

Lars Deile
Jörg van Norden
Peter Riedel
(Hg.)

Brennpunkte heutigen Geschichts- unterrichts

Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag

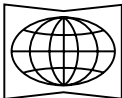


**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Lars Deile, Jörg van Norden, Peter Riedel (Hg.)

Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts

Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2021

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1235-6 (Print)
e-Book 978-3-7344-1236-3 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1552>

INHALT

LARS DEILE, JÖRG VAN NORDEN, PETER RIEDEL Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag	7
---	---

Lehren und lernen, historisch zu denken – Betrachtungen zum Geschichtsunterricht

MICHAEL SAUER Geschichtsunterricht heute. Brennpunkte, Probleme, Chancen	12
--	----

PETER GAUTSCHI Der Einfluss geschichtsdidaktischer Positionen auf die Unterrichtsgestaltung	18
--	----

MEIKE HENSEL-GROBE Problembasiertes Projektlernen im Geschichtsunterricht. Chance oder Utopie?	28
---	----

OLIVER PLESSOW Fallstricke reflexiven Geschichtslernens	35
---	----

MARTIN BUCHSTEINER, ALFRED GERM Begriffe als wertende Vorstellungen offenlegen. Überlegungen zum konzeptuellen Lernen im Geschichtsunterricht	40
--	----

UWE WALTER Geteilte Gewalten, geordnete Verhältnisse? Wider irreführende Schemata zu antiken ‚Verfassungen‘ im Schulgeschichtsbuch	47
---	----

ANDREAS KÖRBER Chronologie ja – aber anders. Plädoyer für einen nicht-chronologischen Geschichtsunterricht im Interesse der Chronologie	53
--	----

TOBIAS ARAND Ohne Sinn und Sinnlichkeit. Gedanken zur Realität des Geschichts- unterrichts in den nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I.	64
---	----

BODO VON BORRIES Zwischen Geschichts-Verdrängung und Geschichts-Verzweiflung. Lernen von und aus belastender und ermutigender Historie als Notwendigkeit und Schwierigkeit!	71
---	----

DIETMAR VON REEKEN Freude an Geschichte? Über eine manchmal vergessene, aber unerlässliche Voraussetzung für historisches Lernen	79
MARTIN GRIEPENTROG Am System Schule verzweifelt? Beratungserfahrungen mit Aussteiger*innen aus Lehramtsstudium, Referendariat und Lehrer*innen-Beruf.	84
Global denken, medial handeln – Diversität und Digitalität in Wissenschaft und Unterricht	
SUSANNE THURN Historisch fragen lernen. Zukunft in der Vergangenheit suchen: „... auch für Jungen“	92
FRANK OLIVER SOBICH Identitätserfahrungen. Soll Geschichtsunterricht dem Identitätsbewusstsein den Marsch blasen oder Schüler*innen die nationalen Flötentöne beibringen?	98
LALE YILDIRIM Geschichtsbewusstsein in der (Migrations-)Gesellschaft. Un essai!	105
MARKUS MICHAEL ZECH Dialogische Geschichte. Überlegungen zum Geschichtsunterricht in der Einwanderungsgesellschaft	113
URTE KOCKA Die globale Perspektive im Geschichtsunterricht	125
BEA LUNDT Was haben Nachhaltigkeit und Afrika mit dem Geschichtsunterricht zu tun?	130
CHRISTOPH HAMANN Das Bild – überschätzt und unterschätzt. Anmerkungen zum diskursiven Status des Visuellen	136
MATTHIAS STEINBACH „Ist hier schon Osten?“ Warum der Film <i>Wir können auch anders ...</i> eine Geschichtsstunde wert ist	142
SABINE HORN Zur Qualität dominanter Erklärvideos bei YouTube und der Verant- wortung der Geschichtsdidaktik	149

WALTRAUD SCHREIBER	
Geschichte, Lehren und Lernen heute. Überlegungen zu Digitalität/ Digitalisierung im Geschichtsunterricht	156
CHRISTIAN BUNNENBERG	
Das Ende der historischen Imagination? Geschichte in immersiven digitalen Medien (Virtual Reality und 360°-Film)	174
Fachdidaktische Blicke zurück und voraus – Vergangenheit und Zukunft (in) der Geschichtsdidaktik	
JOACHIM RADKAU	
JR II dankt JR I. Mit einer Anthologie aus alten Notizen.	180
PETER JOHANNES DROSTE	
Die Relevanz des Rohlfes'schen Werkes für Referendarinnen und Referendare	189
WOLFGANG HASBERG	
Geschichte im Brennglas der Struktur	195
MANFRED SEIDENFUß	
Geschichtsdidaktik und Pädagogik oder: Von der Ungewissheit.	205
HANS-JÜRGEN PANDEL	
Theorie und Didaktik – „tödlich“ für den Geschichtsunterricht?	212
CHRISTIAN HEUER	
„Quo vadis?“ oder: Die Gatekeeper des Diskurses. Vorüberlegungen zu einer reflexiven Disziplingeschichte in kritischer Absicht	217
JÖRN RÜSEN	
Hat die Geschichte einen roten Faden?.	224
CHRISTOPH KÜHBERGER	
„Kategorien“ oder „Konzepte“. Zur Formierung des historischen Wissens zwischen den Jahrhunderten	228
SEBASTIAN BARSCH	
Was haben die Dinge mit historischem Denken zu tun?.	233
THOMAS MARTIN BUCK	
Kontinuität versus Alterität? Eine falsche Alternative historischen Lernens	238
MARKUS BERNHARDT	
Das Sein bestimmt das Geschichtsbewusstsein. Für eine Wieder- belebung der Curriculumforschung in der Geschichtsdidaktik.	244

JÖRG VAN NORDEN	
Unsicherheit und Verantwortung als Koordinaten einer emanzipatori- schen Geschichtsdidaktik?	252
PETER SCHULZ-HAGELEIT	
Geschichtsmetaphern ernst genommen. Ein nostalgischer Ausblick auf zukünftige Diskurse.	256
MICHELE BARRICELLI	
Nur Missstände, Krisen, Revolutionen? Vom Geschichtsunterricht und dem vertrauensvollen Erzählen für eine gute Zukunft	262
LARS DEILE	
Geschichtsunterricht als Laboratorium der Zukunft.	269
VERZEICHNIS DER AUTOR*INNEN	280

LARS DEILE, JÖRG VAN NORDEN, PETER RIEDEL

Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts

Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag

Zum Geleit

Ein Brennpunkt ist physikalisch gesehen der Ort, an dem eine Linse oder ein Hohlspiegel Lichtstrahlen bündelt. Er besitzt eine hohe Dichte, erzeugt Aufmerksamkeit und hat damit besondere Bedeutung. Als Brennpunkt lässt sich im Deutschen in einem soziologischen Verständnis aber auch ein Problembezirk bezeichnen, ein Ort, an dem es knistert und bisweilen vielleicht kracht. In diesem doppelten Verständnis des Begriffs hat Joachim Rohlfes in seinem 1986 erschienenen Standardwerk „Geschichte und ihre Didaktik“ abschließend die folgenden „Inhaltliche[n] Brennpunkte unseres Geschichtsunterrichts heute“ umrissen: „Zeitgeschichte“, „Europa“, „Wirtschafts- und Sozialgeschichte“, „Geschichte der Dritten Welt“, „Die Deutschen, ihre Nachbarn, ihre Minderheiten“, „Frauengeschichte“, „Frieden“, „Alltagsgeschichte“ und „Identität der Deutschen“. 2005 ergänzte er diesen Blick in der 3. Auflage des Buches um „Brennpunkte heutiger Geschichtsdidaktik“: „Geschichtsbewusstsein“, „Geschichtskultur“, „Empirische Forschung“, „Standards, Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen“, „Curricula“, „Gefühl – Erlebnis – Imagination“, „Handlungsorientierung“, „Interkulturelles Lernen“, „Neue (elektronische) Medien“, „Methodenlernen“, „Lern- und Entwicklungstheorien“ und „Neue Themenfelder“ („Weltgeschichte“, „Geschlechtergeschichte“, „Umweltgeschichte“, „Erinnerungsgeschichte“, „Das geteilte und das vereinigte Deutschland“). Damit hat Joachim Rohlfes über die Zeitspanne fast einer Generation hinweg den Blick der Leser*innen seines Buches auf diese Themen im Brennpunkt hin fokussiert, zugleich aber – um im Bild der Optik zu bleiben – mit seiner grundlegenden Publikation auch das ganze Spektrum der Geschichtsdidaktik wie mit einem Prisma ausgefächert.

Wenn wir als Herausgeber nun Joachim Rohlfes im Nachgang zu seinem 90. Geburtstag im Dezember 2019 den vorliegenden Band widmen, dann greifen wir – in seiner Nachfolge an der Universität Bielefeld Geschichtsdidaktik lehrend – Rohlfes' Gedanken der Brennpunkte gerne auf. Manche seiner Themen

sind inzwischen längst Teil der schulischen und universitären Curricula, manche haben an Aktualität nichts verloren: Schon 1986 mahnte Rohlfes „Einstellungsveränderungen gegenüber faschistischen Syndromen aller Art (einschließlich der Ausländerfeindlichkeit)“ an; in unserer Gegenwart sind antisemitische Anschläge, rassistischer Terror und extremistische Netzwerke leider keineswegs Vergangenheit. „Europa“ erscheint nach dem Austritt Großbritanniens aus der Europäischen Union nicht mehr vorbehaltlos als jene Zukunftshoffnung, die Rohlfes mit dem Begriff verbinden konnte; mit der vermeintlichen „Alternative für Deutschland“ gibt es auch in Deutschland eine rechte, europafeindliche Partei mit erheblichem Anhang in Teilen der Wählerschaft. Sind die Zeiten rauer geworden und die Geschichtsdidaktik womöglich hilfloser als zu Rohlfes’ Zeiten? Sicher nicht. Aber was sind – vor diesen und anderen Herausforderungen – die Brennpunkte heutiger Geschichtsdidaktik? Was treibt das Fach um, in Schule und in Hochschule?

Viele Kolleg*innen sind spontan unserer Einladung gefolgt, nach Antworten auf diese Fragen zu suchen und mit ihren oft an Rohlfes’ anknüpfenden Beiträgen dieses Bandes einen Jubilar zu ehren, in dessen Werdegang sich die Geschichte der bundesdeutschen Geschichtsdidaktik des 20. Jahrhunderts spiegelt: Joachim Rohlfes wurde 1929 in Stendal geboren und zog 1938, kurz vor dem Überfall Deutschlands auf Polen, nach Oldenburg. Diese Hinweise zur Biographie finden sich in dem Lebenslauf, den er an das Ende seiner Dissertation zu „Staat, Nation, Reich in der Auffassung der Evangelischen Kirche Deutschlands im Zeitalter der Deutschen Einigung (1848–1871)“ stellte. Im Vorwort der 1955 verteidigten Arbeit dankt er dem „verehrten Lehrer, Herrn Professor Dr. Reinhard Wittram“. Rohlfes’ Doktorvater Wittram war einer jener Männer des Übergangs, die die Wissenschaftspolitik vor 1945 im faschistischen Sinne geprägt hatten; nach der Befreiung setzte er seine universitäre Karriere bruchlos fort. Im Studium der Fächer Geschichte, Germanistik und Latein hatte Rohlfes nach seinem 1949 bestandenen Abitur unter anderem bei Herman Nohl, Erich Weniger, Hermann Heimpel und Hermann Bollnow gehört, die Erziehungswissenschaftler unter ihnen Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die in Teilen gegenüber dem Faschismus kapitulierte oder ihn gar unterstützt hatte und nach dem Krieg die Erziehungswissenschaften in der jungen Bundesrepublik prägte. Nach seiner Promotion ging Rohlfes zunächst in das Referendariat und den Schuldienst, bildete als Fachleiter Lehramtsanwärter*innen aus und wurde dann 1968 auf eine Professur für Politische Bildung und Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Bielefeld, berufen. Dort entstanden 1972 seine später zum einleitend schon ge-

nannten Kompendium ausgebauten „Umriss einer Didaktik der Geschichte“. Mit ihnen knüpfte Rohlfes – nachdem die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in den 1960er und 1970er Jahren an Einfluss verloren hatte – an die von Wolfgang Klafki vor dem Hintergrund der Curriculumtheorie Saul B. Robinsohns formulierten Schlüsselprobleme gesellschaftlich-politischer Existenz als Grundlage unterrichtlicher Planung an. Hier sah Rohlfes eine Möglichkeit, die Defizite der traditionell geisteswissenschaftlich orientierten Geschichtsdidaktik bewältigen zu können, obwohl er diese Prägung niemals ganz ablegen sollte.

Trotz der doppelten Denomination seiner Professur im Spannungsfeld von historischer und politischer Bildung verteidigte Joachim Rohlfes das Fach Geschichte gegen seine Integration in eine Gesellschaftslehre. Seine berufliche Laufbahn und seine wissenschaftlichen Positionen führten ihn gewissermaßen in eine Art Niemandsland zwischen universitärer Geschichtswissenschaft und geschichtsunterrichtlicher Praxis, aber auch zwischen zwei sich bekämpfende Fraktionen innerhalb der Geschichtsdidaktik. Neben einer vor allem fachhistorisch und abbilddidaktisch ausgerichteten Gruppe, zu der sich Karl-Ernst Jeismann – 1966 ebenfalls aus dem Schuldienst an die Abteilung Münster der PH Westfalen-Lippe berufen – schlug, formierte sich in diesen Jahren eine emanzipatorische, an der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule ausgerichtete Geschichtsdidaktik um Annette Kuhn, Klaus Bergmann und Hans-Jürgen Pandel. Als Showdown zwischen diesen Ausrichtungen wird häufig der Historikertag in Mannheim 1976 beschrieben, bei dem die emanzipatorische Didaktik sprichwörtlich aus dem Saal getrieben wurde. Und wo stand Joachim Rohlfes? Zwischen den Stühlen, vielleicht aber auch ganz selbstbewusst und eigenständig mitten im Auge des Sturms.

Für die universitäre Geschichtswissenschaft war Rohlfes ein Mann der Schule, ein PH-Professor. Die Geschichte der Pädagogischen Hochschule Bielefeld ist leider noch nicht geschrieben, und es wäre interessant zu wissen, ob Joachim Rohlfes nach der Eingliederung der PH in die Universität Bielefeld 1980 in dem neuen Kollegium, von Historikern wie Hans Ulrich Wehler, Jürgen Kocka und Reinhart Koselleck, als Gleicher unter Gleichen aufgenommen worden ist. Immerhin war einer der 1986 von Rohlfes benannten Brennpunkte die Wirtschafts- und Sozialgeschichte; er brach also auch in der Geschichtsdidaktik eine Lanze für das, was in der Geschichtswissenschaft allgemein als Bielefelder Schule berühmt wurde. Seinem Fachverständnis nach war er selbstverständlich Historiker. Seine unermüdliche Rezensionstätigkeit füllte ganze Hefte von „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“; lange Jahre leitete er selbst diese Zeitschrift mit dem programmatischen Anspruch, universitäre Forschung und

Schulpraxis zu verbinden. Und dennoch wird Joachim Rohlfes wohl kaum der Bielefelder Schule zuzurechnen sein.

Als Didaktiker hätte er seine Spuren auch jenseits dieser universitären Fachwissenschaft verdienen und sich den selbstbewussten Gruppen anschließen können, die sich in den Jahren des Streits um die Hessischen Rahmenrichtlinien zu Beginn der 1970er Jahre formierten. Deren theoretische Ambitioniertheit war ihm aber zu luftig. Der Geschichtstheorie Jörn Rüsens stand er skeptisch gegenüber. Das mag auch von Rohlfes' geisteswissenschaftlicher Prägung her stammen, bestimmt aber liegt es an seinen Erfahrungen in Schule und Lehrer*innenbildung. Bereits in den „Umrissen“ von 1972 wurde deutlich, dass sich Rohlfes um die Erziehungswissenschaft, besser gesagt um die Adressat*innen historisch-politischer Bildung, die Schüler*innen, bemühte und von diesem Ziel her seine Idee einer zukunftsfähigen Geschichtsdidaktik entwickelte. Er war Pragmatiker. Als solcher wagte er es als einer der ganz Wenigen, Jeismanns Erfolgskonzept „Geschichtsbewusstsein“ zu hinterfragen, das – wohl mehr aus politischen Gründen – zur Fundamentalkategorie der westdeutschen Geschichtsdidaktik wurde, obwohl es sich inhaltlich, so räumte Jeismann später ein, eher um eine „Leerformel“ handelte. Mit ihrer Fixierung auf „Geschichtsbewusstsein“ als einem Containerbegriff hat sich die Geschichtsdidaktik in der Folge selbst die Hände gebunden, in der Auswahl von Unterrichtsgegenständen kompetent mitzureden. Auf der anderen Seite ist die emanzipatorische Didaktik damit gescheitert, die Geschichte der Befreiungskämpfe von der Sklavenhaltergesellschaft bis zur Gegenwart in die Klassenzimmer zu bringen, bis heute regiert dort *cum grano salis* die traditionelle Chronologie von der Urgeschichte bis zur Wiedervereinigung. Rohlfes lehnte die emanzipatorische Didaktik als ideologische Engführung ab, fand aber dennoch lobende Worte für die von Klaus Bergmann und Hans-Jürgen Pandel 1975 veröffentlichte programmatische Monographie „Geschichte und Zukunft“. Diese Zwischentöne machen es letztlich unmöglich, Rohlfes einer bestimmten Richtung zuzuordnen.

Wenn Joachim Rohlfes also weder einer fachwissenschaftlichen noch einer fachdidaktischen Schule zuzurechnen ist oder gar selbst eine solche begründet hätte, mag es zunächst aberwitzig erscheinen, ihm lange nach seinem Ausscheiden aus dem Wissenschaftsbetrieb nun diese Ehrung zukommen zu lassen. Und doch fanden sich – beginnend mit Rohlfes' langjährigem Mitarbeiter Joachim Radkau, der das Unterfangen mit zunehmender Sympathie begleitet hat – schnell zahlreiche Kolleg*innen aus verschiedenen Generationen, die Joachim Rohlfes mit den bewusst kurzen Beiträgen dieses Bandes zum 90. Geburtstag gratulieren und dabei mehr als einmal auf seine Impulse aus vier Jahrzehnten geschichtsdidakti-

scher Arbeit zurückverweisen. Und das war nur eine der Überraschungen, die wir bei unseren Anfragen erhielten: Wir wollten keine eintönige Lobhudelei, sondern eine inspirierende Sammlung, und wagten es, auch Kolleg*innen anzusprechen, in denen wir scharfe Kritiker*innen von Rohlfes vermuteten. Zu unserem Erstaunen reagierten viele von denen mit erfreuter Zusage. Selbst Rohlfes' Kontrahentin Annette Kuhn, die schon seit Jahren nichts mehr veröffentlicht hatte, plante einen Beitrag mit dem Titel „Meine heutigen Gedanken zur Geschichtsdidaktik“, der leider mit ihrem Ableben im November 2019 nicht mehr zustande kam. Wir durften insgesamt lernen, dass die harten fachlichen Auseinandersetzungen in den 1970er und 1980er Jahren ganz offensichtlich nicht an persönliche Befindlichkeiten gekoppelt waren, sondern fachlich blieben. Von dieser Professionalität ließe sich einiges für die Gegenwart zum Vorbild nehmen.

Mit Blick auf die Brennpunkte der Zukunft haben wir die Autor*innen ermutigt, nicht nur längst Bekanntes in abgesicherten Formaten beizusteuern, sondern mutig auch unkonventionelle Gedanken zu entwickeln, die helfen mögen, Geschichtsdidaktik weiter zu denken. Dass so viele dieser Bitte nachgekommen sind, hat uns sehr gefreut; allen Autor*innen gilt unser herzlicher Dank. Ebenso danken die Herausgeber Franziska Josten, die die vielfältigen Texte für die Drucklegung vorbereitet hat, und Iris Kukla, die mit genauem Auge die Druckfahnen durchgesehen hat. Joachim Rohlfes konnten wir so schon zu seinem Geburtstag im Dezember 2019 vorab einen bunten Strauß von Beiträgen überreichen, die hier nun auch gedruckt vorliegen. Dass dabei unter dem Leitmotiv „Lehren und lernen, historisch zu denken“ zunächst „Betrachtungen zum Geschichtsunterricht“ in das Blickfeld rücken, spiegelt die praxisbezogene Sichtweise des Jubilars. Neue Brennpunkte von Geschichtsdidaktik und -unterricht, die sich bei Rohlfes schon ansatzweise am Horizont abzeichneten, greift der Band unter der Überschrift „Global denken, medial handeln – Diversität und Digitalität in Wissenschaft und Unterricht“ auf. „Fachdidaktische Blicke zurück und Voraus“ schließlich betrachten „Vergangenheit und Zukunft (in) der Geschichtsdidaktik“. Das ganze Spektrum der Geschichtsdidaktik – um noch einmal auf den Vergleich aus der Optik zurückzukommen – bilden diese Beiträge trotz ihrer Vielfalt sicherlich nicht ab. Eher gleicht der Blick in diese Festschrift – so hoffen wir – dem Blick durch ein Kaleidoskop. In diesem übertragenen Sinne wünschen die Herausgeber dem Jubilar und den Leser*innen schöne – und inspirierende – Einsichten in den Stand der über Jahrzehnte von Joachim Rohlfes geprägten Disziplin.

Geschichtsunterricht heute

Brennpunkte, Probleme, Chancen

Das abschließende (Unter-)Kapitel seiner Geschichtsdidaktik von 1986 widmete Joachim Rohlfes „[i]nhaltliche[n] Brennpunkte[n] unseres Geschichtsunterrichts heute“ (Rohlfes 1986, 364). In der 3. Auflage von 2005 kam dann ein neues Kapitel mit der Überschrift „Das Fach Geschichte am Beginn des 21. Jahrhunderts“ hinzu, dessen letztes Unterkapitel „Brennpunkte heutiger Geschichts*didaktik*“ (Rohlfes 2005, 379/389, Hervorhebung M.S.) aufgriff. Unter dieser Überschrift behandelte Rohlfes ein weites Spektrum von theoretisch-konzeptionellen, methodischen und inhaltlichen Gesichtspunkten. Hier soll es um eine Mischung beider Betrachtungsweisen gehen: um einen Blick auf Geschichtsunterricht in jüngerer Zeit, aber stärker unter konzeptionellen als inhaltlichen Gesichtspunkten, zugleich unter Berücksichtigung geschichtsdidaktischer Entwicklungen. Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik sind kaum säuberlich voneinander zu trennen; sie sind – wenngleich auf vielschichtige und nicht immer unproblematische Art und Weise – aufeinander bezogen und miteinander verschränkt.

Wie stellt sich also heute die Situation des Geschichtsunterrichts in Deutschland dar? Welche Bilanz der Entwicklungen in den letzten Jahren und Jahrzehnten kann man ziehen? Und welche aktuellen „Brennpunkte“ lassen sich festmachen? Im strengen methodischen Sinne sind solche Fragen eigentlich gar nicht zu beantworten. Denn wir haben keine empirischen Befunde darüber, wie sich flächendeckend Geschichtsunterricht hinter den Klassenzimmertüren tatsächlich vollzieht. Insofern ist man bei einer solchen Bilanz stets auf Einzelergebnisse empirischer Studien, begrenzte persönliche Eindrücke, Erfahrungen anderer und den Austausch mit ihnen angewiesen. Von der geschichtsdidaktischen Diskussion oder von normativen Vorgaben in Curricula lässt sich nur sehr bedingt auf die Realität von Geschichtsunterricht schließen. Und schließlich sind derartige bilanzierende Einschätzungen selbstverständlich immer durch persönliche Akzentsetzungen geprägt.

Die späten 1980er und die 1990er Jahre

Dies vorausgeschickt dennoch der Versuch einer Skizze. Die 1980er und 1990er Jahre scheinen mir durch drei Entwicklungstendenzen geprägt gewesen zu sein: die konzeptionelle Orientierung am Leitbegriff des „Geschichtsbewusstseins“; thematische Innovationen; eine Intensivierung des Methodenlernens. Das Erste zeigt sich vor allem in den neuen Curricula, die sich in ihren Präambeln nun allesamt auf den Begriff „Geschichtsbewusstsein“ beriefen. Das Konzept brachte dem Fach zwar eine neue theoretische Dignität ein, inhaltlich blieb es aber eher unscharf. Das Zweite kann man recht gut an den Themen der seit 1988 erscheinenden unterrichtspraktischen Zeitschriften „Geschichte lernen“ und „Praxis Geschichte“ festmachen, wobei „Geschichte lernen“ sich solche Innovationen stärker auf die Fahnen geschrieben hatte. Ziel war, ein noch relativ stark durch klassische politik- und sozialgeschichtliche Themen geprägtes Curriculum durch alltagsgeschichtliche, frauengeschichtliche, weltgeschichtliche (so die damaligen Begrifflichkeiten), kultur- und mentalitätsgeschichtliche bzw. kategoriale Aspekte anzureichern. In diesem Sinne griffen „Geschichte lernen“-Hefte in den ersten Jahren beispielsweise Themen wie „Umweltgeschichte“, „Menschenrechte“ (1988), „Krieg und Kriegserfahrung“, „Haushalt“ (1989), „Arbeit“, „Sinne und Gefühle“, „Lateinamerika“ (1990), „Kriminalität“ (1991), „Utopien“, „Gesundheit und Krankheit“ (1992), „Migration“ (1993) oder „Frauenarbeit“ (1994) auf. Wie solche Hefte rezipiert wurden und ob sie Veränderungen im Unterricht bewirkten, lässt sich kaum sagen. Geht man nach den Zahlen der Einzelheftverkäufe – die sich aber nur bedingt als Indikator eignen –, dann wurden solche Themen von der Kundschaft eher weniger goutiert. Mit manchen dieser Themen, etwa „Sinne und Gefühle“, war die Zeitschrift der Zeit voraus; freilich wird man sie auch heute noch im Hinblick auf den Geschichtsunterricht als eher exotisch beurteilen. Andere wie etwa „Migration“ sind heute selbstverständlicher Bestandteil der Curricula: nicht unbedingt im Sinne eines separaten thematischen Längsschnitts, aber als immer wieder auftauchender Aspekt.

Für den dritten Gesichtspunkt, die Intensivierung des Methodenlernens, können wiederum Curricula und Zeitschriftenhefte, aber auch Schulbücher als Indikatoren dienen. Seit den 1970er Jahren hatte sich das sogenannte Quellenparadigma als methodische Grundlage des Geschichtsunterrichts (zumindest im Gymnasium) etabliert. Die konzeptionelle Begründung dafür: Schüler*innen sollen wie beim Experiment im Physikunterricht in die Verfahren fachspezifischer Erkenntnisgenerierung eingeführt werden. Dieser Vorsatz bezog sich zunächst vor allem auf Textquellen. Erst später wurden dann auch Bilder ver-

stärkt als Quellen, nicht mehr nur Illustrationen, behandelt; das lässt sich daran ablesen, dass sie im Laufe der 1990er Jahre in den Schulbüchern nun auch zunehmend mit Arbeitsaufträgen versehen wurden. Texte und Bilder als Großgruppen von Quellen wurden dann allmählich auch differenzierter in den Blick genommen. Dahinter stand die Einsicht, dass einzelne Untergattungen – etwa Karikaturen, Historienbilder oder Fotografien – ihren spezifischen Quellenwert haben und jeweils für sich gewürdigt werden müssen. Die Schulbücher führten Methodenseiten ein, die solche Untergattungen jeweils separat behandelten, die Praxiszeitschriften „Geschichte lernen“ und „Praxis Geschichte“ widmeten ihnen entsprechende Themenhefte, und auch die entsprechenden Anmerkungen in den Curricula wurden nach und nach differenzierter. Insgesamt ist dieser Entwicklungstrend so markant, dass er – gewiss in abgemilderter Form – auch zu einer stärkeren Differenzierung in der Unterrichtspraxis geführt haben dürfte.

Nach der Jahrtausendwende

Das Jahrzehnt zwischen 2005 und 2015 war vor allem geprägt durch die Herausforderungen der Kompetenzdebatte, initiiert durch die 2003 erschienene Klieme-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“. Die Geschichtsdidaktik hat sich wie andere Fachdidaktiken auch darum bemüht, fachspezifische Kompetenzmodelle und empirische Ansätze zur Überprüfung von Schüler*innen- wie auch Lehrer*innenkompetenzen zu entwickeln. In der Geschichtslehrer*innenschaft ist die Kompetenzorientierung, das wird man so pauschal sagen können, zunächst eher auf Bedenken gestoßen. Dies aus unterschiedlichen Gründen: Die einen sahen die Gefahr, dass Bewährtes vorschnell über Bord geworfen werden sollte, andere waren der Meinung, es handle sich nur um alten Wein (nämlich Lernzielorientierung) in neuen Schläuchen. Dass sich die Geschichtsdidaktik anders als diverse andere Disziplinen nicht auf ein einheitliches Kompetenzmodell verständigen konnte und die Curricula sich wiederum eklektisch hier und dort bedienten, hat die Situation gewiss zusätzlich kompliziert.

Die theoretische Kompetenzdebatte ist mittlerweile in der Geschichtsdidaktik erkennbar abgeflaut. Inwiefern ist Kompetenzorientierung in der Alltagspraxis des heutigen Geschichtsunterrichts angekommen? Als gemeinsamer Nenner in den curricularen Vorgaben und den Schulbüchern ist am klarsten (ggf. auch anders benannt) die Methodenkompetenz zu identifizieren. Das bedeutet zunächst nichts grundsätzlich Neues, sondern lediglich eine weitere In-

tensivierung und Differenzierung des schon bekannten Methodenlernens. Im günstigsten Fall ist damit dann auch eine vertiefte methodische Metareflexion oder Metakognition im Hinblick auf Quellenarbeit verbunden. Andere Kompetenzbereiche dürften in der Praxis des Geschichtsunterrichts weitaus seltener und weniger explizit Berücksichtigung finden – am ehesten „zwangsweise“ und deklamatorisch in den Unterrichtsplanungen aus der zweiten Ausbildungsphase. Das gilt insbesondere für solche elaborierten Kompetenzbereiche wie Fragekompetenz, narrative Kompetenz oder Orientierungskompetenz (im Rösen'schen Sinne). Nach meinem Eindruck existiert stattdessen in den Köpfen von Lehrkräften ein eher allgemeines Bewusstsein dafür, dass es – unabhängig von den Strukturen und Terminologien der verschiedenen geschichtsdidaktischen und curricularen Kompetenzmodelle – gewissermaßen „oberhalb“ von Methodenkompetenz noch etwas anderes gibt, was sich pauschal als „historisches Denken“ beschreiben lässt.

Dass die Vorstellungen davon eher allgemein sind, überrascht nicht, denn schließlich lassen sich die dort angesiedelten Kompetenzen sehr viel schwerer definieren und vor allem schwerer im Hinblick auf Unterricht (und empirische Forschung) operationalisieren. Wenn eine Lehrkraft Lerngelegenheiten für solche Kompetenzen konstruiert, dürfte sie am ehesten Aspekte wie den Umgang mit Perspektivität (der auch schon zur Methodenkompetenz gerechnet werden kann) oder die „Dekonstruktion“ von vorliegenden Vergangenheitsdeutungen im Blick haben. Immerhin besteht aber wohl mittlerweile ein ausgeprägteres Bewusstsein dafür, dass überhaupt gezielt Lerngelegenheiten für ein Entwickeln und Trainieren bestimmter Denk- und Arbeitsweisen geschaffen oder, noch allgemeiner formuliert, die Planung, Durchführung und Reflexion von Geschichtsunterricht gewissermaßen durch eine Kompetenzbrille betrachtet werden müssen, wie immer diese Kompetenzen im Detail gedacht werden. Dabei spielt selbstverständlich auch der Wechsel der Akteur*innen eine entscheidende Rolle. Veränderung auf breiter Front vollzieht sich (nicht nur in dieser Situation und in diesem Berufsfeld) oft erst allmählich im Generationenwechsel, also hier durch den Berufseintritt von Geschichtslehrkräften, die in ihrer Ausbildung bereits stärker kompetenzorientiert sozialisiert worden sind.

Als zweiter Leitbegriff der Geschichtsdidaktik hat sich in den 1990er Jahren das Konzept „Geschichtskultur“ etabliert. Um die Jahrtausendwende wurde daraus die Forderung abgeleitet, Schüler*innen sollten im Unterricht lernen, nicht nur mit Quellen, sondern auch mit den unterschiedlichen Erscheinungsformen von Geschichtskultur adäquat umgehen zu können. Ziel ist gewissermaßen der mündige und kritische „Verbraucher“ von Geschichtskultur. Prinzipiell stellt

dies einen ganz neuen und anderen Begründungskontext für den Geschichtsunterricht dar: Schüler*innen werden nicht mehr als „kleine Historiker*innen“, sondern als Geschichtsnutzer*innen adressiert; Gegenstand der Analyse sind nicht Quellen, sondern Darstellungen. Diese Überlegungen sind – an unterschiedlichen systematischen Orten – in alle Kompetenzmodelle eingegangen. In den Curricula werden sie pauschal angesprochen, aber kaum einmal konkretisiert. Konzeptionell besteht hier Konsens; die Unterrichtspraxis hat sich bislang allem Anschein nach nur wenig in diese Richtung bewegt.

Eine aktuelle Herausforderung für den Geschichtsunterricht ist mit den Stichworten Inklusion, Diversität, Interkulturalität und Heterogenität verbunden. Ich nenne sie in einem Atemzug, weil es mir sinnvoll zu sein scheint, beispielsweise inklusive Ansätze für den Geschichtsunterricht nicht als etwas konzeptionell gänzlich Andersartiges zu denken, sondern von einem breiten Spektrum von Heterogenität und daraus resultierenden Differenzierungsnotwendigkeiten auszugehen. Die Geschichtsdidaktik tut sich mit Differenzierung jedweder Art bislang relativ schwer. Seit ihrer Konstituierung als eigene Disziplin hat sie sich mit ihren Konzepten und auch mit ihren Unterrichtsvorschlägen fast ausschließlich an der (weitgehend homogen gedachten) Klientel und den elaborierteren Möglichkeiten des gymnasialen Geschichtsunterrichts orientiert – und dabei bislang wenig zur Kenntnis genommen, dass auch dieser sich verändert hat oder verändern muss. Vorschläge zur Realisierung inklusiver oder interkultureller Ansätze sind noch rar und pragmatisch vielfach nicht überzeugend. Im Hinblick auf die Unterrichtsrealität wäre zu wünschen, dass Differenzierungsmöglichkeiten für jede Schulform und jede Schulstufe obligatorisch mitgedacht werden. Schulbücher machen dafür inzwischen – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – Vorschläge, in die Praxis hat dies nach meiner Wahrnehmung jedoch noch kaum Eingang gefunden.

Mit den genannten Stichworten in Verbindung steht auch das allerjüngste „Problemthema“, nämlich der „sprachensible (Geschichts-)Unterricht“. Hier besteht ebenfalls Konsens darüber, dass es sich um eine Herausforderung handelt, die weiter zunehmen wird und auf die der Geschichtsunterricht als genuines Sprachfach reagieren muss – intensiver als manch anderes Fach. Realisierbare Vorschläge, wie dies im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten geschehen könnte, sind freilich noch selten; Überlegungen werden, so scheint es, oft stärker von einer allgemeinen Sprachförderung als vom Fach her entwickelt. Auch hier sind die neuesten Schulbücher gewissermaßen zwangsweise in Vorlage gegangen.

Ein Fazit

Alles in allem: Haben wir es in den letzten Jahren mit einem Paradigmenwechsel des Geschichtsunterrichts zu tun? Nach meinem Eindruck eher nicht. Im Vergleich mit der Zeit etwa um die Jahrtausendwende hat sich Geschichtsunterricht nicht grundsätzlich verändert. Wo aber Lehrkräfte gewissermaßen nach dem State of the Art unterrichten, ist er anspruchsvoller, reflektierter, differenzierter und transparenter geworden. Ich würde die Entwicklung, um (etwas unpräzise) eine andere Begrifflichkeit zu verwenden, nicht als „conceptual change“, sondern eher als „conceptual enrichment“ beschreiben. Damit diese „Anreicherung“ in der Breite der Praxis wirksam werden kann, müssen auch Prioritäten anders gesetzt werden: Moderner, guter Geschichtsunterricht setzt stärker auf Qualität als auf Quantität, achtet mehr auf genaue Durchdringung als auf thematisches „Durchkommen“, zielt auf historisches Lernen und nicht auf Lernen von Geschichte. Das erfordert Zeit, zum Beispiel für immer wieder eingebaute „Metakognitionsschleifen“ – Zeit, die nur durch Reduzierung von thematischer Quantität und von Quellenarbeitsroutine gewonnen werden kann.

Literatur

Rohlfes, Joachim (1986, ³2005): Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen.

Der Einfluss geschichtsdidaktischer Positionen auf die Unterrichtsgestaltung

Auf die Lehrer*innen kommt es an¹

Jede Geschichtsstunde ist anders. Geschichtsunterricht unterscheidet sich nicht nur von Land zu Land, sondern auch von Schulort zu Schulort und sogar von Klasse zu Klasse (vgl. Gautschi 2011). Selbst wenn dasselbe Thema mit dem exakt gleichen Lehrmittel am selben Schulort mit vergleichbaren Schülerinnen und Schülern unterrichtet wird, sind substanzielle Unterschiede zu beobachten. Bernhard C. Schär und Vera Sperisen haben in den Jahren 2008 und 2010 zwanzig Geschichtslehrpersonen aus der Deutschschweiz dazu befragt, wie sie das Geschichtslehrmittel „Hinschauen und Nachfragen: Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen“ (Bonhage u.a. 2006) interpretieren, beurteilen und im Unterricht einsetzen. Darüber hinaus haben die beiden Forschenden sechs Lehrpersonen im Unterricht besucht, als das Lehrmittel zum Einsatz kam. Dabei kamen sie zum Schluss, dass „Lehrpersonen sowohl den Inhalt wie auch das didaktische Konzept von Lehrmitteln anhand eigener Vorstellungen sehr stark formen und verändern können“ (Schär/Sperisen 2011, 133). Die Studie hat gezeigt, dass „die berufshabituellen Dispositionen der Lehrpersonen für das Unterrichtshandeln der Lehrpersonen relevanter sind als die Lehrbuchkonzepte“ (Schär/Sperisen 2011, 125).

Damit formulieren Schär und Sperisen eine qualitative Aussage hinsichtlich der Strukturelemente, die den konkreten Unterricht bestimmen. Diese Strukturelemente werden in Anlehnung an Klaus Prange oft mit dem „Didaktischen Dreieck“ veranschaulicht und erklärt. Prange hat in seiner Publikation „Bauformen des Unterrichts“ das Didaktische Dreieck mittels exemplarischer Analyse „als Grundmaß des Unterrichts“ hergeleitet (Prange 1986, 35; vgl. 24–35), und seither wird es oft auch für die Beschreibung von Geschichtsunterricht verwendet (vgl. Gautschi 2007, 21–59; 2011, 34; Gautschi u.a. 2017, 14–32).

1 Vgl. dazu die ausführlicheren Erläuterungen von Nicole Riedweg und Peter Gautschi (vgl. Riedweg/Gautschi 2020).

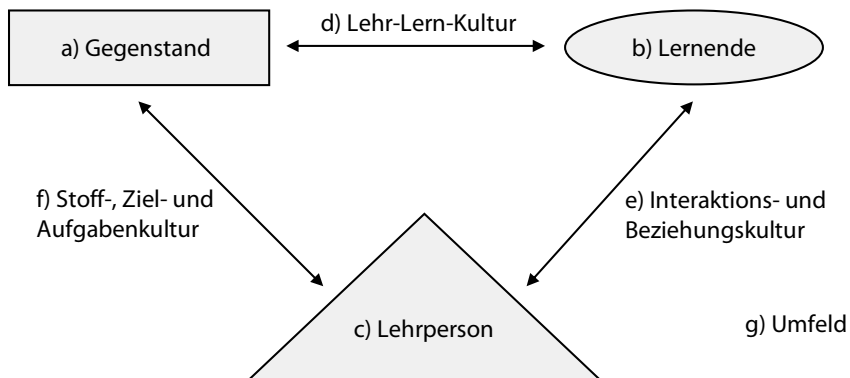


Abb. 1: Didaktisches Dreieck schematisch und fachunabhängig (Gautschi 2007, 50)

Das Modell macht deutlich, dass jeder Unterricht durch sieben Strukturelemente geprägt wird. Entscheidend ist, welcher Lerngegenstand (a) thematisiert wird. Dabei stellt sich die Frage, welche Phänomene, Ereignisse oder Personen aus dem Universum des Historischen ausgewählt und für den Unterricht perspektiviert werden. Zudem beeinflussen die Lernenden (b) mit ihrem Interesse, ihrer Motivation, ihrem (Vor-)Wissen und Können das unterrichtliche Geschehen wesentlich. Dies betrifft sowohl die Lehr-Lern-Kultur (d) als auch die Interaktions- und Beziehungskultur (e) und das Umfeld (g) (vgl. Gautschi 2007).

Immer wieder wird auch diskutiert, ob das Schulgeschichtsbuch, das die Stoff-, Ziel- und Aufgabekultur (f) substanziell prägt, das Leitmedium des Geschichtsunterrichts und damit auch das Leitmedium für die Geschichtsvermittlung sei (vgl. Schönemann/Thünemann 2010). Mindestens ebenso wirkmächtig für die schulische Vermittlung von Geschichte sind gemäß Schär und Sperisen allerdings die Lehrpersonen (c) mit ihren „berufshabituellen Dispositionen“ (Schär/Sperisen 2011, 127). Die beiden Wissenschaftler*innen verstehen darunter – in Anlehnung an das Habituskonzept von Pierre Bourdieu – „fundamentale Vorstellungen von Geschichte“ (Bourdieu 1976, 165), allgemeine Ziele des Geschichtsunterrichts, didaktische Leitvorstellungen, aber auch Vorstellungen von den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern (Schär/Sperisen 2011, 127). Damit bestätigen sie, was der neuseeländische Erziehungswissenschaftler John Hattie 2003 festhielt: „Teachers Make a Difference“ (Hattie 2003). Auf die Lehrpersonen kommt es an!

Geschichtsdidaktische Positionen

Was aber leitet das Handeln von Lehrpersonen? Sind es allenfalls geschichtsdi-
daktische Positionen, die das Planen und Unterrichten von Geschichtslehrerinnen
und Geschichtslehrern wesentlich bestimmen?

Seit der Publikation „Geschichte und ihre Didaktik“ von Joachim Rohlfes im
Jahre 1986 (Rohlfes 1986) werden in der Geschichtsdidaktik vier geschichtsdi-
daktische Positionen unterschieden:

1. *„Die fach- und wissenschaftsgeleiteten Ansätze* sind von der Annahme getra-
gen, dass im geschichtswissenschaftlichen Wissen selbst alle wesentlichen
Prinzipien, Kategorien, Elemente vorhanden sind, auf die es beim histori-
schen Lernen ankommt. [...] Geschichtsunterricht soll [...] wissenschafts-
propädeutisch und wissenschaftsförmig betrieben werden.“ (Rohlfes 1986,
178, Hervorhebung P.G.)
2. *Die lern- und unterrichtsbezogenen Ansätze* konzentrieren sich auf die Un-
terrichtswirklichkeit. Zentral ist ein Reichtum an Methoden und Medi-
en. Rohlfes beschreibt die Grundrichtungen bekanntlich entlang von Ge-
schichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern und charakterisiert die
lern- und unterrichtsbezogenen Ansätze zum Beispiel mit Hans Ebeling:
„Die von ihm herausgestellten pädagogischen Prinzipien des Elementaren,
Konkreten, Ganzheitlichen, Natürlichen, Exemplarischen, Phasengerech-
ten und Sachgemäßen gewinnen eine Art Eigendynamik, und man hat
zuweilen den Eindruck, als seien die Erlebnisintensität und Aktivität des
Schülers dem Autor wichtiger als die Sachkompetenz.“ (Rohlfes 1986, 179)
3. *„Die schüler-, erziehungs- und bildungsorientierten Konzeptionen* sehen die
Vermittlung von Geschichte sub specie subiecti. Folglich nehmen pädago-
gische Gedankengänge großen Raum ein. Nachdrücklicher als anderswo
wird gefragt, wozu Geschichte gut ist, wie man sie zubereiten muss, damit
sie dem Lernenden möglichst viel gibt. Diese Art Geschichtsdidaktik bean-
sprucht ein Stück ‚pädagogischer Autonomie‘: Zwar nimmt sie ihre Pflicht
ernst, die Sachansprüche des Fachs zur Geltung zu bringen, aber dies ge-
schieht mehr um des Schülers als um der Sache willen: Der Schüler soll sich
nicht geschichtliches Fachwissen aneignen, er soll aus der Geschichte für
sich und sein Leben lernen.“ (Rohlfes 1986, 178, Hervorhebung P.G.)
4. *„Der gegenwarts- und gesellschaftszugewandte Ansatz* hebt den kommunika-
tiven Aspekt hervor. [...] Die Geschichte dient der gegenwärtigen Situati-
onserhellung. Jede Generation entnimmt gemäß den Problemen ihrer Zeit
der Geschichte die Einsichten, die den gegenwärtig Lebenden weiterhelfen.

Das wichtigste Ziel dieser kommunikativen Geschichtsdidaktik ist es, die Lernenden zu befähigen, sich mit Geschichte, aber auch ihrer Überlieferung und Darstellung, kritisch und praxisbezogen auseinanderzusetzen.“ (Rohlfes 1986, 178, Hervorhebung P.G.)

Die vier geschichtsdidaktischen Positionen von Rohlfes lassen sich gut im Didaktischen Dreieck verorten: Wer (1.) *den fach- und wissenschaftsgeleiteten Ansätzen* folgt, fokussiert auf den Lerngegenstand. Bei (2.) *den lern- und unterrichtsbezogenen Ansätzen* rückt in erster Linie die Lehr-Lern-Kultur ins Zentrum. (3.) *Die schüler-, erziehungs- und bildungsorientierten Konzeptionen* konzentrieren sich auf die Lernenden. Und (4.) *der gegenwarts- und gesellschaftszugewandte Ansatz* rückt insbesondere die Interaktions- und Beziehungskultur sowie das Umfeld in den Vordergrund.

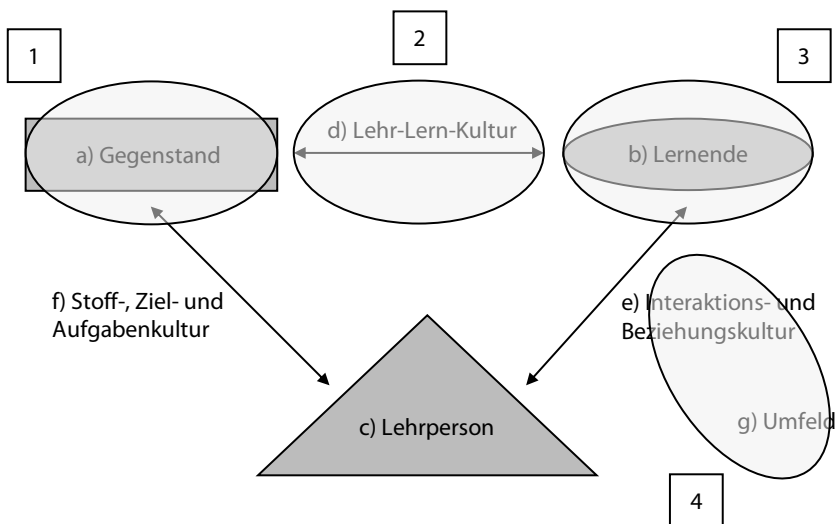


Abb. 2: Geschichtsdidaktische Positionen nach Rohlfes (Rohlfes 1986, 177–191), verortet im Didaktischen Dreieck

Empirische Überprüfung der geschichtsdidaktischen Positionen

Dass sich die geschichtsdidaktischen Positionen gut in Übereinstimmung bringen lassen mit einem anderen Theoriemodell, dem Didaktischen Dreieck, spricht für deren Plausibilität. Und da Joachim Rohlfes die unterschiedlichen Positionen entlang von Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern

charakterisiert, bestehen gute Grundlagen, die vier geschichtsdidaktischen Positionen zu operationalisieren und mit Items zu fassen.

Erstmals haben wir dies im Projekt „Geschichte und Politik im Unterricht“ (Messner/Buff 2007) gemacht. Die Ergebnisse, auf die hier rekurriert wird, basieren auf den Angaben von 155 Lehrpersonen (27% weiblich), die zum Zeitpunkt der Erhebung in den Jahren 2003–2004 eine neunte Klasse oder eine Abschlussklasse in den Schweizer Kantonen Aargau, Bern oder Zürich unterrichteten. Aufgrund der Ergebnisse einer explorativen Faktorenanalyse (PCA mit obliquer Rotation) ließen sich die Aussagen drei Faktoren zuordnen (insgesamt 46% aufgeklärte Varianz):

- „Ziel ‚Prozessorientierung‘ (Aussagen wie beispielsweise: ... *aus Bildern, Grafiken, Urkunden oder Statistiken selbst etwas Neues über die Vergangenheit herausfinden ... verschiedenste Informationsquellen zur Erarbeitung eines Sachverhalts nutzen*). Reliabilität: $\alpha = .85$ (10 Items). Dieser Faktor entspricht im Wesentlichen dem lern- und unterrichtsbezogenen Ansatz von Rohlfes.
- Ziel ‚Vergangenheits- und Geschichtsorientierung‘ (Aussagen wie beispielsweise: ... *einen chronologischen Überblick über die wichtigsten historischen Ereignisse gewinnen ... ein grundlegendes historisches und politisches Orientierungswissen erwerben*). Reliabilität: $\alpha = .66$ (5 Items). Dieser Faktor entspricht dem fachwissenschaftlichen Ansatz von Rohlfes.
- Ziel ‚Gesellschafts- und Gegenwartsorientierung‘ (Aussagen wie beispielsweise: ... *sich Gedanken zur zukünftigen Entwicklung der Gesellschaft machen ... gesellschaftliche Entwicklungen der Gegenwart bearbeiten (z. B. Globalisierung, Migration usw.)*). Reliabilität: $\alpha = .75$ (6 Items). Dieser Faktor deckt sich im Wesentlichen mit dem gegenwarts- und gesellschaftsbezogenen Ansatz von Rohlfes.“ (Messner/Buff 2007, 151, Hervorhebung im Original)

Erwartungswidrig ist also bei der explorativen Faktorenanalyse die schüler-, erziehungs- und bildungsorientierte Konzeption herausgefallen. Aufgrund der Plausibilität der Theorie liegt die Vermutung nahe, dass es uns damals entweder wegen der Itemformulierungen oder der Analysen nicht gelungen ist, die vier Grundorientierungen zu identifizieren. Zu erinnern gilt allerdings auch an die Tatsache, die schon Joachim Rohlfes formuliert hatte: „Solche Systematisierung und Zuordnung lässt sich nicht ohne ‚aufgeklärte Willkür‘ bewerkstelligen. Die meisten geschichtsdidaktischen Konzeptionen sind weder Entwürfe aus einem Guss noch frei von Überschneidungen mit anderen, in sonstigen Punkten durchaus abweichenden Positionen.“ (Rohlfes 1986, 177) Dies zeigte sich auch in der damaligen Studie: Die geschichtsdidaktischen Positionen sind nicht unabhängig voneinander, sondern hängen stark zusammen. In allen Fällen

fanden sich signifikante positive Korrelationen. Lehrer*innen haben im Unterrichtsalltag offenbar einen breiten Blick und berücksichtigen die verschiedenen Aspekte im Didaktischen Dreieck.

So also blieb auch nach unserer Studie „Geschichte und Politik im Unterricht“ die Frage bestehen: Was leitet das Handeln von Lehrpersonen? Und: Sind es allenfalls doch geschichtsdidaktische Positionen, aber wir haben es empirisch einfach noch nicht nachweisen können?

Von geschichtsdidaktischen Positionen zu geschichtsspezifischen Überzeugungen von Lehrpersonen

Nun ist in den letzten Jahren auch die geschichtsdidaktische Forschung erheblich von erziehungswissenschaftlichen Arbeiten beeinflusst worden. Hinsichtlich der Erklärung des Handelns von Lehrpersonen hat sich in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum das Modell von Jürgen Baumert und Mareike Kunter durchgesetzt (vgl. Baumert/Kunter 2013). Gestützt auf die Arbeiten von Rainer Bromme (vgl. Bromme 1992; 1997, 177–212), Lee Shulman (vgl. Shulman 1986; 1987) und Franz Weinert (vgl. Weinert 2001a, 45–66; 2001b, 17–31) haben Baumert und Kunter ihren Akzent auf professionelle Kompetenzen gelegt und im Rahmen der COACTIVE-Studie dazu vier Aspekte identifiziert: „Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten“ (Baumert/Kunter 2013, 1). Vor allem das Professionswissen wurde in der Folge in mehreren Studien ausdifferenziert. Im Anschluss an die erwähnten geschichtsdidaktischen Positionen lohnt es sich jedenfalls auch, die geschichtsspezifischen Überzeugungen von Lehrpersonen näher zu betrachten (vgl. Schön 1983). Sie gelten als „relativ stabile, urteilsgeladene und wirkmächtige Meinungen“ (Gautschi 2019), die individuelle Aussagen und Gedankengänge zulassen, „was Geschichte ist und wozu sie dient“ (Gautschi 2019). Dazu gibt es mittlerweile eine Reihe von Untersuchungen.² Eine Erkenntnis aus verschiedenen Studien ist, dass sich fachspezifische Überzeugungen auch je nach Thema akzentuieren oder gar verändern können. Nitsche hält dazu fest: „Finally, it is an open question how beliefs are interrelated with persons’ thinking about specific historical content [...]. It is possible that humans switch between different beliefs based on their values they have about

2 Erwähnt werden soll hier nur die aktuellste Studie von Martin Nitsche, in welcher sich eine Reihe von weiteren Literaturhinweisen findet (vgl. Nitsche 2019a).

the specific topic during historical thinking“³ (Nitsche 2019b). Diese Vermutung wurde auch in unserer Pilotstudie zur Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes in der Deutsch- und Westschweiz bestätigt (vgl. Fink/Gautschi 2020).⁴ Die involvierten Lehrpersonen wiesen mehrfach auf das Besondere des Unterrichts zu National- oder Landesgeschichte hin. Offenbar rücken Lehrpersonen sehr wohl themenspezifische Zielsetzungen ins Zentrum ihres Unterrichts. Es gibt für sie relevante Unterschiede, ob sie Geschichtsunterricht über eine antike Hochkultur oder zum Frühmittelalter, zur Industrialisierung, zum Ersten Weltkrieg oder zur Entstehung des eigenen Landes inszenieren.

Bei der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes sind wir immer wieder auf Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern gestoßen, die auf vier verschiedene, themenbezogene, fachspezifische Überzeugungen hindeuten:

1. *„Geschichte als Lehrmeisterin für Gegenwart und Zukunft“*: Lehrpersonen sind bei der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes überzeugt, dass
 - ... Geschichte uns Orientierung für die Zukunft bietet.
 - ... Geschichte unsere Lehrmeisterin ist.
 - ... Geschichte uns hilft, die Gegenwart besser zu verstehen.
2. *„Geschichte als Wissenschaft“*: Lehrpersonen sind bei der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes überzeugt, dass
 - ... man verschiedene Quellen vergleichen muss, um ein stimmiges Bild über die Vergangenheit zu bekommen.
 - ... sich nur ein Teil der Vergangenheit in Quellen spiegelt.
 - ... Geschichte die Vergangenheit immer unter einer spezifischen Perspektive deutet.
3. *„Geschichte als Erzählung über die Vergangenheit“*: Lehrpersonen sind bei der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes überzeugt, dass
 - ... Geschichte uns aufzeigt, wie es früher war.
 - ... Geschichte uns Kenntnisse über die Vergangenheit ermöglicht.
 - ... wir viele Fakten aus der Vergangenheit kennen müssen, um Geschichte zu verstehen.

3 „Schliesslich ist es eine offene Frage, wie Überzeugungen mit dem Denken von Personen über bestimmte historische Inhalte zusammenhängen [...]. Es ist möglich, dass Menschen im historischen Denken zwischen verschiedenen Überzeugungen wechseln, basierend auf ihren Werten, die sie über das jeweilige Thema haben.“ Übersetzt nach Nitsche 2019b.

4 In der Pilotstudie wurden je zwei Lektionen der Sekundarstufe I aus der Deutsch- und der Westschweiz videografiert, mittels hoch-inferentem Ratingbogen durch zwei Forschende aus beiden Sprachregionen kodiert und kategorisiert, und die Globalauswertungen wurden mit den beteiligten Lehrpersonen kommunikativ validiert und interpretiert.

4. „*Geschichte als Identitätsstifterin*“: Lehrpersonen sind bei der Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes überzeugt, dass
- ... Geschichte uns erklärt, welche Werte für uns wichtig sind.
 - ... Geschichte uns zeigt, wie wir zu dem geworden sind, was wir sind.
 - ... Geschichte Identität stiftet.

Diese Aussagen machen deutlich, dass es Unterschiede in den Überzeugungen gibt, wozu die Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes dient. Ob und inwiefern diese Überzeugungen einen Einfluss auf den Unterricht haben, ist nicht belegt, jedoch wahrscheinlich – auch unter Berücksichtigung der eingangs erwähnten Studie von Schär und Sperisen.

Dass es zu themenbezogenen fachspezifischen Überzeugungen mehr Forschung braucht, ist unbestritten (vgl. Bernhard 2019; Nitsche 2019b). Spannend wäre, aufbauend auf den geschichtsdidaktischen Positionen von Joachim Rohlfes und den neueren Forschungsarbeiten von Maggioni und Nitsche, einen neuen, themenbezogenen, fachspezifischen Fragebogen zu entwickeln, um Überzeugungen qualitativ und quantitativ zu erforschen – dies am besten international vergleichend, um herauszufinden, ob es wirklich die Lehrpersonen sind, die den Unterschied machen – und falls ja, in welchem Ausmaß – oder ob insbesondere bei der Vermittlung der Geschichte kulturspezifische Prägungen einen großen Einfluss haben. Vergleichende Unterrichtsbeobachtungen aus der Deutsch- und Westschweiz deuten jedenfalls daraufhin (vgl. Fink/Gautschi 2020).

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2013): Modell professioneller Kompetenz. In: Korneck, Friederike u.a. (Hg.): Didaktik der Physik. Lehrerüberzeugungen und Unterrichtshandeln im Fach Physik. Online, URL: <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/viewFile/472/612> (letzter Zugriff am 24. 6. 2019).
- Bernhard, Roland (2019): Reply. In: Public History Weekly. Blog Journal for History and Civics Education, 19/2019. Online, URL: <https://public-history-weekly.degruyter.com/7-2019-19/historical-beliefs/> (letzter Zugriff am 24. 6. 2019).
- Bonhage, Barbara u.a. (2006): Hinschauen und Nachfragen: Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen. Zürich.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Lehrerwissens. Göttingen.

- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz Emanuel (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, S. 177–212.
- Fink, Nadine/Gautschi, Peter (2020): Spécificités des leçons d'histoire de son propre pays. À la recherche de caractéristiques pertinentes pour une analyse interculturelle. In: Fink, Nadine/Furrer, Markus/Gautschi, Peter (Hg.): The Teaching of the History of One's Own Country: International Experiences in a Comparative Perspective. Frankfurt/M.
- Gautschi, Peter (2007): Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit. In: Ders. u.a. (Hg.): Geschichtsunterricht heute: Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern, S. 21–59.
- Gautschi, Peter (³2011): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts.
- Gautschi, Peter (2019): What Influences Public History the Most. In: Public History Weekly. Blog Journal for History and Civics Education, 19/2019. Online, URL: <https://public-history-weekly.degruyter.com/7-2019-19/historical-beliefs/> (letzter Zugriff am 24. 6. 2019).
- Gautschi, Peter u.a. (2017): Geschichte kompetenzorientiert unterrichten. In: Fuchs, Karin/Gautschi, Peter/Utz, Hans (Hg.): Zeitreise. Begleitband, Bd. 2. Baar, S. 14–34.
- Hattie, John (2003): Teachers Make a Difference. What is the research evidence? In: ACEReSearch. Repository of research-based knowledge to improve learning. Online, URL: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 (letzter Zugriff am 24. 6. 2019).
- Messner, Helmut/Buff, Alex (2007): Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In: Gautschi, Peter u.a. (Hg.): Geschichtsunterricht heute: Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern, S. 143–175.
- Nitsche, Martin (2019a): Beliefs von Geschichtslehrpersonen: Eine Triangulationsstudie. Bern. Diss.
- Nitsche, Martin (2019b): Reply. In: Public History Weekly. Blog Journal for History and Civics Education, 19/2019. Online, URL: <https://public-history-weekly.degruyter.com/7-2019-19/historical-beliefs/> (letzter Zugriff am 24. 6. 2019).
- Prange, Klaus (1986): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn.
- Riedweg, Nicole/Gautschi, Peter (2020): Der Einfluss geschichtsspezifischer Überzeugungen von Lehrpersonen auf die Vermittlung der Geschichte des eigenen Landes. In: Fink, Nadine/Furrer, Markus/Gautschi, Peter (Hg.): The Teaching of the History of One's Own Country – International Experiences in a Comparative Perspective, Frankfurt/M.
- Rohlfes, Joachim (1986): Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen.
- Schär, Bernhard C./Sperisen, Vera (2011): Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel „Hinschauen und Nachfragen“. In: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“. Bern, S. 124–134.

- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York.
- Shulman, Lee S. (1986): *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. In: *Educational Researcher*, 2/1986, S. 4–14.
- Shulman, Lee S. (1987): *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. In: *Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*, 1/1987, S. 1–22.
- Weinert, Franz Emanuel (2001a): *Concept of competence: A conceptual clarification*. In: Rychen, Dominique S./Salganik, Laura H. (Hg.): *Defining and selecting key competencies*. Göttingen, S. 45–66.
- Weinert, Franz Emanuel (2001b): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, S. 17–31.

Problembasiertes Projektlernen im Geschichtsunterricht

Chance oder Utopie?

Joachim Rohlfes beginnt ein Teilkapitel zu Projekten in ‚Geschichte und ihre Didaktik‘ mit den Worten: „Das Projekt im Geschichtsunterricht, lange eine exotische Ausnahme, scheint mit der Entdeckung der Alltagsgeschichte und der Rezeption der Oral History Auftrieb bekommen zu haben.“ (Rohlfes 1997, 307). Heute dürfte die Bilanz eher gemischt ausfallen, denn als curricularer Bestandteil hat sich der Ansatz nur wenig etabliert. Umso bemerkenswerter ist, dass das problembasierte Lernen (PBL), das als eine besondere Ausdifferenzierung der Projektarbeit gedeutet werden kann, wachsende Aufmerksamkeit bekommt – an Schulen sowie an Universitäten und Hochschulen. Das neue Interesse an einem schon älteren Meta-Konzept, das eigentlich für das Medizinstudium in den 1960er Jahren entwickelt wurde (vgl. Savery 2006, 10), soll zum Ausgangspunkt genommen werden, um die Potenziale und Grenzen der Problembasierung für das Fach Geschichte zur Diskussion zu stellen.

From Teaching to Learning

Problembasiertes Lernen wird an Universitäten im Zusammenhang mit den neuen Herausforderungen diskutiert, die sich aus Veränderungen in Bezug auf die Studierendenschaft, die Anforderungen und Rahmenbedingungen ergeben. Die Vielfalt der Bildungs- und Erwerbsbiographien, die zunehmend geforderte Berufsorientierung in den Studiengängen, die weitreichenden Veränderungen im Zuge des digitalen Wandels und vor allem die Förderung einer forschungsorientierten Lehre werden als Beweggründe für eine Hinwendung zu dem Lehr-Lern-Konzept genannt (vgl. Johannes-Gutenberg-Universität 2019). Mit der Problembasierung wird die Hoffnung verbunden, dem konstruktiven Prozess des Lernens einen geeigneten Rahmen zu bieten und letztendlich im Sinne des *constructive alignment* auch die Prüfungsformen anpassen zu können (vgl. Frings/Seidl 2018, 40). Die Diskussionen reichen von einer kompletten Um-