktion mit einem Gegenstand (vorrangig der Zeitgeschichte) impliziert aktives Auseinandersetzen, Hinterfragen und Untersuchen. In der hier durchgeführten Forschung konnte zudem festgestellt werden, dass die Interaktion mit Gegenständen auch rein veranschaulichender Natur sein kann, dazu muss der Gegenstand selbst nicht aus der Vergangenheit oder Geschichtskultur stammen. In dem auf Grundlage von Theorien erstellten Katalog von Strukturierungsdimensionen taucht die Kategorie „Gegenstand der Lebenswelt wird einbezogen“ auf. Diese habe ich ergänzt um die Unterkategorie „Interaktion mit Objekt der

Lebenswelt“ (S. 254), um zu verdeutlichen, dass es ein aktives Auseinandersetzen mit dem Objekt gibt, das sich vom reinen Präsentieren oder Beobachten unterscheidet. Im finalen Kodierleitfaden (Abb. 17) wurde sogar bewusst die Interaktion als Auslöser („I“) aufgenommen, sodass potenziell noch mehr Interaktionen berücksichtigt werden konnten. Wie in Kap. 9.9.5 bereits erläutert dominierten die Interaktionen den Unterricht nicht, sie waren aber auch nicht so unbedeutend, als dass man sie in Zukunft unbeachtet lassen könnte. Im Übrigen fanden Interaktionen mit einem historischen Gegenstand in den von mir beobachteten Unterrichtsstunden leider nicht statt, sodass darüber keine vertiefenden Aussagen getroffen werden können, auch wenn sich aus der Sicht der empirischen Schulforschung viele Möglichkeiten böten.

Zu bemerken ist außerdem, dass Werturteilen und Normativität eine große Bedeutung beizumessen sind, wenn es um Gegenwartsbezüge geht. Sowohl die Aufforderung der Lehrkraft, Urteile zu einem historischen Sachverhalt zu fällen, als auch das Formulieren von Bewertungen seitens der SchülerInnen ist sehr vielen Gegenwartsbezügen eigen. Das Abrücken vom eigenen Standpunkt, um ein Werturteil zu fällen, das weniger auf der Grundlage aktueller Vorstellungen und Prinzipien erfolgt, muss erst gelernt werden. In den theoretischen Prämissen werden Werturteile zwar erwähnt, allerdings wird meist davon ausgegangen, dass diese reflektiert (sind oder) werden – wie dies jedoch im Rahmen von Gegenwartsbezügen angebahnt oder gelingen kann, bleibt offen.

Unberücksichtigt sind bisher auch die nicht gelingenden Gegenwartsbezüge. Worin liegen die Ursachen? Überforderung? Zu große Ambiguität oder Differenz? Schwierigkeiten mit dem Perspektivwechsel durch zu starke Verhaftung am eigenen Standort? Wie diese Gedanken in die Theorien aufgenommen werden müssten, kann ich nicht sagen, dazu bedarf es wohlmöglich weiterer Forschung. Ein interessanter Befund ist es dennoch.

Die Frage nach den dominierenden Formen von Gegenwartsbezügen im Geschichtsunterricht habe ich bereits kurz zuvor vor allem im Kapitel 9.9.3 ausführlich erläutert. Gegenwartsbezüge werden vorrangig in Form von Vergleichen hergestellt, aber auch Fragen und Übersetzungsleistungen tauchen häufig in der Unterrichtspraxis auf.

3) Wie stehen die empirischen Erkenntnisse zu den theoretischen Konzepten und Modellen? Worin bestehen Widersprüche, Gemeinsamkeiten, Unterschiede oder Unklarheiten?

In den theoretischen Annahmen fällt auf, dass es vorrangig um LehrerInnen-Handeln im Unterricht geht. Es werden detailreich Beispiele oder auch „große Fragen“ genannt, die sich als Einstieg eignen, um gegenwartsbezogenen Unterricht herzustellen. In Kapitel 4.1.3 wurde auf die Bedeutung der Fragen an die Geschichte ausführlich eingegangen, auch in den Modellen Historischen Lernens (Kap. 4.1.6) sind Fragen sehr präsent. Diese Vorschläge sind keinesfalls hinfällig, allerdings in der Praxis weniger prominent. Lernende äußern Zuspruch zu einer schülerorientierten Geschichtsvermittlung (Gautschi 2011), zeigen aber Schwierigkeiten bei der Trennung der zeitlichen Dimensionen (siehe u. a. Bisang und Bietenhader 2013; Levstik und Barton 2018a).

Eine große Rolle nehmen Gegenwartsbezüge ein, die freilich vorab nicht in der Unterrichtsplanung bedacht werden können und daher nicht in einer solchen theoretischen Zusammenstellung auftauchen. Nichtsdestotrotz sollten in Handreichungen zum Gegenwarts- und Lebensweltbezug Hinweise zu finden sein, dass es diese Form der Gegenwartsbezüge verstärkt gibt und wie damit umgegangen werden kann.

In der theoretischen Diskussion taucht der Zukunftsbezug häufig in einem Atemzug mit dem Gegenwartsbezug auf. Daher überrascht es, dass diese Kategorie sich im empirischen Material in keiner Sequenz gezeigt hat, wie ich bereits in Kapitel 9.9.1 dargestellt habe. Auf Grundlage der empirischen Erkenntnisse kann daher nicht wie bei Klaus Bergmann ganz selbstverständlich vom Gegenwarts- und Zukunftsbezug (vgl. Bergmann 2007, 2004) gesprochen werden.

Anders verhält es sich mit dem Lebensweltbezug. Dieser erscheint enger mit dem Gegenwartsbezug verflochten als es die meisten Aufsatztitel prominenter AutorInnen vermuten lassen. Thomas Buck (2012) verbindet diese Ebenen konsequent, was sich auch mit den Eindrücken aus dem empirischen Material deckt. Eine Trennung beider Dimensionen erscheint nämlich nicht immer einfach und offensichtlich. Es gibt eine Reihe von Unterrichtsszenarien, die sowohl Gegenwarts- als auch Lebensweltbezüge abbilden. In Kap. 9.9.6 wurde erläutert, wie schwierig es war, Gegenwarts-, Lebenswelt- und Alltagsbezüge empirisch voneinander abzugrenzen. So kann der Lebensweltbezug vielleicht als ein Teil des Gegenwartsbezugs verstanden werden. Lebensweltbezüge sind demnach

immer auch Gegenwartsbezüge. Aber nicht jeder Gegenwartsbezug beinhaltet zwangsläufig einen Lebensweltbezug. Diesbezüglich ist noch mehr begriffliche Schärfe notwendig, die sich auch aus weiterer Forschung in dem Bereich ergeben könnte.

Es erfordert noch einige Forschung, um alle Unklarheiten zu beseitigen. Dennoch kann geschlussfolgert werden, dass es weniger die Widersprüche und Unterschiede zwischen Theorie und Praxis als die Überschneidungen und vor allem Ergänzungen (oder Korrekturen) sind, die als Ergebnis des Vergleichs der empirischen und theoretischen Erkenntnisse stehen müssen. So konnte festgestellt werden, dass ein Großteil der theoretischen Ausführungen dem Gegenwartsbezug entspricht, der im alltäglichen Geschichtsunterricht beobachtet werden konnte. Dies spricht für die Differenziertheit, Adäquatheit und den wissenschaftlichen Diskurs innerhalb der Geschichtsdidaktik. Gleichzeitig führt diese Fülle an theoretischen Annahmen dazu, dass sich das Untersuchungsgerüst (Strukturierungsdimensionen), mit welchem das Material auch analysiert wurde, als zu umfangreich und uneindeutig erwies. Zwar wurden durch die theoretischen Vorannahmen reihenweise Kategorien formuliert, diese jedoch voneinander abzugrenzen bzw. empirisch ausfindig zu machen stellte ein methodisches Problem dar.

9.10 Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien

Zum Abschluss der Analyse muss diese daraufhin untersucht werden, ob sie den Ansprüchen an diese Form der Forschung entspricht. Dies werde ich anhand der spezifischen Gütekriterien von Mayring (Nachvollziehbarkeit, Triangulation, Reliabilität) sowie den für gut erachteten von Mey et al. (Transparenz, Intersubjektivität, Reichweite) überprüfen. Vorab werde ich zu den allgemeiner verfassten Gütekriterien Stellung beziehen.

Unter *Transparenz* wird die ausführliche Darlegung und Dokumentation des Forschungsprozesses verstanden, v. a. die Transparenz und Offenheit bzgl. der konkreten Analyse und der Interpretation des Materials. Dies wird in diesem Forschungsvorhaben durchgängig verfolgt. Bereits in der Darstellung des theoretischen Diskurses und Forschungsstands (Kap. 3 und 4) wurde sehr umfassend gearbeitet, da diese den Theoriestand lückenlos abbilden müssen, um den Anspruch zu erheben, diesen durch die Strukturierungsdimensionen (Tabelle 3) tatsächlich umfassend zusammengefasst zu haben. Die

Beschreibung des Erhebungsverfahrens (Kap. 6.1 und 7.2) und der Aufbereitung der Daten (Kap. 7.3) wurde ebenso durchgeführt. Die originalen Videodaten können aus forschungsethischen Gründen nicht beigefügt werden, zudem ist eine komplette Transkription der Daten forschungsökonomisch nicht möglich und nicht zielführend. Die hier im Anhang befindlichen selektiven Transkripte sind dennoch umfangreich und um Erläuterungen und z. T. Fotogramme ergänzt, sodass es möglich ist, die relevanten Inhalte zu verstehen, ohne den gesamten Kontext kennen zu müssen. Darüber hinaus wurden die Arbeitsschritte der Qualitativen Inhaltsanalyse detailliert dargelegt (Kap. 8.2.2) und die Ergebnisdarstellungen der jeweiligen Teilanalysen (Kap. 9.8.1 bis 9.8.4) und deren Überführung in ein gemeinsames Kategoriensystem (Kap. 9.8.5) ausführlich dokumentiert. Die Forderung nach Transparenz erfüllt diese Arbeit daher umfänglich.

Unter *Intersubjektivität* verstehen Mey et al. ein Einbeziehen und Prüfen des Verfahrens durch andere Forschende. Da das hier entwickelte deduktiv-induktive Auswertungsverfahren in dieser Form noch keine Anwendung fand, musste es auf seine Angemessenheit und Nachvollziehbarkeit hin mit Forschenden besprochen werden, die ebenfalls mit der Qualitativen Inhaltsanalyse arbeiten. Dies gelang mir zum einen auf dem Berliner Methodentreffen 2017, bei welchem ich mich in einem Workshop mit Özen Odağ zur Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring mit anderen in dem Feld arbeitenden austauschen konnte. Dies führte zu einer besseren Passung meines Verfahrens mit meinem Datenmaterial. Zudem habe ich mich regelmäßig mit einem inzwischen erfolgreich promovierten Kollegen getroffen, um mich mit ihm bzgl. Arbeitsstand und Forschungsmethode auszutauschen. Daniel Giere arbeitete in seiner Dissertation²¹⁷ auch mit der Qualitativen Inhaltsanalyse, setzte sie zwar aufgrund einer anderen Fragestellung und Datenlage anders ein, war jedoch speziell im Kodieren erprobt und stand mir so auch als Zweitkodierer zur Verfügung.

Schließlich nennen die AutorInnen noch die *Reichweite* als Gütekriterium der Qualitativen Sozialforschung. Sie erklären, diese sei zwar eingeschränkt, könne aber aufgrund des Umstands, dass sich die Qualitative Forschung kleiner Fallzahlen bediente, dennoch Aussagen treffen, die über die untersuchten Fälle hinausgingen. Auch die hier

²¹⁷ Giere, Daniel (2019): Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen. Zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

durchgeführte Studie ist nicht repräsentativ, aber angesichts der Intensität und Tiefe, mit der das Material ausgewertet wurde, konnten Aspekte entdeckt werden, die bei manch anderer Forschung sicher verloren gegangen wären. Die Aussagen, die getroffen wurden, um die Forschungsfragen zu beantworten, sind nicht allgemeingültig, können aber durchaus auf die Gruppe der Geschichts- und Gesellschaftslehre-Klassen der Sekundarstufe I in Niedersachsen verallgemeinert werden.

Mayring bezieht sich in seinen Publikationen sehr häufig auf die Gütekriterien von Krippendorff aus dem Jahr 1980, die ich allerdings für unpassend und unflexibel halte (s. S. 149). Unabhängig von diesen Gütekriterien formuliert Mayring (2000a): „Das Verfahren will prinzipiell nachvollziehbar sein, seine Ergebnisse im Sinne eines Triangulationsansatzes mit anderen Studien vergleichbar machen und auch Reliabilitätsprüfungen einbauen“. Der *Nachvollziehbarkeit* kann sicher mit der Transparenz, wie bereits erläutert, entsprochen werden. Hinzu kommt, dass durch die im Vorhinein festgelegten Analyse-schritte (wenn auch in Variation) bereits eine Nachvollziehbarkeit festgeschrieben wird.

Triangulation im Sinne Mayrings bedeutet Qualitätssicherung und impliziert den Vergleich mit Ergebnissen anderer Studien. Dieser Aspekt ist hier sicher schwer zu erfüllen, da die Ergebnisse der vorliegenden Studie nicht auf vergleichbare Forschungen zurückgreifen können. Die Erkenntnisse können allenfalls mit den bisherigen theoretischen Prämissen verglichen werden, was in Kap. 9.9.8 getan wurde.

Die *Interkoderreliabilität* kann als eine konkrete Form der Intersubjektivitätsprüfung (s. o.) verstanden werden. Dabei wird der Grad der Übereinstimmung überprüft, der sich aus der Arbeit am gleichen Material durch zwei unterschiedliche Forschende ergibt. Je näher die Resultate der beiden Forschenden einander sind, desto höher ist die Reliabilität einzuschätzen. Bei der Qualitativen Inhaltsanalyse betrifft dies die Kodierenden, welche anhand eines Kodierleitfadens das zu bearbeitende Material möglichst gleich kodieren. Dafür muss sich zum einen der/die Zweitkodierende²¹⁸ mit dem Verfahren auskennen und zum anderen idealerweise mit MAXQDA vertraut sein. Zudem ist die Genauigkeit und Präzision des Kodierleitfadens der Gradmesser für die Trennschärfe und Stimmigkeit der Kategorien. Das Vorgehen in diesem Forschungsprojekt wurde in Kapitel 7

²¹⁸ Der/die Erstkodierende/r ist meist der/die Forschende selbst – in diesem Fall auch.

beschrieben. Durch die beständige Arbeit in Kodiersitzungen mit dem Zweitkodierer konnte ein Kodierleitfaden entwickelt werden, der sicher nicht quantitativen Maßstäben entsprechen kann, aber der Komplexität der Daten angemessen gerecht wird. Anhand dieser Kodierungen berechneten wir Cohens Kappa. Für die Berechnung übertrug ich die jeweiligen Kodierungen der selektiven Transkripte in MAXQDA und ließ das Programm die Übereinstimmung berechnen. So ergab sich ein Kappa-Koeffizient von 0,75. Dies mag im Vergleich zu quantitativer Forschung nicht hoch sein, aber angesichts der Komplexität des Kodiervorgehens und dem qualitativen Verfahren darf der Wert durchaus als gut und aussagekräftig interpretiert werden. Mayring selbst beschreibt einen Kappa-Wert höher als 0,7 als „ausreichend“ (vgl. Fußnote 141 in dieser Arbeit).

Damit kann festgehalten werden, dass die durchgeführte Studie sowohl den allgemeinen Gütekriterien (nach Mey et al.) als auch den für die Qualitative Inhaltsanalyse spezifischen entspricht und somit ihrer Aussagekraft Gewicht verleiht.

10 Kritische Diskussion der Arbeitsschritte

Die sieben in Kapitel 9.9 zusammengefassten Ergebnisse sowie die weiteren Interpretationen und Gedankengänge flossen maßgeblich in die Beantwortung der Forschungsfragen ein. Bevor in einem Ausblick auf die weiterführenden Potentiale von ähnlichen Forschungen in diesem Bereich eingegangen wird, müssen an dieser Stelle noch mögliche Fehlerquellen festgehalten werden, die einen Einfluss auf die Erhebung, Auswertung und Interpretation nahmen. Auch dies gehört zum Gütekriterium der Transparenz.

Beginnend mit der Erhebung müssen verschiedene Aspekte festgehalten werden: das Sample, die Tonqualität der Aufnahmen sowie die ganz grundsätzliche Schwierigkeit der Reaktivität.

Wie bereits in Kapitel 7.1 anklung war es nicht einfach, ein umfangreiches *Sample* an kooperierenden Lehrkräften zu finden, die bereit waren, ihren Unterricht filmen zu lassen. Letztlich ist es uns gelungen, 20 Unterrichtsstunden in das Sample aufzunehmen, was im Rahmen des Forschungsprojektes und von Qualifikationsarbeiten ausreichend ist und es damit auch ermöglicht, nicht in Betracht kommendes Material auszusparen. Das Sample bildet eine Vielfalt an Schulklassen, Unterrichtsthemen und des Verhältnisses von Stadt und Land ab. Bezogen auf die Schulformen wäre es schön gewesen, hätten mehr Integrierte Gesamtschulen und v. a. Hauptschulen am Projekt mitgewirkt. Gerade das Verbundfach Gesellschaftslehre unterscheidet sich von den Anforderungen und Lernzielen vom klassischen Geschichtsunterricht und wäre für Vergleiche bezüglich der Gegenwartsbezogenheit interessant. In der Beantwortung der Forschungsfragen wurde allerdings über möglicherweise anders gelagerte Umstände spekuliert, sodass dieser Umstand zumindest in der weiterführenden Interpretation berücksichtigt wurde.

Bei den Aufnahmen von Gruppenaktivitäten kam die *Tontechnik* der Videokameras an ihre Grenzen. Die Qualität von Interaktionen an Gruppentischen oder auch Partnerarbeitsphasen ist sehr unterschiedlich. Gruppen, die in der Nähe einer der Kameras saßen, konnten erfasst werden, alle anderen leider nicht. Hier wären Tischmikrofone (vgl. Wagner-Willi 2005, S. 251) geeigneter gewesen. Andererseits hätte dies möglicherweise auch zu einer veränderten oder eingeschränkten Kommunikation unter den Lernenden geführt. Abgesehen davon hätte dies noch mehr auszuwertendes Material bedeutet,

worunter die Datenauswertung an Tiefe hätte einbüßen müssen. Letztlich ist dies ein schwer zu lösendes Dilemma. An einigen Stellen wäre es schön gewesen, Einblicke in die internen Arbeitsprozesse der Lernenden zu erhalten, andererseits muss aus forschungsökonomischen Gründen auch abgewogen werden, worauf sich bei der Studie fokussiert werden kann.

Bei der empirischen Forschung im Feld ist – sofern nicht verdeckt erhoben wird – immer von Irritationen ihrer Akteure auszugehen. Es kann nie so etwas wie Wirklichkeit oder Natürlichkeit aufgezeichnet werden. Die Vorstellung mancher WissenschaftlerInnen, dass die Realität eingefangen werden könne, bezeichnet Carey Jewitt als naiv (vgl. 2011, S. 176). Das Feld wird zwangsläufig durch die Anwesenheit der Forschenden und der Kameras gestört und ruft Veränderungen hervor (vgl. Reh 2012, S. 161). Allerdings haben die Forschenden Möglichkeiten, den Grad der *Reaktivität* möglichst gering zu halten, indem sie u. a. bei der Wahl der Kamera (mobil oder fest) und deren Position bestimmte Entscheidungen treffen (vgl. Jewitt 2011, S. 176). So haben wir uns für vier feste Kameras entschieden, die den Vorteil boten, alle ForschungspartnerInnen möglichst gleich zu behandeln, indem nicht allein einige wenige Personen fokussiert wurden. Zudem wurde dadurch auf aufwändige Tontechnik und Personen verzichtet, die die Kameras bedienten und dem Geschehen folgten. Wagner-Willi kritisiert, dass eine Person hinter der Kamera von den SchülerInnen als Kontrollinstanz („Erwachsenenblick“) wahrgenommen werden kann, und es daher ratsam sei, auf diese zu verzichten (2005, 252f.). Dies bot die Gefahr, bei besonders relevanten Unterrichtssequenzen nicht jedes Detail und jedes Flüstern aufzuzeichnen. Die Forscherinnen waren bei den Erhebungen anwesend, haben sich jedoch ruhig verhalten und einen Platz im Klassenraum besetzt, der möglichst außerhalb des hauptsächlichen Sichtfelds der Lernenden lag. Es ist davon auszugehen, dass die Forscherinnen und die Kameras nicht vergessen, aber toleriert wurden, sodass die Lernenden in das System Unterricht mit seinen eigenen Regeln und Verbindlichkeiten weitestgehend ungestört eintauchen konnten (vgl. ebd., S. 250f.). Demnach ist der Prozess der Datenerhebung selbst also bereits Irritation und dieser Fakt muss bei der Analyse berücksichtigt werden. Interaktionen mit den Kameras zu einem späteren Zeitpunkt als dem Unterrichtseinstieg müssen dann bei der Interpretation des Unterrichts berücksichtigt werden. Warum findet gerade jetzt bei eben jenen SchülerInnen zu diesem Thema ein Bruch mit der „Ordnung des Feldes“ (Reh 2012, S. 162) statt?

In den beobachteten Unterrichtsstunden gab es äußerst wenige Momente, bei welchen Lernende in die Kamera winkten, lachten oder starrten und so zeigten, dass sie ihre Aufmerksamkeit verlagerten – bei den ausgewählten Sequenzen zum Gegenwartsbezug gab es keinen einzigen solchen Moment, daher wurde dies nicht bei den Interpretationen einbezogen. Auf der anderen Seite kann es auch als Stärke des Gegenwartsbezugs verstanden werden, wenn dieser – in welcher Form auch immer – den Fokus der Lernenden an das Unterrichtsgeschehen bindet.

Bei der Auswertung der Daten wurde ein eigener methodischer Weg begangen, der bisher noch nicht durch andere Forschende erprobt wurde. So ist durch dieses Vorgehen die Gegenstandsangemessenheit gewährleistet und zugleich wird dem Hauptverfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse entsprochen. Kritisch beachtet werden muss dennoch, dass aufgrund der Vorselektion bereits eine Auswahl getroffen wurde, die schon als erster Akt von Interpretation verstanden werden kann. Diese Interpretation habe ich mit meiner individuellen, von Vorwissen und -urteilen geprägten Brille vorgenommen. Erschwerend kommt hinzu, dass die ausgewerteten Daten eine äußerst hohe Komplexität aufweisen und in ihrer Vieldimensionalität umfangreich und schwer auswertbar sind. Diese Herausforderung zeigte sich auch in der Arbeit mit dem Zweitkodierer. Nichtsdestotrotz erwies sich die intensive Arbeit am Material und auch das direkte Kodieren am Material als gewinnbringend und den Daten angemessen. Die Darstellung videografischen Materials im Rahmen einer schriftlichen Dokumentation stößt immer an ihre Grenzen. Transkripte und Fotogramme können die Komplexität der Daten nur reduziert veranschaulichen.

Letztlich unterliegt, wie bereits oben anklang, die gesamte Interpretation der Daten einer subjektiven Trübung. Meine eigene Vorerfahrung bezüglich Schule, meine Arbeits- und Forschungsbiografie sowie mein thematisches und methodisches Wissen legten für mich ganz andere Lesarten nahe als es für eine andere Person der Fall wäre. Allerdings habe ich mich bemüht, bei den Interpretationen weitere Gedanken, Auslegungen und Deutungen zuzulassen, um ein Stück weit von dieser subjektiven Prägung abzurücken.

Die zusammengefassten Ergebnisse unterliegen selbstverständlich subjektiven Deutungen, dies hat die qualitative Forschung (und auch die quantitative ist davor nicht geschützt) nun einmal zu eigen. Diese sind jedoch nicht willkürlich, sondern folgen

wissenschaftlichen Standards. Der Weg von der Datenerhebung bis hin zur Interpretation der Ergebnisse wurde dokumentiert und reflektiert, sodass die Nachvollziehbarkeit gewährleistet ist. Damit halte ich es für gerechtfertigt, diesem Kapitel eine empirisch gesättigte Definition des Gegenwartsbezugs im Geschichtsunterricht anzuschließen, um die Arbeit damit abzurunden.

10.1 Empirisch gesättigte Definition von Gegenwartsbezügen im Geschichtsunterricht

Die folgende Definition stellt neben der Beantwortung der Forschungsfragen ein wesentliches Ziel dieser Qualifikationsarbeit dar. Auf Grundlage der bekannten Theorien, Modelle und Konzepte zum Gegenwarts- und Lebensweltbezug (Kap. 14.1) sowie den neuen empirischen Erkenntnissen (Kap. 9.9) wird nun eine Definition angeboten, die die empirischen Ergebnisse in die theoretischen Befunde einbindet. Dabei besteht jedoch das bekannte Problem, dass es mehrere Begriffsbestimmungen gibt, die in den ein oder anderen Schwerpunkten voneinander abweichen²¹⁹, im Kern beziehen sie sich jedoch fast alle auf Klaus Bergmann und wagen wenig Neujustierung seiner Begriffsbestimmung. In dieser Arbeit wurde bereits eine unterrichtsbezogene Arbeitsdefinition zum Gegenwarts- als auch Lebensweltbezug entworfen, die das Ziel verfolgte, den Blick auf die Daten möglichst offen zu halten und den Theorien den ein oder anderen gemeinsamen Nenner zu entlocken. Dabei habe ich von einer Engführung der Begriffe abgesehen, um für empirische Neuheiten oder auch Änderungen aufgeschlossen zu bleiben. Außerdem wurden (speziell zum Lebensweltbegriff) Annahmen aus anderen Wissenschaftstheorien (Philosophie, Sozialpädagogik) einbezogen, die sich ebenfalls mit dem Begriff beschäftigen, um auch hier möglichst viel Offenheit zu gewährleisten. Diese Arbeitsdefinition möchte ich nun um die empirischen Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit ergänzen.

²¹⁹ So beispielsweise die Nähe zur Zukunftsdimension (bei Bergmann sehr stark) oder aber die Nähe zur Lebenswelt (Buck).

Gegenwartsbezüge im Geschichtsunterricht stellen kommunikative Handlungen von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrkräften dar, die die zeitliche Dimension der Gegenwart – bewusst oder unbewusst, intentional, nicht- oder sogar kontraindentional, didaktisch geplant oder en passant – in das Unterrichtsgeschehen hineinbringen. Gegenwartsbezüge können zum Historischen Lernen beitragen, indem sie Perspektivwechsel ermöglichen und einen Brückenschlag zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen. Sie sind demnach mehrdimensional, indem sie sowohl Historisches Wissen als auch Kenntnisse und Urteile zur Gegenwart zeitgleich aktivieren. Gegenwartsbezüge werden häufig in Form von Vergleichen und Analogien realisiert, die sowohl aus der Gegenwart an die Vergangenheit als auch aus der Arbeit zu einem historischen Sachverhalt heraus an die Gegenwart hergestellt werden. Zudem eröffnen Fragen und Vermutungen Gegenwartsbezüge.

Gegenwartsbezüge erfüllen häufig die Funktion der „Übersetzung“ eines (fremden oder unbekannt) historischen Begriffs oder Sachverhalts. Durch individuelle sprachliche Übertragung oder Veranschaulichung kann so Ambiguität abgebaut werden. Gegenwartsbezüge können auch misslingen, indem normative Standpunkte einen differenzierten Vergleich verhindern und zu Gleichsetzungen oder Anachronismen führen. Viele Gegenwartsbezüge äußern sich in Form von Lebensweltbezügen. Lebensweltbezüge stellen Äußerungen und Interaktionen von SchülerInnen und Lehrkräften dar, die sowohl innere Vorgänge und Wirklichkeitsäußerungen repräsentieren als auch Ausdruck jugendlicher (bzw. von der Lehrkraft angenommener) Lebensräume, Interessen und Alltagswelten sind.

10.2 Ausblick

Die Ergebnisse dieser Arbeit haben gezeigt, dass es ertragreich ist, sich dem Geschichtsbewusstsein in kleinen Stücken zu nähern. Das Geschichtsbewusstsein ist als solches zu schwer greifbar, um es in Gänze empirisch zu erfassen. Jedoch können seine Elemente untersucht werden, was mit dieser Arbeit erstmalig für ein didaktisches Prinzip geschehen ist. Diese Studie versteht sich daher nicht als allwissende Vorlage für ähnliche Untersuchungen, sondern als eine Art Probebohrung in die weitestgehend unbekanntesten Tiefen des Geschichtsbewusstseins.

Weitere Untersuchungen erscheinen notwendig, um dem vorrangig theoretischen Diskurs eine empirische Komponente zu verleihen. Dies betrifft sowohl den Gegenwartsbezug selbst als auch andere didaktische Prinzipien oder Bestandteile des Geschichtsbewusstseins. Der Gegenwartsbezug kann sicher noch in weiteren Formen ausfindig gemacht werden: dazu könnte die Sekundarstufe II in Betracht gezogen, aber auch andere Schulformen stärker in die Forschung eingebunden werden. Ebenso wäre eine Fokussierung auf die Einschätzung der Lehrenden sowie Lernenden von Interesse. Wie wollen die Lehrkräfte initiierte Gegenwartsbezüge verstanden wissen, was erhoffen sie sich davon und welche Risiken sehen sie? Welchen Stellenwert haben Gegenwartsbezüge bei den Schülerinnen und Schülern? Wird der ihnen inhärente Transfer wahrgenommen? Wann und warum beziehen sie sich auf die Gegenwart im Zusammenhang mit Historischem Lernen? Zudem wäre es spannend, sich Schulbücher unter dieser Prämisse anzusehen. Gibt es diesbezüglich eine zeitliche Veränderung und wie explizit werden Gegenwartsbezüge gemacht? Wie verfahren die jeweiligen Verlage und wie werden Gegenwartsbezüge konkret angeregt?

Es hat sich bei dieser Studie auch gezeigt, dass es sowohl empirische Forschung als auch theoretische Nachjustierung bei den Begriffen Geschichtskultur und Lebens- bzw. Alltagswelt gibt (vgl. Kap. 9.9.6 und 9.9.7).

Aber auch andere didaktische Prinzipien, wie beispielsweise die Wissenschaftsorientierung, könnte eine empirische Erkundung vertragen. Dies würde nicht allein die Theoriebildung und Entwicklung didaktischer Materialien vorantreiben, sondern auch helfen, die didaktischen Prinzipien neu zu strukturieren bzw. besser voneinander abzugrenzen.

Selbstverständlich kann dem Gegenwartsbezug auch methodisch anders zu Leibe gerückt werden. So könnte ein umfangreicheres Sample an Unterrichtsstunden quantitativ ausgewertet werden, um beispielsweise zu untersuchen, wie häufig bestimmte Formen von Gegenwartsbezügen in der Praxis auftauchen. Denn dieses Vorgehen hat bewiesen, dass es der richtige Forschungsgang war, erst die theoretischen Prämissen explorativ um empirische zu erweitern: ohne letztere könnten in quantitativen Anschlussuntersuchungen einige Merkmale gar nicht zugeordnet werden (bspw. Interaktion mit Gegenstand der Lebenswelt).

Eingangs wurde die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis angesprochen und die mitunter auftauchenden Ressentiments gegenüber den jeweils agierenden AkteurInnen. Diese Arbeit ist eine wissenschaftliche Forschungsarbeit, die es nicht leisten kann, Handlungsempfehlungen umfangreich darzustellen. Es findet sich hier kein Katalog von (in meinen Augen) gelungenen Gegenwartsbezügen oder Vorschlägen zum Umgang mit spontanen Lebensweltbezügen durch Lernende. Lehrkräfte können sicher in den Materialauszügen interessante Beispiele finden, die sie aus ihrer Praxis kennen oder auch in ihrem Unterricht anwenden können. Was diese Arbeit jedoch leisten kann, ist eine Sensibilisierung innerhalb der Geschichtsdidaktik für den Einfluss des tatsächlichen Unterrichtsalltags auf die theoretische Debatte. Nicht allein die Theorie lehrt die Praxis, sondern die Praxis unterliegt einer eigenen Form der Gestaltung dieser, was sich wiederum in der Theorie niederschlagen müsste, um ihrem Gegenstand gerecht zu werden. Und entsprechende Theorien könnten dann auch mehr Gehör in der Praxis finden und durch Lehrkräfte besser in ihre Arbeit integriert und mit Beispielen gefüttert werden. Dies wäre wiederum einer Praxisdienlichkeit zuträglich.

In diesem Sinne versucht diese Arbeit einen kleinen Beitrag zu leisten im unermüdlichen Uhrwerk der Geschichtsdidaktik.

11 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<i>Abb. 1: Pyramide des Geschichtsbewusstseins</i>	48
<i>Abb. 2: Prozessmodell Historischen Lernens 1</i>	88
<i>Abb. 3: Prozessmodell Historischen Lernens 2</i>	89
<i>Abb. 4: Kompetenzmodell von Pandel</i>	90
<i>Abb. 5: Struktur- und Prozessmodell von Gautschi</i>	93
<i>Abb. 6: Kompetenzmodell des Verbandes des Geschichtslehrer</i>	95
<i>Abb. 7: Kompetenzmodell Sachunterricht</i>	98
<i>Abb. 8: Prozessmodell Historischen Denkens des Bildungsplans BaWü</i>	101
<i>Abb. 9: Positionierung bei der Erhebung</i>	174
<i>Abb. 10: Allgemeines Ablaufmodell der Qualitativen Inhaltsanalyse</i>	188
<i>Abb. 11: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsangabe</i>	192
<i>Abb. 12: Ablaufmodell der strukturierten Inhaltsanalyse</i>	195
<i>Abb. 13: Ablaufmodell der theorie- und empiriegeleiteten Kategorienbildung</i>	200
<i>Abb. 14: Ablaufmodell des eigenen Vorgehens</i>	203
<i>Abb. 15: Four-split-screen (B1f5)</i>	206
<i>Abb. 16: MAXQDA Benutzeroberfläche</i>	213
<i>Abb. 17: Kodierleitfaden</i>	265
<i>Tabelle 1: Unterrichtsprinzipien bei verschiedenen AutorInnen</i>	60
<i>Tabelle 2: Sample</i>	171
<i>Tabelle 3: Strukturierungsdimensionen</i>	210
<i>Tabelle 4: Darstellung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse</i>	214
<i>Tabelle 5: deduktiv-induktives Kategoriensystem</i>	232
<i>Tabelle 6: erster Kodierleitfaden</i>	234
<i>Tabelle 7: Auflistung der Kodierformeln</i>	266
<i>Tabelle 8: Auszählung der Kodierformeln nach Schulklassen</i>	267

Alle Tabellen wurden eigenständig erstellt.

12 Literaturverzeichnis

Affenzeller, Martina (2018): Strategien zur Vergegenwärtigung von Vergangenheit. Vier Beispiele historischen Lernens im Museum. In: Alois Ecker, Bettina Paireder, Judith Breituß, Isabella Schild und Thomas Hellmuth (Hg.): Historisches Lernen im Museum. = Historical learning in the museum. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft), S. 109–119.

Alavi, Bettina; Borries, Bodo von (2000): Geschichte. In: Alfred Holzbrecher, Hans H. Reich und Hans Joachim Roth (Hg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 55–91.

Ammerer, Heinrich; Hellmuth, Thomas; Kühberger, Christoph (2013): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. In: Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 5–12.

Ammerer, Heinrich; Kühberger, Christoph (2015): Typen von Geschichtsverständnis. In: Christoph Kühberger (Hg.): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe 1 am Beispiel "Spielfilm" : empirische Befunde, diagnostische Tools, methodische Hinweise. Innsbruck: Studienverlag (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Band 7), S. 68–81.

Angvik, Magne; Borries, Bodo von (Hg.) (1997): Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg: Körber-Stiftung (Edition Körber-Stiftung).

Asbrand, Barbara; Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Asbrand, Barbara; Martens, Matthias; Petersen, Dorte (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2), S. 171–188.

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag (ESV basics).

Aufschnaiter, Stefan von; Welzel, Manuela (Hg.) (2001): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung. Münster: Waxmann.

Barricelli, Michele (2011): Vielfältiges Erinnern und kreatives Vergessen. Geschichte, Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen in gebrochenen Zeiten. In: Michele Barricelli (Hg.): Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert ; Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Hans-Jürgen Pandel. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Forum historisches Lernen), S. 15–42.

Barricelli, Michele (2019): Sprache und interkulturelles Geschichtslernen. Eine diversitätssensible Annäherung. In: Christiane Bertram und Andrea Kolpatzik (Hg.): Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, Dr. Kurt Debus GmbH (Wochenschau Wissenschaft), S. 25–42.

Barricelli, Michele; Gautschi, Peter; Körber, Andreas (2012): Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des

Geschichtsunterrichts, Bd. 1. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte), S. 207–235.

Barricelli, Michele; Lücke, Martin (2012): Zur Einleitung. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte), S. 9–21.

Barricelli, Michele; Sauer, Michael (2006): Was ist guter Geschichtsunterricht? Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht. In: *GWU* 57 (1), S. 4–26.

Barricelli, Michele; Sauer, Michael (2015): Empirische Lehr-Lern-Forschung im Fach Geschichte. In: Georg Weißeno und Carla Schelle (Hg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 185–200.

Barricelli, Michele; Sebening, Lena (2013): Subjektorientierung im historischen Lernen zur Zeitgeschichte – Theoretische Erwägungen und ein Unterrichtsbeispiel. In: Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 319–339.

Barsch, Sebastian (2016): Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung (Geschichtsunterricht erforschen), S. 206–228.

Baumgärtner, Ulrich (2015): Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. Paderborn: Ferdinand Schöningh (utb, 4399). Online verfügbar unter <http://www.utb-studienbook.de/9783838543994>.

Beilner, Helmut (1999): Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewußtsein am Ende der Grundschule. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens. Neuried: Ars una (1), S. 117–151.

Beilner, Helmut (2003): Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. In: *GWU* 54 (5/6), S. 282–302.

Bergmann, Klaus (1981): Gegenwartsbezogenheit und Zukunftsbezogenheit historischen und geschichtsdidaktischen Denkens. In: Rolf Schörken und Klaus Bergmann (Hg.): Der Gegenwartsbezug der Geschichte. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung), S. 34–58.

Bergmann, Klaus (1993): "So viel Geschichte wie heute war nie" – Historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte. In: Angela Schwarz und Rolf Schörken (Hg.): Politische Sozialisation und Geschichte. Festschrift für Rolf Schörken zum 65. Geburtstag. Hagen: Verl.- und Buchhandelsges. Rottmann (Beiträge zur Geschichtskultur, 8), S. 209–228.

Bergmann, Klaus (1998): Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Schwalbach/Ts.

Bergmann, Klaus (2004): Gegenwartsbezug – Zukunftsbezug. In: *GWU* 55 (1), S. 37–46.

Bergmann, Klaus (2007): Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Klaus Bergmann und Peter Adamski: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. 2., überarb. Aufl. Hg. v. Ulrich Mayer. Schwalbach Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte), S. 91–112.

- Bergmann, Klaus (2008): *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte).
- Bergmann, Klaus (2012): *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*. 3. Aufl. Schwalbach: Wochenschau-Verl. (Methoden historischen Lernens).
- Bergmann, Klaus; Pandel, Hans-Jürgen (1975): *Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein*. Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer-Athenäum-Taschenbücher, 3018).
- Bergmann, Klaus; Rohrbach, Rita (2005): *Chance Geschichtsunterricht. Eine Praxisanleitung für den Notfall, für Anfänger und Fortgeschrittene*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Methoden historischen Lernens).
- Bergold, Björn (2010): "Man lernt ja bei solchen Filmen immer noch dazu": Der Fernsehzeiteiler "Die Flucht" und seine Rezeption in der Schule. In: *GWU* 61 (9), S. 503–515.
- Bernsen, Daniel; Kerber, Ulf (Hg.) (2017): *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Opladen [etc.]: Budrich.
- Beyer, Klaus (2014): *Didaktische Prinzipien: Eckpfeiler guten Unterrichts. Ein theoriebasiertes und praxisorientiertes Handbuch in Tabellen für den Unterricht auf der Sekundarstufe II*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bisang, Urs; Bietenhader, Sabine (2013): Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über das Mittelalter? In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 31 (1), S. 100–106.
- Bohnsack, Ralf; Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In: Ralf Bohnsack (Hg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. 2., durchgesehene Aufl. Opladen u.a.: Budrich (Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation, 3), S. 11–41.
- Borries, Bodo von (1982): Zum Geschichtsbewußtsein von Normalbürgern. In: Klaus Bergmann und Rolf Schörken (Hg.): *Geschichte im Alltag - Alltag in der Geschichte*. Düsseldorf (Geschichtsdidaktik, 7), S. 182–209.
- Borries, Bodo von (1983): Legitimation aus Geschichte oder Legitimation trotz Geschichte? Zu einer Hauptfunktion von Geschichtsbewußtsein. In: *Geschichtsdidaktik* 8 (1), S. 9–21.
- Borries, Bodo von (1988): Geschichtsbewußtsein, Lebenslauf und Charakterstruktur. Auswertung von Intensivinterviews. In: Gerhard Schneider (Hg.): *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, 1.1988), S. 163–181.
- Borries, Bodo von (1995): *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim u.a.: Juventa-Verl. (Jugendforschung).
- Borries, Bodo von (2012): Nicht-nur-kognitive Lernziele. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte), S. 422–438.

- Borries, Bodo von (2016): Geschichte von Geschichtslernen und Geschichtsunterricht (1949-2014). Eine qualitativ-empirische Studie. In: Martin Buchsteiner und Martin Nitsche (Hg.): Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–42.
- Borries, Bodo von; Lehmann, Rainer (1991): Geschichtsbewußsein Hamburger Schülerinnen und Schüler 1988. In: Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rüsen (Hg.): Geschichtsbewußtsein empirisch. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges (Geschichtsdidaktik Studien, Materialien, N.F., 7), S. 121–220.
- Borries, Bodo von; Pandel, Hans-Jürgen; Rüsen, Jörn (Hg.) (1991): Geschichtsbewußtsein empirisch. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges (Geschichtsdidaktik Studien, Materialien, N.F., 7).
- Borries, Bodo von; Rüsen, Jörn (1994): Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges (Geschichtsdidaktik, N.F., 9).
- Bracke, Sebastian; Flaving, Colin (2018): Emotionen im Geschichtsunterricht. In: Sebastian Bracke, Colin Flaving, Johannes Jansen, Manuel Köster, Jennifer Lahmer-Gebauer, Simone Lankes et al. (Hg.): Theorie des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Geschichtsunterricht erforschen, Band 9), S. 107–151.
- Brauer, Juliane; Lücke, Martin (Hg.) (2013): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen: V&R unipress (Eckert. Die Schriftenreihe, 133).
- Breidenstein, Georg (2002): Interpretative Unterrichtsforschung - eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Georg Breidenstein, Arno Combe, Werner Helsper und Bernhard Stelmazyk (Hg.): Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–27.
- Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (6), S. 869–887.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92580-6>.
- Brooks, Sarah; Endacott, Jason (2013): An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. In: *Social Studies Research and Practice* 8 (1), S. 41–58.
- Buck, Thomas Mathias (2012): Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte).
- Bühl-Gramer, Charlotte (2018): The Future of Public History - What Shall We Teach Prospectively? Remarks and Considerations. In: Marko Demantowsky (Hg.): Public history and school. International Perspectives. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 202–206.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf, zuletzt geprüft am 15.12.2016.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1974): Bildungsgesamtplan. Kurzfassung. Bonn: Ernst Klett.

Calließ, Jörg (1997): Geschichte als Argument. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 72–76.

Chapman, Arthur (2019): "Orientation to the Past". Some Reflections on Historical Consciousness Research from England. In: Anna Clark und Carla L. Peck (Hg.): Contemplating historical consciousness. Notes from the field. New York: Berghahn Books (Making sense of history, volume 36), S. 32–45.

Chomsky, Noam (1974): Thesen zur Theorie der generativen Grammatik. Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer-Athenäum-Taschenbücher, 2075).

Clark, Penney (2014): History Education Research in Canada. A Late Bloomer. In: Manuel Köster (Hg.): Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions. Schwalbach: Wochenschau-Verl. (Geschichtsunterricht erforschen, 4), S. 81–103.

Daisy, Martin (2018): Teaching, Learning and Understanding of Public History. In: Marko Demantowsky (Hg.): Public history and school. International Perspectives. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 84–94.

Dehne, Brigitte (2006): Schülerorientierung. In: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach Ts.: Wochenschau-Verl., S. 159–160.

Deile, Lars (2014): Didaktik der Geschichte, Version: 1.0. Online verfügbar unter http://docupedia.de/zg/Didaktik_der_Geschichte, zuletzt geprüft am 21.10.2020.

Demantowsky, Marko (2007): Unterrichtsmethodische Strukturierungskonzepte. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 63–76.

Demantowsky, Marko (2018): What is Public History? In: Marko Demantowsky (Hg.): Public history and school. International Perspectives. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 3–37.

Der Hessische Kultusminister (1972): Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre. Wiesbaden.

Der Hessische Kultusminister (1973): Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre. Wiesbaden.

Deuble, Lena; Konrad, Lisa (2014): Geschichtsunterricht in situ. Videogestützte Beobachtungen als Chance der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Tobias Arand und Manfred Seidenfuß (Hg.): Neue Wege. Neue Themen ; neue Methoden? ; Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. 1. Aufl. s.l.: Vandenhoeck Ruprecht (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, v.7), S. 153–168.

Deuble, Lena; Konrad, Lisa; Kölbl, Carlos (2014): Das Prinzip Interkulturelles Frühstück. Empirische Erkundungen im Geschichtsunterricht. In: *psychosozial* 37 (2), S. 23–40.

Diekmann, Andreas (2008): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 1. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55678).

Dinkelaker, Jörg (2010): Simultane Sequentialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen und zu ihrer Analyse. In: Michael Corsten, Melanie Krug und Christine Moritz (Hg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 91–117.

Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2010): Transkription. In: Günter Mey (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 723–733.

Ecker, Alois; Paireder, Bettina; Breituß, Judith; Schild, Isabella; Hellmuth, Thomas (Hg.) (2018): Historisches Lernen im Museum. = Historical learning in the museum. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft).

El Darwich, Renate (1991): Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewusstseins bei Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren. In: Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rüsen (Hg.): Geschichtsbewußtsein empirisch. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges (Geschichtsdidaktik Studien, Materialien, N.F., 7), S. 24–52.

Epstein, Terrie (1998): Deconstructing differences in African-American and European-American adolescents' perspectives on U.S. history. In: *Curriculum Inquiry* 28 (4), S. 397–424.

Erdmann, Karl Dietrich (1963): Entwurf einer historischen Gegenwartskunde. In: *GWU* 14, S. 28–45.

Erklärung des Verbandes der Historiker Deutschlands und des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (1974). In: Bernhard Vogel (Hg.): Schule am Scheideweg. Die hessischen Rahmenrichtlinien in der Diskussion. München: Olzog (Geschichte und Staat, 185/186), S. 74–79.

Flick, Uwe (1990): Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In: Jarg B. Bergold und Uwe Flick (Hg.): Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung ; [Symposium "Die Erforschung der Sicht des Subjekts" auf dem von der DGVT veranstalteten Kongreß für Klinische Psychologie und Psychotherapie 1986 in Berlin]. 2. Aufl. Tübingen: DGVT (Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 14), S. 247–262.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Orig.-Ausg., vollst. überarb und erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verl. (Rororo, 55694).

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt.

Flügel, Alexandra (2009): "Kinder können das auch schon mal wissen--". Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse. Opladen, Farmington Hills, MI: Budrich UniPress (Erziehungswissenschaft).

Friebertshäuser, Barbara; Panagiotopoulou, Argyro (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Barbara Friebertshäuser, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl., (Neuausg.). Weinheim: Juventa-Verl. (Juventa-Handbuch), S. 301–322.

Fromm, Martin (2017): Lernen und Lehren. Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende. Münster, New York: Waxmann (UTB Pädagogik, 4679). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838546797>.

Gautschi, Peter (2004): Braucht die Geschichtsdidaktik eine Allgemeine Didaktik? Formen der Zusammenarbeit in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 22 (2), S. 190–200.

Gautschi, Peter (2007a): Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit. In: Peter Gautschi (Hg.): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. 1. Aufl. Bern: hep, S. 21–59.

Gautschi, Peter (Hg.) (2007b): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. 1. Aufl. Bern: hep.

Gautschi, Peter (2011): *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2009. 2. Aufl. Schwalbach Ts.: Wochenschau-Verl. (Forum historisches Lernen).

Gautschi, Peter (2015): *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2009. 3., durchges. und korrigierte Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. (*Geschichtsunterricht erforschen*, 1).

Gautschi, Peter; Bernhardt, Markus; Mayer, Ullrich (2012): *Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien*. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (*Wochenschau Geschichte*), S. 326–348.

Gautschi, Peter; Hodel, Jan; Reusser, Kurt; Waldis, Monika (2006): Die Erfassung von Sichtstrukturen und Qualitätsmerkmalen im Geschichtsunterricht. Methodologische Überlegungen am Beispiel der Videostudie „Geschichte und Politik im Unterricht“. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Berlin u.a.: Lit-Verl. (*Zeitgeschichte - Zeitverständnis*, 14), S. 155–188.

Georgi, Viola B. (2003): *Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*. 1. Aufl. Hamburg: Hamburger Edition.

Giere, Daniel (2017): *Wir spielen das Jahr 1016: Life is futile*. Hg. v. gespielt – Blog des Arbeitskreises Geschichtswissenschaft und Digitale Spiele. Online verfügbar unter <https://gespielt.hypotheses.org/1076>, zuletzt geprüft am 13.01.2017.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3., unveränd. Aufl. Bern: Huber (Programmbereich Gesundheit : Gesundheitswissenschaften, Methoden).

Golser, Magdalena; Hellmuth, Thomas; Maresch, Dominik (2013): *Meine Geschichte - deine Geschichte - wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelles Lernen*. In: Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger (Hg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 49–71.

Gropengießer, Harald (2005): *Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung*. In: Philipp Mayring und Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz (UTB Pädagogik, Psychologie, 8069 i.e. 8269), S. 172–189.

Grüner, K.-W. (1974): *Techniken der Datensammlung 2 Beobachtung*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag (Studienskripten zur Soziologie, 32). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-94913-4>.

Gryglewski, Elke (2013): Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust. Berlin: Metropol Verlag.

Günther-Arndt, Hilke (2014): Methodik des Geschichtsunterrichts. In: Hilke Günther-Arndt und Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Geschichts-Didaktik. [Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II]. 6., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 158–204.

Günther-Arndt, Hilke; Sauer, Michael (2006): Einführung: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Fragestellungen - Methoden - Erträge. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin u.a.: Lit-Verl. (Zeitgeschichte - Zeitverständnis, 14), S. 7–28.

Günther-Arndt, Hilke; Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.) (2014): Geschichts-Didaktik. [Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II]. 6., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Handro, Saskia (2006): Lehr-Lern-Forschung. In: Ulrich Mayer (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach Ts.: Wochenschau-Verl., S. 129–130.

Hasberg, Wolfgang (2001): Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht. Neuried: Ars una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik).

Hasberg, Wolfgang (2013): Emotionalität historischen Lernens. Einblicke in und Ausblicke auf empirische Forschung. In: Juliane Brauer und Martin Lücke (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen: V&R unipress (Eckert. Die Schriftenreihe, 133), S. 47–73.

Hasberg, Wolfgang (2014): Unde venis? Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik. In: Tobias Arand und Manfred Seidenfuß (Hg.): Neue Wege. Neue Themen ; neue Methoden? ; Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses. 1. Aufl. s.l.: Vandenhoeck Ruprecht (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, v.7), S. 15–62.

Hasberg, Wolfgang; Körber, Andreas (2003): Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Bodo von Borries: Geschichte - Leben - Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Hg. v. Andreas Körber. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Forum historisches Lernen), S. 177–200.

Hattie, John (2016): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Hg. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Hattie, John (2018): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Unter Mitarbeit von Wolfgang Beywl. 4. erweiterte Auflage mit Index und Glossar. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Haug, Verena (2015): Am "authentischen" Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik. Berlin: Metropol.

Heath, Christian (2004): The Analysis of Activities in Face to Face Interaction Using Video. In: David Silverman (Hg.): Qualitative research. Theory, method and practice. 2. ed., 1. publ. London u.a.: Sage Publ, S. 266–282.

Heil, Werner (2012): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. 2., vollst. neu überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Geschichte im Unterricht, 1).

Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang (1979): Unterricht. Analyse und Planung. 10., unveränd. Aufl. Hannover: Schroedel (Auswahl Reihe B, 1/2).

Helmke, Andreas (2014): Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster, New York, NY: Waxmann, S. 807–821.

Hofer, Manfred (1997): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Franz Emanuel Weinert, Niels Birbaumer und Carl F. Graumann (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Pädagogische Psychologie, ; Bd. 3), S. 213–252.

Holzkamp, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung? Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongreß der GEW Hessen, »Erziehung und Lernen im Widerspruch«, am 3.11.1990 in Kassel. In: *Forum Kritische Psychologie* (27), S. 5–22. Online verfügbar unter <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/V-Lernbehinderung.pdf>, zuletzt geprüft am 27.10.2016.

Hopf, Christel; Rieker, Peter; Schmidt, Christiane (1995): Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Weinheim u.a.: Juventa-Verl. (Jugendforschung).

Huhn, Norbert; Dittrich, Gisela; Dörfler, Mechthild; Schneider, Kornelia (2012): Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In: Friederike Heinzel (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Kindheiten), S. 185–202.

Imhof, Margarete (2016): Psychologie für Lehramtsstudierende. 4., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer (Basiswissen Psychologie). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-11954-6>.

Jahoda, Marie; Deutsch, Morton; Cook, Stuart W. (1962): Beobachtungsverfahren. In: René König (Hg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. 2. Aufl. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch, S. 77–96.

Jahoda, Marie; Lazarsfeld, Paul Felix; Zeisel, Hans (1993): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit ; mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie. 10. [Aufl.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 769).

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. 5., völlig überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Jeismann, Karl-Ernst (1977): Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich Kosthorst (Hg.): Geschichtswissenschaft: Didaktik, Forschung, Theorie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9–33.

Jeismann, Karl-Ernst (1978a): Didaktik der Geschichte: Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts. In: Günter C. Behrmann, Karl-Ernst Jeismann und Hans Süßmuth (Hg.): Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts. Paderborn: Schöningh (Geschichte, Politik, 1), S. 50–76.

Jeismann, Karl-Ernst (1978b): Grundfragen des Geschichtsunterrichts. In: Günter C. Behrmann, Karl-Ernst Jeismann und Hans Süßmuth (Hg.): Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts. Paderborn: Schöningh (Geschichte, Politik, 1), S. 76–107.

Jeismann, Karl-Ernst (1979): Geschichtsbewußtsein. In: Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörn Rösen und Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 2 Bände. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 42–45.

Jeismann, Karl-Ernst (1980): Geschichtsbewußtsein. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: Hans Süßmuth (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn: Schöningh (UTB-Taschenbücher, 954), S. 197–222.

Jeismann, Karl-Ernst (1985): Geschichtsbewußtsein. In: Klaus Bergmann (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 3., völlig überarb. und bedeutend erw. Aufl. Düsseldorf: Schwann (Schwann-Handbuch), S. 40–43.

Jeismann, Karl-Ernst (1988): Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Gerhard Schneider (Hg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Paffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, 1.1988), S. 1–24.

Jeismann, Karl-Ernst (2000): „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Karl-Ernst Jeismann und Wolfgang Jacobmeyer (Hg.): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung. Paderborn: Schöningh, S. 46–73.

Jeismann, Karl-Ernst; Kosthorst, Erich (1974): Geschichte und Gesellschaftslehre. In: Bernhard Vogel (Hg.): Schule am Scheideweg. Die hessischen Rahmenrichtlinien in der Diskussion. München: Olzog (Geschichte und Staat, 185/186), S. 80–124.

Jewitt, Carey (2011): Editorial. In: *International Journal of Social Research Methodology* 14 (3), S. 171–178.

Kechel, Jan-Henrik (2016): Schülerschwierigkeiten beim eigenständigen Experimentieren. Eine qualitative Studie am Beispiel einer Experimentieraufgabe zum Hooke'schen Gesetz. Dissertation. Universität Kassel, Kassel.

Kelle, Udo; Reith, Florian; Metje, Brigitte (2017): Empirische Forschungsmethoden. In: Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarb. u. aktual. Aufl. 2017 (Schule und Gesellschaft), S. 27–63.

Klafki, Wolfgang (1962): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Wolfgang Klafki (Hg.): Didaktische Analyse. Hannover, S. 5–34.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5., unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz (Reihe Pädagogik).

Klafki, Wolfgang (2000): Kritisch-konstruktive Pädagogik. Herkunft und Zukunft. In: Jürgen Eierdanz (Hg.): "Weder erwartet noch gewollt". Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 152–178.

Klattenhoff, Klaus (Hg.) (2007): Beiträge zu schulpädagogischen Grundsätzen Johann Friedrich Herbart. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ (Regionale Schulgeschichte, 13). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:gbv:715-oops-8200>.

Knoblauch, Hubert (2004): Die Video-Interaktions-Analyse. In: *Sozialer Sinn* 5 (1), S. 123–138.

Kochinka, Alexander (2010): Beobachtung. In: Günter Mey (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 449–461.

Köhler, Christian (2016): Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum. Eine empirische Studie zum historischen Lernen im Museum. Berlin: Lit (Geschichtskultur und historisches Lernen, Band 16).

Kölbl, Carlos (2004): Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung. Univ., Diss.--Erlangen-Nürnberg, 2002. Bielefeld: Transcript-Verl. (Zeit - Sinn - Kultur).

Kölbl, Carlos (2009): Mit und ohne Migrationshintergrund. Zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. In: Viola B. Georgi und Rainer Ohliger (Hg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, S. 61–74.

Kölbl, Carlos (2012): Geschichtsbewusstsein – Empirie. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte), S. 112–120.

Kölbl, Carlos; Konrad, Lisa (2013): N=1. Die Einzelfallanalyse als Mittel der Erkenntnisbildung innerhalb einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik. In: Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 217–240.

Kölbl, Carlos; Straub, Jürgen (2001): Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses. Hg. v. Forum Qualitative Sozialforschung (2, 3). Online verfügbar unter <file:///C:/Users/Daniel%20Sebening/Downloads/904-2853-1-PB.pdf>, zuletzt geprüft am 18.09.2020.

Kölbl, Carlos; Straub, Jürgen (2003): Geschichtsbewußtsein als psychologischer Begriff. In: *Journal für Psychologie* 11 (1), S. 75–102.

Kölbl, Carlos; Straub, Jürgen (2005): Geschichtsbewußtsein im Kulturvergleich, Geschichtsbewußtsein interkulturell. Zur Einführung. In: *Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften* 14 (2), S. 199–211.

Konrad, Lisa (2017): Geschlecht und Gender im Geschichtsunterricht. Eine intersektionale Analyse professionellen Wissens und Handelns von Lehrkräften. 1. Auflage. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.

Körber, Andreas (Hg.) (2001): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung ; konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Novemberakademie, Bd. 2).

Körber, Andreas (Hg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars una (Kompetenzen, 2).

Korkampf, Jens (2016): Bezugswissenschaften. In: Klaus-Peter Hufer und Dirk Lange (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Band 74), S. 74–88.

Koselleck, Reinhart (1989): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 757).

Köster, Manuel (Hg.) (2014): Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions. Schwalbach: Wochenschau-Verl. (Geschichtsunterricht erforschen, 4).

Köster, Manuel; Thünemann, Holger; Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.) (2019): Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions. Second, completely revised and updated edition. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Geschichte, Band 4).

Kraus, Björn (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische. Online verfügbar unter <http://www.webnetwork-nordwest.de/dokumente/Lebensweltorientierung.pdf>, zuletzt geprüft am 27.10.2016.

Kröll, Ulrich (2009): Lernen und Erleben auf historischen Exkursionen. Museen, Freilichtmuseen und Gedenkstätten als Partner der Schule. Münster, Westf: Universität Münster Zentrale Koordination Lehrerbildung (Zfl-Text, 25).

Krummheuer, Götz (2002): Eine interaktionistische Modellierung des Unterrichtsalltags. Entwickelt in interpretativen Studien zum mathematischen Grundschulunterricht. In: Georg Breidenstein, Arno Combe, Werner Helsper und Bernhard Stelmaszyk (Hg.): Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–59.

Krummheuer, Götz; Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 7). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-95191-5>.

Kuckartz, Udo (2014a): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch).

Kuckartz, Udo (2014b): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2., durchges. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).

Kühberger, Christoph (2013): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik. In: Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 13–47.

Kühberger, Christoph (2015): Aufbau der Untersuchung. In: Christoph Kühberger (Hg.): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe 1 am Beispiel "Spielfilm" : empirische Befunde, diagnostische Tools, methodische Hinweise. Innsbruck: Studienverlag (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Band 7), S. 39–48.

- Kühberger, Christoph (2018): The Private Use of Public History and its Effects on the Classroom. In: Marko Demantowsky (Hg.): Public history and school. International Perspectives. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 69–83.
- Kuhlmann, Carola (2013): Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19387-8>.
- Kuss, Horst (2001): Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. Eine neue Chance für historisches Lernen. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 29 (1-2), S. 10–21.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.
- Lange, Dirk (2009): Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens. 2., unveränd. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Wissenschaft).
- Lee, Peter; Ashby, Rosalyn (2000): Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In: Peter Seixas (Hg.): *Knowing, teaching and learning history*. New York University Press, S. 199–222.
- Legewie, Heiner (1995): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Heiner Keupp (Hg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz (Grundlagen Psychologie), S. 189–193.
- Lévesque, Stéphane; Létourneau, Jocelyn (2019): "They Fought for Our Language". Historical Narratives and National Identification among Young French Canadians. In: Anna Clark und Carla L. Peck (Hg.): *Contemplating historical consciousness. Notes from the field*. New York: Berghahn Books (Making sense of history, volume 36), S. 142–160.
- Levstik, Linda S.; Barton, Keith C. (2018a): "It wasn't a good part of history". National identity and students' explanations of historical significance. In: Linda S. Levstik und Keith C. Barton (Hg.): *Researching History Education. Theory, Method, and Context*. First edition. London: Taylor and Francis, S. 240–268.
- Levstik, Linda S.; Barton, Keith C. (Hg.) (2018b): *Researching History Education. Theory, Method, and Context*. First edition. London: Taylor and Francis.
- Liebig, Sabine (2017): Digitale Audioquellen im Geschichtsunterricht. In: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hg.): *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Opladen [etc.]: Budrich, S. 249–255.
- Liever, Hanna (2017): Erinnerungskultur online. In: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hg.): *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Opladen [etc.]: Budrich, S. 110–118.
- Lingen, Markus (2016): Bernhard Vogel. Online verfügbar unter <http://www.kas.de/wf/de/71.4893/>, zuletzt aktualisiert am 13.12.2016.
- Lücke, Martin (2012): Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte), S. 136–146.

- Lücke, Martin; Ullrich, Marc (2014): Transkultureller Geschichtsunterricht. Neues Leitbild für die Konzeption historischer Lehr- und Lernprozesse? In: *psychosozial* 37 (2), S. 11–22.
- Lüders, Christian (2003): Gütekriterien. In: Ralf Bohnsack (Hg.): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich (utb, 8226), S. 80–82.
- Lüders, Christian (2011): Teilnehmende Beobachtung. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Aufl. Opladen [u.a.]: Budrich (utb, 8226 : Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft), S. 151–153.
- Maier, Hans (1973): Die Schule ist eine Vor-Gesellschaft. In: *DIE ZEIT*, 07.12.1973 (50). Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/1973/50/die-schule-ist-eine-vor-gesellschaft>, zuletzt geprüft am 12.06.2013.
- Martens, Matthias (2010): Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Zugl.: Göttingen, Univ., Diss., 2009. Göttingen: V & R unipress (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik : Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 1).
- Martens, Matthias; Petersen, Dorte; Asbrand, Barbara (2015): Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In: Ralf Bohnsack (Hg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. 2., durchgesehene Aufl. Opladen u.a.: Budrich (Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation, 3), S. 179–206.
- Martens, Matthias; Spieß, Christian; Asbrand, Barbara (2016): Rekonstruktive Unterrichtsforschung. Zur Analyse von Unterrichtsvideograien. In: Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung (Geschichtsunterricht erforschen), S. 177–205.
- Matthiesen, Hayo (1973): Hessen-Forum 1973. In: *DIE ZEIT*, 14.12.1973 (51). Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/1973/51/hessen-forum-1973>, zuletzt geprüft am 12.06.2013.
- Mayer, Ulrich (2005): Qualitätsmerkmale historischer Bildung. Geschichtsdidaktische Kategorien als Kriterien zur Bestimmung und Sicherung der fachdidaktischen Qualität des historischen Lernens. In: Wilfried Hansmann und Timo Hoyer (Hg.): Zeitgeschichte und historische Bildung. Festschrift für Dietfrid Krause-Vilmar. Unter Mitarbeit von Dietfrid Krause-Vilmar. Kassel: Jenior, S. 223–243.
- Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen (1976): Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, 13).
- Mayring, Philipp (2000a): Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (2). Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printer-Friendly/1089/2383>.
- Mayring, Philipp (2000b): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. s.l.: Beltz Verlagsgruppe. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291424.

Mayring, Philipp (2008): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Studium).

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 601–613.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik). Online verfügbar unter http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293930.

Mayring, Philipp; Brunner, Eva (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Heike Boller: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Hg. v. Barbara Friebertshäuser. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 323–333.

Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.) (2005): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz (UTB Pädagogik, Psychologie, 8069 i.e. 8269). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8252-8269-1>.

Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela; Ziegelbauer, Sascha (2005): Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse - ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. In: *MedienPädagogik* (9), S. 1–17. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-3414>, zuletzt geprüft am 11.04.2017.

McCully, Alan W.; Barton, Keith C. (2019): Schools, Students, and Community History in Northern Ireland. In: Anna Clark und Carla L. Peck (Hg.): *Contemplating historical consciousness. Notes from the field*. New York: Berghahn Books (Making sense of history, volume 36), S. 19–31.

Mey, Günter; Mruck, Katja (2011): *Grounded theory reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4>.

Mey, Günter; Vock, Rubina; Ruppel, Sebastian: Gütekriterien qualitativer Forschung. Online verfügbar unter <https://studi-lektor.de/tipps/qualitative-forschung/guetekriterien-qualitative-forschung.html>, zuletzt geprüft am 06.06.2017.

Meyer, Meinert A.; Meyer, Hilbert (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim u.a.: Beltz (Pädagogik).

Meyer-Hamme, Johannes (2009): Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, 26).

Miebach, Bernhard (2014): *Soziologische Handlungstheorie*. Eine Einführung. 4., überarb. und erw. Aufl. 2014. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-04487-9>.

Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016a): Bildungsplan 2016 Geschichte. Bildungsplan des Gymnasiums. Stuttgart, 23.03.2016. Online verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G.pdf.

Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016b): Bildungsplan 2016 Geschichte. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Stuttgart, 23.03.2016. Online verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_G.

Mommsen, Wolfgang J. (1988): Leopold von Ranke und die moderne Geschichtswissenschaft. [1. Aufl.]. Stuttgart: Klett-Cotta.

Moritz, Benjamin (2018): Historische (Lern-)Orte politisch verstehen. Ein politikdidaktischer Blick auf historisch-politische Bildung. In: Schulische und außerschulische politische Bildung. Qualitative Studien und Unterrichtsbeispiele. [Place of publication not identified]: VS Verlag FÜR SOZIALWISSE, S. 121–136.

Myers, David G. (2014): Lernen. In: David G. Myers, Siegfried Hoppe-Graff und Barbara Keller (Hg.): Psychologie. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Berlin: Springer (Springer-Lehrbuch), S. 289–326.

Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (1), S. 41–63.

Nickolai, Werner; Brumlik, Micha (Hg.) (2007): *Erinnern, Lernen, Gedenken. Perspektiven der Gedenkstättenpädagogik*. Freiburg, Br.: Lambertus.

Niedersächsischer Bildungsserver. Online verfügbar unter <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/index.php?mat1=16>, zuletzt geprüft am 19.10.2017.

Niedersächsisches Kultusministerium: Umfragen und Erhebungen in Schulen. Online verfügbar unter <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVND-224100-MK-20140101-SF&psml=bsvorisprod.psml&max=true>, zuletzt geprüft am 15.12.2016.

Niedersächsisches Kultusministerium (2008a): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5 - 10 Geschichte.

Niedersächsisches Kultusministerium (2008b): Kerncurriculum für die Hauptschule. Schuljahrgänge 5 -10 Geschichte.

Niedersächsisches Kultusministerium (2008c): Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule. Schuljahrgänge 5 - 10 Gesellschaftslehre.

Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Kerncurriculum für das Gymnasium. gymnasiale Oberstufe u.a. Geschichte.

Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10.

Niethammer, Lutz (1982): Alltag als historiographische Aufgabe. In: Klaus Bergmann und Rolf Schörken (Hg.): *Geschichte im Alltag - Alltag in der Geschichte*. Düsseldorf (Geschichtsdidaktik, 7), S. 11–29.

Nitsche, Martin; Buchsteiner, Martin (2016): Einleitung - Historisches Erzählen und Lernen. In: Martin Buchsteiner und Martin Nitsche (Hg.): *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–5.

o.A. (1973a): Erziehung zum Klassenkampf? In: *Der Spiegel* (13), S. 148–157.

- o.A. (1973b): Wie, wann, von wem. In: *Der Spiegel* (10), S. 30–33.
- Odağ, Özen (2017): Forschungswerkstatt Qualitative Inhaltsanalyse. PowerPoint-Präsentation. Touro College Berlin. Berlin (Berliner Methodentreffen).
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Klaus Kraimer (Hg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Orig.-Ausg.*, 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1459), S. 58–156.
- Pampel, Bert (2011a): Erschrecken - Mitgefühl - Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen. 1. Aufl. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag (Zeitfenster - Beiträge der Stiftung Sächsische Gedenkstätten zur Zeitgeschichte, 8).
- Pampel, Bert (2011b): Historisches Lernen im Museum. In: Jan Hodel und Béatrice Ziegler (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung "Geschichtsdidaktik empirisch 09"*. 1. Auflage. Bern: hep der Bildungsverlag (Geschichtsdidaktik heute, Band 3), S. 35–44.
- Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen eines Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: *Geschichtsdidaktik* 12 (2), S. 130–141.
- Pandel, Hans-Jürgen (2005): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Forum historisches Lernen).
- Pandel, Hans-Jürgen (2009): Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig. In: Vadim Oswald und Hans-Jürgen Pandel (Hg.): *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Forum historisches Lernen), S. 19–33.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Forum historisches Lernen).
- Pape, Monika (2008): *Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht*. Dissertation. Leibniz Universität Hannover.
- Peck, Carla L. (2019): *Researching Identity and Historical Consciousness*. In: Anna Clark und Carla L. Peck (Hg.): *Contemplating historical consciousness. Notes from the field*. New York: Berghahn Books (Making sense of history, volume 36), S. 212–223.
- Perspektivrahmen Sachunterricht (2013). Vollst. überarb. und erw. Ausg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Popp, Susanne; Schönemann, Bernd (Hg.) (2009): *Historische Kompetenzen und Museen*. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25).
- Prenzel, Manfred; Seidel, Tina; Lehrke, Manfred; Rimmele, Rolf; Duit, Reinders; Euler, Manfred et al. (2004): *Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht - eine Videostudie*. In: Jörg Doll (Hg.): *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung ; [BIQUA]*. Münster u.a.: Waxmann, S. 139–156.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 3., korr. Aufl. München: Oldenbourg (Lehr- und Handbücher der Soziologie). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-486-59791-2>.

Raumer, Kurt von (1953): *Ewiger Friede*. Freiburg/München: Karl Alber Verlag.

Reeken, Dietmar von (2004): *Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. Begründung und Perspektiven*. In: *GWU* 55 (4), S. 233–240.

Reh, Sabine (2012): *Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung*. In: Heike de Boer und Sabine Reh (Hg.): *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151–169.

Reichstetter, Louisa (2016): *Was geschah vor 1789? Nicht so wichtig! Was Schüler im Geschichtsunterricht lernen sollen, ist umstritten wie nie*. In: *DIE ZEIT*, 04.08.2016 (33), S. 61–62. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2016/33/geschichtsunterricht-schule-geschichte-lehrer-schueler/komplettansicht>.

Reinartz, Katrin (2006): *Erzieherisch wirksame Unterrichtsprinzipien*. In: Werner Wiater: *Erziehung fördert Bildung*. [Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Dr. Werner Wiater, Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg]. 1. Aufl. Hg. v. Nikolaus Frank. Donauwörth: Auer, S. 84–96.

Reinhoffer, Bernd (2005): *Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematischer Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung*. In: Philipp Mayring und Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz (UTB Pädagogik, Psychologie, 8069 i.e. 8269), S. 123–141.

320

Richter, Dagmar (Hg.) (2007): *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule*. Bonn: BpB (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 570).

Rohlfes, Joachim (1981): *Gegenwartsbezug als Kategorie der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts*. In: Rolf Schörken und Klaus Bergmann (Hg.): *Der Gegenwartsbezug der Geschichte*. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung), S. 59–83.

Rohlfes, Joachim (1996): *Theoretiker, Praktiker, Empiriker. Mißverständnisse, Vorwürfe, Dissonanzen unter Geschichtsdidaktikern* 47 (2), S. 98–110.

Rohlfes, Joachim (2010): *Geschichte und ihre Didaktik*. 3., erw. Aufl., [Nachdr. der Ausg. 2005]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rohlfes, Joachim; Jeismann, Karl Ernst (Hg.) (1974): *Geschichtsunterricht, Inhalte und Ziele. Arbeitsergebnisse zweier Kommissionen*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.

Roth, Heinrich (1965): *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule*. München: Kösel-Verlag.

Rüsen, Jörn (1982): *Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik*. In: Hans Michael Baumgartner: *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*. Hg. v. Siegfried Quandt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1485), S. 129–170.

Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1489).

Rüsen, Jörn (1994a): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln: Böhlau. Online verfügbar unter <http://d-nb.info/941687392/04>.

Rüsen, Jörn (1994b): Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: Klaus Füßmann, Heinrich Theodor Grütter und Jörn Rüsen (Hg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Köln: Böhlau, S. 3–26.

Rüsen, Jörn (1997): Geschichtskultur. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 38–41.

Rüsen, Jörn (2001): Einleitung. In: Jörn Rüsen (Hg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln: Böhlau (Beiträge zur Geschichtskultur, Bd. 21), S. 1–13.

Rüsen, Jörn (2008): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. 2., überarb. Aufl. Schwalbach Ts.: Wochenschau-Verl. (Forum historisches Lernen).

Rüsen, Jörn; Fröhlich, Klaus; Horstkötter, Klaus; Schmidt, Hans Günter (1991): Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet. In: Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rüsen (Hg.): Geschichtsbewußtsein empirisch. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges (Geschichtsdidaktik Studien, Materialien, N.F., 7), S. 221–344.

Rustemeyer, Ruth (1992): Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten. Münster: Aschendorff (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie Beiheft, 2).

Sandkühler, Thomas (Hg.) (2014): Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947 : mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976. Wallstein-Verlag. Göttingen: Wallstein Verlag. Online verfügbar unter <http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=45752>.

Sauer, Michael (2015): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 12. Aufl., unveränd. Nachdr. der 10., aktualisierten und erw. Aufl. 2012. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Schelle, Carla; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmidt, Walter (1967): Geschichtswissenschaft und Geschichtsbewusstsein. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 15, S. 205–223.

Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7., überarb. Aufl. München: Oldenbourg.

Schönemann, Bernd (2000): Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Bernd Mütter, Bernd Schönemann und Uwe Uffelmann (Hg.): Geschichtskultur. Theorie-Empirie-Pragmatik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 11), S. 26–58.

Schönemann, Bernd (2012): Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte), S. 98–111.

Schörken, Rolf (1981): Geschichte in der Alltagswelt. Wie uns Geschichte begegnet und was wir mit ihr machen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schreiber, Waltraud (1995): Neuere geschichtsdidaktische Positionen und ihr Lebensweltbegriff. Versuch einer Präzisierung im Anschluß an die Phänomenologie Edmund Husserls. Univ., Diss.–München, 1994. Bochum: Brockmeyer (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte, 26).

Schreiber, Waltraud (2005a): Historisches Lernen und Lebenswelt. In: Barbara Weber (Hg.): Phänomenologische Dimensionen der Bildungsanthropologie. Interdisziplinäre Forschungsbeiträge im Fokus ethischer Verantwortlichkeit. Regensburg: Roderer (Theorie und Forschung Pädagogik), S. 311–323.

Schreiber, Waltraud (2005b): Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I ; Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre. Univ., Habilitationsschr., 1998–München, 1998. Neuried: Ars una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, 10).

Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas; Borries, Bodo von; Krammer, Reinhard; Leutner-Ramme, Sibylla; Mebus, Sylvia et al. (Hg.) (2006): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. 2. Aufl. Neuried: Ars una (Kompetenzen, 1).

Schreier, Margrit (2012): Qualitative content analysis in practice. Los Angeles, Calif.: Sage. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=880849>.

Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten (Forum Qualitative Sozialforschung, 1). Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2043/3635>.

Schroeder, Klaus (2012): Später Sieg der Diktaturen? Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Peter Lang (Studien des Forschungsverbundes SED-Staat an der Freien Universität Berlin, 17).

Schulz-Hageleit, Peter (1981): „Vergegenwärtigung“ und „Gegenwartsbezug“. In: Rolf Schörken und Klaus Bergmann (Hg.): Der Gegenwartsbezug der Geschichte. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung), S. 84–109.

Seibert, Norbert (2006): Unterrichtsprinzipien. In: Karl-Heinz Arnold (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 251–260.

Seidel, Tina (2003): Technischer Bericht zur Videostudie "Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht". Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN-Materialien).

Seidel, Tina; Prenzel, Manfred; Rimmel, Rolf; Dalehefte, Inger Marie; Herweg, Constanze; Korbarg, Mareike; Schwindt, Katharina (2006): Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), S. 799–820.

Seixas, Peter (1993): Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. In: *Curriculum Inquiry* 23 (3), S. 301–327.

Seixas, Peter (1996): Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. In: David R. Olson und Nancy Torrance (Hg.): The handbook of education and human development. New models of learning, teaching, and schooling. Malden, Mass.: Blackwell Publishers, S. 765–783.

Seixas, Peter (1998): Historisches Bewußtsein: Wissensfortschritt in einem post-progressiven Zeitalter. In: Jürgen Straub (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. 1. Aufl. (Erinnerung, Geschichte, Identität, 1), S. 234–265.

Seixas, Peter (2000): “Schweigen! Die Kinder!” Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In: Peter Seixas (Hg.): Knowing, teaching and learning history. New York University Press, S. 19–37.

Seixas, Peter; Clark, Penney (2004): Murals as Monuments: Students' Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia. In: *American Journal of Education* 110 (2), S. 146–171.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Online verfügbar unter www.kmk.org/.../2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf, zuletzt geprüft am 15.12.2016.

Siebert, Horst (2016): Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Klaus-Peter Hufer und Dirk Lange (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Band 74), S. 354–358.

Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. 2. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH (UTB Sozialwissenschaften, 2519). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838525198>.

Spieß, Christian (2014): Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen. 1. Aufl. s.l.: Vandenhoeck Ruprecht (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, v.8). Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1798893>.

Steigleder, Sandra (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring. Zugl.: Trier, Univ., Diss., 2007. Marburg: Tectum-Verl.

Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. München: Oldenbourg.

Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In: *APuZ* (45), S. 17–27.

Thiersch, Hans (2009): Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 7. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. (Edition Soziale Arbeit).

Thies, Barbara (2017): Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Martin K.W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3., überarb. u. aktual. Aufl. 2017. Wiesbaden, s.l.: Springer Fachmedien Wiesbaden (Schule und Gesellschaft, 24), S. 65–88.

- Thimm, Barbara; Kößler, Gottfried; Ulrich, Susanne (Hg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel (Schriftenreihe des Fritz Bauer Instituts, Bd. 26).
- Thomas, Peter Martin; Calmbach, Marc (Hg.) (2013): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin, Heidelberg: Springer. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-8274-2971-1>.
- Thünemann, Holger (2014): Planung von Geschichtsunterricht. In: Hilke Günther-Arndt und Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Geschichts-Didaktik. [Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II]. 6., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 205–213.
- Toman, Hans (2015): Historisches Lernen in der Grundschule und in der Sekundarstufe I. Kompetenzen, Methoden, Medien und Szenarien. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Tuma, René; Schnettler, Bernt; Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch).
- van Nieuwenhuysse, Karel (2016): Is seeing believing? On the educational use of mainstream historical films in the history classroom. In: *Yearbook of the society for history didactics* 37, S. 191–212.
- van Nieuwenhuysse, Karel; Wils, Kaat; Clarebout, Geraldine; Verschaffel, Lieven (2015): The Present in Flamish Secondary History Education Through the Lens of Written History Exams. In: *McGill Journal of Education/ Revue des sciences de l'éducation de McGill* 50 (2-3), S. 433–451.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.) (2006): Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgangsstufe. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (2011): Kompetenzmodell und Synoptische Darstellung der Kompetenzen und Verbindlichen Inhalte des Geschichtsunterrichts. Entwurf. Stand der Überarbeitung: 10.5.2011. Online verfügbar unter <http://cms.geschichtslehrerverband.de/typo/fileadmin/images/Bildungsstandards/Webfassung/index.html>, zuletzt geprüft am 15.12.2016.
- Virta, Arja (2015): Seeing the past in pictures: Children's historical picture book as an introduction to history. In: *Yearbook of the society for history didactics* 36, S. 13–28.
- Vogel, Bernhard (1974): Schule am Scheideweg. Die hessischen Rahmenrichtlinien in der Diskussion. In: Bernhard Vogel (Hg.): Schule am Scheideweg. Die hessischen Rahmenrichtlinien in der Diskussion. München: Olzog (Geschichte und Staat, 185/186), S. 10–19.
- Wagner-Willi, Monika (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 5 (1), S. 49–66.
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2003. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Wagner-Willi, Monika (2006): On the multidimensional Analysis of Video-Data. Documentary Interpretation of the Interaction in Schools. In: Hubert Knoblauch (Hg.): Video analysis. Methodology and methods ; qualitative audiovisual data analysis in sociology. Frankfurt am Main: Lang, S. 143–153.

- Wehler, Hans-Ulrich (1988): *Aus der Geschichte lernen? Essays*. München: Beck.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Dr. nach Typoskript. Weinheim u.a.: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Welzer, Harald; Moller, Sabine; Tschuggnall, Karoline (2002): "Opa war kein Nazi". *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Werker, Bünyamin (2018): *Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung*. Forschung, Konzepte, Angebote. Münster: Waxmann.
- Wiater, Werner (2001): *Unterrichtsprinzipien*. 1. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Wiater, Werner (2006): *Erziehung fördert Bildung*. [Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Dr. Werner Wiater, Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg]. 1. Aufl. Hg. v. Nikolaus Frank. Donauwörth: Auer.
- Wiater, Werner (2015): *Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik*. 3. Aufl. Donauwörth: Auer (Immer besser unterrichten Didaktik).
- Wils, Kaat; Schampaert, Andrea; Clarebout, Geraldine; Cools, Hans; Albicher, Alexander; Verschaffel, Lieven (2011): Past and Present in contemporary history education. An exploratory empirical research on prospective history teachers. In: *Yearbook – Jahrbuch – Annales* (32), S. 217–236.
- Wineburg, Sam; Mosborg, Susan; Porat, Dan; Duncan, Ariel (2007): Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness. In: *American Educational Research Journal* 44 (1), S. 40–76.
- Wittmann, Simone; Edelmann, Walter (2012): *Lernpsychologie*. s.l.: Beltz Verlagsgruppe. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621279772.
- Wolff, Stephan (2012): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, S. 334–349.
- Yilmaz, Kaya (2007): Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. In: *The History Teacher* 40 (3), S. 331–337.
- Ziegler, Béatrice; Waldis, Monika; Brauch, Nicola (2018): Desiderate geschichtsdidaktischer Empirie. In: Georg Weißeno, Reinhold Nickolaus, Monika Oberle und Susan Seeber (Hg.): *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken), S. 93–101.
- Zoll, Ralf (2010): Die Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre in Hessen. In: Peter Imbusch und Ralf Zoll (Hg.): *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung*. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 441–457.
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2007): Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation. Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 2007. Berlin: Lit (Geschichtskultur und historisches Lernen, 2). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3032822&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

Zülsdorf-Kersting, Meik (2012): Was ist guter Geschichtsunterricht? Annäherung an eine verschüttete und wieder aktuelle Frage. In: Johannes Meyer-Hamme, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. 2. korr. u. erw. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Geschichtsunterricht erforschen, Band 2), S. 7–19.

Zülsdorf-Kersting, Meik (2018): Geschichtsunterricht als soziales System. In: Sebastian Bracke, Colin Flaving, Johannes Jansen, Manuel Köster, Jennifer Lahmer-Gebauer, Simone Lankes et al. (Hg.): Theorie des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Geschichtsunterricht erforschen, Band 9), S. 13–69.

13 Danksagung

Dass die Fertigstellung einer Doktorarbeit kein Spaziergang ist, war mir bewusst. Dass sie aber mehr einem Irrgarten gleicht, in den es Schneisen zu schlagen gilt, musste ich schnell feststellen. Der Weg bis zu dieser Arbeit führte vorbei an so vielen beruflichen und privaten Abzweigungen, die alle Teil dessen geworden sind und denen ich an dieser Stelle danken möchte.

Vorab möchte ich den ForschungspartnerInnen danken, all jenen SchülerInnen und Lehrkräften, die bereit waren, mir Einblick in einen Teil ihres Unterrichtsalltags zu gewähren.

Michele Barricelli danke ich für die Chance, die Geschichtsdidaktik kennen und schätzen zu lernen, für die Betreuung und sein Talent, heilsame Worte für schwierige Phasen zu finden.

Carlos Kölbl danke ich für seine ansteckende Leidenschaft für Wissenschaft und Forschung und gemeinsames Lou Reed hören.

Im Rahmen des Forschungsprojektes an der Universität Hannover hatte ich großes Glück, in meiner Kollegin Lisa Konrad nicht nur eine äußerst begabte Arbeitskollegin zu finden, sondern auch eine Freundin.

Für die wissenschaftliche Beratung und Motivation muss ich Daniel Giere ebenso danken wie für die besten Kaffee-Pausen im „24 Grad“. Den besten Kaffee gab es dann aber doch zuhause von Merle Stankowski. Diesen sowie meinen anderen Mädels, B.A.C. und den Linden-Muttis verdanke ich die Ausdauer und Ablenkung.

Der meiste Dank gebührt jedoch meiner Familie: Daniel, Hugo und Arthur. Ihr habt jede Erschöpfung in Freude verwandelt.

14 Anhang

14.1 Theoretische Grundlagen für die inhaltsanalytische Zusammenfassung

Die hier zusammengestellten Auflistungen, Kategorien, Komponenten und ähnliche veranschaulichen, welche theoretischen Vorannahmen (und z. T. empirische Ergebnisse) in die Erstellung der Strukturierungsdimensionen geflossen sind. Diese haben jeweils mal mehr, mal weniger mit dem Gegenwartsbezug zu tun, haben jedoch alle ihre Relevanz in Bezug auf die Fragestellung (wie in den jeweiligen Kapiteln der Arbeit, bei welchen sie ausführlicher vorgestellt wurden, deutlich wurde). Das deduktiv erstellte „erste Kategoriensystem“ wurde im Sinne einer inhaltsanalytischen Zusammenfassung reduziert, d. h. ähnliche Aspekte zusammengefasst und paraphrasiert, unwesentliches wurde gestrichen und letztlich strukturiert. Dabei diente die unterrichtsbezogene Arbeitsdefinition (Kap.4.3) als erstes Gerüst für die zu ergänzenden theoretischen Aspekte aus den hier aufgelisteten Komponenten. Das Ergebnis dieses ersten Arbeitsschrittes ist ein Art Beobachtungs- bzw. Analyseraster (s. Kap. 9.8), welches bei der konkreten Analyse der Unterrichtsvideos eingesetzt wurde.

I

Große Fragen der Vergangenheit von Bergmann 2012, S. 63

Fragen nach

- Gerechtigkeit und gutem Leben,
- Glauben und Hoffnungen,
- Partizipation und Mitbestimmung,
- Gewalt, Krieg und Frieden,
- Gleichberechtigung der Geschlechter,
- Solidarität, Brüderlichkeit und Schwesterlichkeit,
- Verfolgung und Unterdrückung,
- Arbeit und Arbeitslosigkeit,
- Armut und Ausbeutung,
- „Heimat“, Flucht, Vertreibung und Migrationen,
- Umgang mit Minderheiten,
- Nationalismus, Rassismus und Fundamentalismus,
- Toleranz und Hilfe für die Schwachen,
- Gesundheit und Krankheit,

- Protest und Widerstand,
- Menschenverträglichem Leben in der Beschleunigung der Zeit,
- Schutzwürdigen Errungenschaften,
- Umwelt oder: der Bewahrung der Schöpfung,
- Freiheit und unveräußerlichen Menschenrechten

Vergangenheitsbezugs-Typen von Bergmann 2012, S. 27–28

- Sachverhalte und Begriffe des Alltags
- materielle Überbleibsel der Vergangenheit
- Errungenschaften der Vergangenheit
- Hypotheken der Vergangenheit
- Geschichtskultur

Geschichtskulturelle Erscheinungsformen von Bergmann 2007, S. 93–98

- Allseitige Geschichtlichkeit
- Geschichtlichkeit von Begriffen
- Geschichte als politisches Argument
- Kalender-Geschichte(n)
- Geschichte in der Werbung
- Straßennamen
- Denkmäler und Erinnerungstafeln
- Bauliche Überreste und Museen
- Oral History
- Comics und Jugendbücher
- Die neuen Medien – Internet und CD-ROM

Komponenten geschichtskultureller Kompetenz von Pandel 2013, S. 238

- kennen die Begriffe Geschichtskultur, Erinnerungskultur, Geschichtspolitik und können deren Unterschiede benennen,
- kennen sich in geschichtskulturellen Sinndeutungen aus, die der Logik und Rationalität der Wissenschaften, der imaginativen und rhetorischen Logik oder ideologischen Interessen folgen,
- können sich über den geschichtswissenschaftlichen Tatsachekern kultureller Objektivationen und Inszenierungen informieren (z. B. historische Romane, Feiern, Feste),
- erkennen die Unterschiede der ästhetischen, rhetorischen und diskursiven Verarbeitungen von Geschichte und können ihre Merkmale benennen,

- entwickeln Sensibilität für historisch belastete Ausdrücke und Sprachformen (etwa in der Werbung mit dem NS-Slogan am KZ-Eingang „Jedem das Seine“),
- erkennen, dass geschichtskulturelle Produkte vergangene und gegenwärtige Ereignisse verbinden (z. B. Grass' Gustloff-Novelle),
- können an geschichtskulturellen Events teilnehmen und Geschichte an originalen Orten denkend nachvollziehen („HisTourismus“),
- können Imaginationen als Vervollständigung des Unvollständigen erkennen, können mit ästhetischer, künstlerischer Verarbeitung bildender Kunst, Literatur, Theater und Film umgehen,
- können strittige Deutungen von Geschichte einschließlich Erinnerungskonflikten erkennen („Schön war's in der DDR“),
- können über einen historischen Sachverhalt kontrovers diskutieren (z. B. Goldhagen-Debatte, Aly-Kontroverse),
- können kontrafaktische Verarbeitungen von Geschichte in Legenden, Lügen und Alltagsmythen erkennen,
- können kontrafaktische Geschichte („Was wäre, wenn...“) als kontrafaktische Darstellungen erkennen und selbst kontrafaktische Überlegungen anstellen,
- erkennen, dass kontrafaktische Darstellungen, auch wenn sie nicht der Rationalität der Wissenschaft folgen, nicht „falsch“ sind,
- können in imaginativen und rhetorischen Produkten politische Absichten erkennen,
- erkennen ethische Grenzen der Darstellung von Geschichte („Darf man über den Holocaust lachen?“) und entwickeln Sensibilität für die Betroffenheit anderer gegenüber solchen Darstellungen,
- können wissenschaftliche, politische, moralische und ästhetische Werturteile über geschichtskulturelle Objektivationen und Events fällen.“

Gütekriterien für Geschichtsunterricht sowie (ausgewählten) Indikatoren für gelungene Umsetzung (zur Erfassung im Ratingbogen) von Gautschi 2011, S. 144-146

Lerngegenstand – Inhalte, Themen, Medien

1. Bedeutsames Thema
 - b) Am Thema werden aktuelle und künftige Schlüsselprobleme der Gesellschaft gespiegelt
2. Thematisierung von menschlichem Handeln in gesellschaftlicher Praxis
3. Thematisierung von Veränderungen in der Zeit und von Entwicklungszusammenhängen
 - a) Zeitpunkt, Dauer und Abfolge von Ereignissen und Prozessen werden präzise bezeichnet

- b) Ursachen, Voraussetzungen von Ereignissen u. Handlungen werden benannt
 - c) Folgen, Wirkungen von Ereignissen u. Handlungen werden benannt
 - d) Unterschiede von Phänomenen in verschiedenen Zeiten werden bezeichnet
 - e) Veränderungen werden dargestellt
 - f) mögliche alternative Verläufe werden dargestellt
4. Sachrichtigkeit, Multiperspektivität, Kontroversität
 5. Bezogenheit des Themas auf die Situation der Lernenden
 - a) Thema hat einen Bezug zum Leben, zur Erfahrungswelt und zu den Erfahrungen der Lernenden oder ermöglicht neue Erfahrungen
 - b) Thema bietet Identifikations- oder Distanzierungsmöglichkeiten
 - c) Thema löst bei Lernenden Gefühle aus
 - d) Thema interessiert die Lernenden
 - e) Thema ermöglicht den Lernenden eine eigene Position oder Haltung einzunehmen
 6. Exemplarische und zielgruppenangepasste Repräsentationen von Geschichte

Prozessstruktur – Unterrichtsgestaltung durch die Lehrperson

7. Sicherung einer effizienten Klassenführung und Zeitnutzung
8. Förderung eines unterstützenden Klassenklimas
 - c) Die Lehrperson bietet den Lernenden im Unterricht Freiräume für die eigenen Interessen- und Begabungsschwerpunkte und für ihre Selbststeuerung
9. Gewährleistung von anregenden, aktivierenden und angepassten Lerngelegenheiten
10. Schaffung von angemessener Klarheit und Strukturiertheit

Nutzung – Fachspezifisches Lernen der Schüler/innen

11. Wahrnehmung von historischen Zeugnissen und von Veränderungen in der Zeit
 - a) Lernende erkennen in der eigenen Gegenwart und Umgebung Phänomene, Sachverhalte, Spuren, die in die Vergangenheit weisen
 - b) Lernende erkennen Veränderungen in der Zeit und Zeitdifferenzen. Sie unterscheiden Altes von Neuem
 - c) Lernende suchen und finden selber gezielte Materialien oder Menschen, die über die Vergangenheit Auskunft geben
 - d) Lernende stellen Fragen an die Vergangenheit und diskutieren Wege der Beantwortung
12. Erschließung, Überprüfung und Darstellung von historischen Sachanalysen
13. Interpretation (Analyse und Deutung) von Geschichte

14. Orientierung, Sinnbildung über Zeiterfahrung und Werturteilsprüfung an Zeiterfahrung
- a) Lernende finden in der Geschichte Orientierung für die Bewältigung ihrer Gegenwart und die Gestaltung der Zukunft
 - b) Lernende stellen einen Bezug von Phänomenen der Vergangenheit zur eigenen Person oder Gegenwart her
 - c) Lernende erklären den Einfluss vergangener Phänomene für die Gegenwart
 - d) Lernende erkennen in Erzählungen und Erklärungen Sinnbildungsmuster
 - e) Lernende vergleichen und reflektieren ihre Werturteile mit anderen Werturteilen
 - f) Lernende benennen den eigenen Lernfortschritt und Handlungsmöglichkeiten
15. Aneignung und Wiedergabe von Wissen über Vergangenes und Verständnis von Geschichte

Kategoriensystem guten Geschichtsunterrichts von Barricelli und Sauer 2006, S. 8–10

- A. Thema
- B. Gegenwartsbezug
 - 1. Die Schüler formulieren aus ihrer Gegenwart Fragen an die Vergangenheit.
 - 2. Die Schüler erklären gegenwärtige Verhältnisse und Probleme aus der Vorgeschichte.
 - 3. Die Schüler beziehen historische Situationen durch Vergleich und Analogiebildung auf die Gegenwart.
 - 4. Vorhandene Kenntnisse, Vorstellungen, Erfahrungen und Selbstdeutungen der Schüler werden zum Ausgangspunkt des weiteren Vorgehens gemacht.
 - 5. Die Lehrkraft verweist ausdrücklich auf Gegenwartsbezüge.
 - 6. Die Schüler erkennen das Thema in Bezug auf ihre eigene Gegenwart als bedeutsam an.
- C. Einstieg/Anbahnung der historischen Begegnung
- D. Geschichte untersuchen
- E. Geschichte kennen und deuten
- F. Perspektivität und Identität
- G. Unterrichtsstunde insgesamt

Kompetenzmodell im Perspektivrahmen Sachunterricht 2013, S. 59–62

Historische Perspektive / Perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweise /
Historische Fragekompetenz (S. 59)

Schülerinnen und Schüler können:

- Veränderungen menschlichen Handelns (z. B. die Erziehung von Jungen und Mädchen) oder gesellschaftliche Strukturen (z. B. Wandlungen des Stadtraumes durch Zerstörungen, Abriss, Nutzungsveränderung oder Neubauten) zu zwei verschiedenen Zeitpunkten erkennen
- Historische Veränderungen benennen und zielgerichtet nach ihren Ursachen fragen
- Interessengeleitet konkrete historische Fragen entwickeln und sprachlich angemessen formulieren
- Verstehen, dass eine historische Frage sich unter unserer gegenwärtigen Sichtweise ergibt

Historische Perspektive / Historische Fragekompetenz (S. 61-62)

(3) Dauer und Wandel

An Beispielen aus ihrer Lebenswelt erkennen Grundschulkinder, wie sich Phänomene verändern (oder lange Zeit unverändert bleiben) und welche Auswirkungen dies hat; nicht zuletzt lernen sie damit auch etwas über sich selbst, indem sie feststellen, dass sie selbst bereits eine „Geschichte“ haben, und sich diese Veränderungen in der Vergangenheit auch in der Zukunft fortsetzen werden.

VI

Schülerinnen und Schüler können:

- Das eigene Leben und das der Herkunftsfamilie auf einer Zeitleiste identifizieren und dabei wichtige Stationen dieses Lebens benennen
- An Gegenständen aus ihrer eigenen Lebenswelt (insbesondere ihres Wohnortes) historische Veränderungen erkennen (...)
- An ausgewählten Beispielen erkennen und beschreiben, dass Veränderungen und Entscheidungen im Heute Auswirkungen auf die Zukunft haben (...)
- Aus dem Wissen um historische Veränderungsprozesse ihr Verhalten auch mit Blick auf zeitlich folgende Konsequenzen ausrichten

Bildungsplan Baden-Württemberg Geschichte, Sek I, Gymnasium, 2016a

Reflektiertes Geschichtsbewusstsein

Das zentrale Ziel des Geschichtsunterrichts ist der Aufbau eines reflektierten Geschichtsbewusstseins. Es geht aus von der Erkenntnis, dass Geschichte sich zwar auf die

Vergangenheit bezieht, aber keineswegs die Vergangenheit ist, denn sie gehört zur Gegenwart und geht aus ihr hervor. Die Schülerinnen und Schüler lernen deshalb schon am Anfang ihres Geschichtsunterrichts, dass Geschichte nicht gleichzusetzen ist mit den Geschehensabläufen in früheren Zeiten. Sie ist vielmehr deren Interpretation im Horizont gegenwärtigen Wissens und Verstehens. (S. 3)

Reflexionskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können geschichtliche Sachverhalte und Deutungen analysieren, beurteilen und bewerten. Methodenkompetenz und Reflexionskompetenz sind eng aufeinander bezogen. Bei der Auseinandersetzung mit den einzelnen Materialien werden Hypothesen überprüft und zunächst voneinander isolierte Erkenntnisse kausal miteinander verknüpft. Dadurch wird Geschichte rekonstruiert. Der umgekehrte Vorgang – die Dekonstruktion – hat zum Ziel, sich mit Geschichtsdeutungen in Gegenwart und Vergangenheit auseinanderzusetzen. Bei beiden Verfahren werden komplexe Wirkungszusammenhänge analysiert (Multikausalität) und die Zeit- und Standortgebundenheit des menschlichen Denkens (Multiperspektivität) erkannt und bedacht. Ein wichtiges Ziel ist die Stärkung der Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Sie lernen, Urteile über Sachverhalte und Zusammenhänge (Sachurteile) sowie Wertungen (Werturteile) zu analysieren und selbst begründet vorzunehmen. Dabei sind insbesondere das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot („Beutelsbacher Konsens“) in der historisch-politischen Bildung zu beachten. (S. 7)

Orientierungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können Geschichte als Orientierung nutzen zum Verständnis von Gegenwart und Zukunft, zum Aufbau ihrer eigenen Identität und zur Begründung gegenwarts- und zukunftsbezogener Handlungen. Geschichte ist stets verbunden mit dem „Jetzt“. Zum Verständnis der Gegenwart und zur Gestaltung der Zukunft eine Orientierung zu besitzen, heißt nicht nur, die historische Bedingtheit der Gegenwart zu kennen, sondern bedeutet auch, am kollektiven Gedächtnis zu partizipieren und es zu reflektieren, sich mit anderen Kulturen sowie deren Geschichte und Geschichtsbildern auseinanderzusetzen. Wer über Orientierungskompetenz verfügt, wird begründete, aber auch nur vermeintlich begründete Lehren aus der Geschichte prüfen, bevor er sie in seinem Handeln umsetzt. (S. 7)

Didaktische Hinweise – Stufenspezifische Hinweise

Die Klasse 10 nimmt den starken Aktualitätsbezug der 9. Klasse auf. Ausgehend von Problemen der Gegenwart in einer globalisierten Welt wenden sich die Schülerinnen und Schüler drei Räumen zu – China, Russland, Türkei –, die bislang nicht im Zentrum des Geschichtsunterrichts standen. Sie fragen nach den historischen Wurzeln der gegenwärtigen Probleme in diesen (ehemaligen) Imperien. (...) In der Klasse 10 wird dies durch

eine anspruchsvolle Fragestellung angebahnt, die ihren Ausgangspunkt in der Gegenwart nimmt und einen Perspektivenwechsel fordert. (S. 12)

Orientierungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

1. die historische Bedingtheit der Gegenwart sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Vergangenheit und Gegenwart analysieren und bewerten
2. das kollektive Gedächtnis, insbesondere unterschiedliche Geschichtsbilder, analysieren und bewerten, auch unter Berücksichtigung ihrer medialen Darstellung
3. die eigene Kultur mit anderen Kulturen in ihrer historischen Bedingtheit vergleichen und bewerten (Identität, Alterität)
4. eigene und fremde Wertorientierungen erklären und überprüfen
5. die Übertragbarkeit historischer Erkenntnisse auf aktuelle Probleme und mögliche Handlungsoptionen für die Zukunft erörtern (S. 15)

Muster, in denen ‚Geschichte als Argument‘ auftritt von Calließ 1997, S. 73

- Einführung historischer Beispiele;
- Konstruktion von Analogien;
- Darstellung von Trends und Entwicklungen, die zur Genese aktueller Wirklichkeit gehören;
- Inanspruchnahme von ‚Wirkungs- und Sinnzusammenhängen‘, die Geschichte als Prozess konstituieren

VIII

Typologie didaktisch relevanter Gegenwartsbezüge der Geschichte von Rohlfes 1981, S. 77–80 (gekürzt und zusammengefasst):

1. Regressives Zurückfragen von der Gegenwart in die Vergangenheit
2. Gegenwart als Erbe der Vergangenheit (z. B. in Sprache oder soziokulturellen Prägungen)
3. seriöse Vergleiche
4. Erkenntnisgewinn aus der Geschichte für gegenwärtiges Verhalten
5. Hinterfragen von Quasi-Konstanten
6. Vermeintliche Kenntnis der Zukunft früherer Geschichtsbilder kritisch reflektieren
7. Kontraste zwischen Vergangenheit und Gegenwart deutlich machen
8. Maß finden zwischen unkritischem Alles-Verstehen und Verurteilen von Vergangenheit

9. Gegenwartsverhafteten Blick auf Vergangenheit anerkennen
10. Vergangenheit als „objektive, wenn auch nur in der Gebrochenheit der historischen Überlieferung bezeugende Wirklichkeit“ (S. 80)

Vier Kategorien von „possible manifestations of the present“ von van Nieuwenhuyse et al. 2015, 439f. und S. 442:

1. „(...) questions that deal exclusively with the present (...)“;
2. „Questions relating past and present to each other (...)“;
 - a) „Through comparison“
 - b) „Through the course of history, including the intervening period“
 - c) „Through revealing the constructed nature of history education“ „(...) questions exclusively addressing the past (...)“;
3. „(...) ‚indeterminate‘ questions (...), it is unclear whether they deal with the past and/or the present because of a lack of context“

Überlegungen zum Lebensweltbezug aus der unterrichtsbezogenen Arbeitsdefinition (Kap. 4.3) von Thiersch 2009 und Kraus 2006:

- So ist es wohl v. a. dem Konzept der „lebensweltorientierten sozialen Arbeit“ von Hans Thiersch zu verdanken, dass der Begriff der Lebenswelt in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit vorrangig auf die Alltagsorientierungen (der Klienten) verweist. Lebenswelt in diesem Sinne beschreibt v. a. die Jugendlichen umgebende Rahmenbedingungen wie Wohnort, „Milieu“ oder Geschlecht, aber auch Hobbys, Subkulturen und Medien (vgl. Thiersch 2009, 41ff.).
- Björn Kraus schlägt bei seiner „systemisch-konstruktivistische[n] Begriffskonstruktion bzw. Begriffskonkretisierungen“ (Kraus 2006, S. 1) vor, Lebenswelt von Lebenslage zu differenzieren: „Als Lebenslage gelten die materiellen und immateriellen Lebensbedingungen eines Menschen. Als Lebenswelt gilt das unhintergebar subjektive Wirklichkeitskonstrukt eines Menschen (welches dieser unter den Bedingungen seiner Lebenslage bildet)“ (ebd., S. 11).

14.2 Überblick der selektiven Transkripte

Schule	Lehrkraft	Klasse	Thema der Stunde	Arbeits- und Sozialformen	Unterrichtszeit in min.	SuS (f/m)	Selekt. Transkript (Sequenzen)
Gymnasium A	A1m	7	die mittelalterliche Stadt	FEU, GA, BA, RS, P	90	30 (11/19)	4
		8	Arbeitsverhältnisse im Frankreich des 17.Jhr	FEU, PA, BA v. QA, P	90	26 (16/10)	5
		10	Stalin-Noten	FEU, GA, KL, P	90	17 (6/11)	2
Gymnasium B	B1f	5	Ägyptische Götter	FEA, TB, KL, EA, PA	90	29 (16/13)	6
	B2m	10	Entnazifizierung	FEU, GA, QA, TB	45	24 (8/16)	0
	B3m	10	Grass-Gedicht	QA, EA, GA, KL	90	26 (19/7)	5
		8	Napoleon im Deutschen Reich (1806)	QA, PA, FEU	40	27 (12/15)	3
Gymnasium C	C1m	7	Reichsfrieden; Lübeck	FEU, PA, QA, KL	90	26 (13/13)	7
		9	Kolonialismus	FEU, EA, GA, QA, P	90	25 (21/4)	4
Gymnasium D	D1m	6	Familienkonzepte heute und v. a. in der römischen Antike	BA, FEU, PA, GA, TB, SB, KL (mit S als Mod.), EA	90	24 (17/7)	7
	D1f	5	Der Attische Seebund; antike Demokratie	PA, FEU, BA	90	27 (14/13)	2
Gymnasium E	E1f	9	Beginn Weimarer Republik	GA, PA, EA, QA, FEU, BA, TB, Lied	90	28 (14/14)	4
	E2m	7	„Entdeckung“ Amerikas; die Azteken	GA, FEU, BA, TB, P	90	23 (11/12)	4
	E3m	10	Mauerbau 1961	PA, FEU, QA, TB, BA, RS (in EA)	90	25 (13/12)	4
Gymnasium F	F1f	6	Herrscherbilder	PA, EA, FEU, BA	85	25 (13/12)	5
IGS G	G1m	8 (1)	Tourismus	PA, EA, FEU, P, KA	45	12 (9/3)	0
		8 (2)	Tourismus	PA, EA, FEU, P, KA	45	21 (12/9)	0
IGS H	H1f	8	Revolution 1848	FEU, EA, GA, PA, KA	90	22 (9/13)	4
	H2f	5	Das römische Leben	BA, SL (in EA), KA, FEU	90	26 (14/12)	5
Hauptschule I	I1m	6	Kreuzzüge	GA, PA, QA, FEU, RS	45	22 (11/11)	1
9 Schulen	15 L (6f/9m)	20 Klassen			15 Doppel- & 5 Einzelstunden*	485 SuS (259/226)	72 Sequenzen

GA = Gruppenarbeit / PA = Partnerarbeit / EA = Einzelarbeit / FU = Frontalunterricht (Lehrervortrag) / QA = Quellenarbeit / FEU = fragend-entwickelnder Unterricht / BA = Bildarbeit (Beschreibung und Analyse) / RS = Rollenspiel / SB = Standbild / SL = Stationenlernen / TB = Tafelbild erstellen / P = Präsentation von Arbeitsergebnissen (z. B. Vortrag) / KA = Kreativarbeit (Malen, freies Schreiben u. ä.) / KL = Klassengespräch *1.565min (entspr. 26 Zeit- bzw. 35 Schulstunden)