

Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit

Peter Gautschi



Empirische geschichtsdidaktische Grundlagen für das Unterrichten von Geschichte sind selten. Für ein Schulfach, das vielfältige und hohe Erwartungen erfüllen soll und gleichzeitig unter Legitimationsdruck steht, ist dies ein unhaltbarer Zustand. Die Erforschung des Geschichtsunterrichts ist deshalb eine aktuelle Notwendigkeit, auch wegen der vielen Veränderungen, die dieses Schulfach (und Schule generell) in den letzten Jahren geprägt haben:

- *Neue Inhalte, Themen, Ziele:* Während früher der Nationalgeschichte und der «Antike» noch zentrale Bedeutung beigemessen wurde, finden sich heute Themen wie «Migration» oder «Globalisierung» in Lehrplänen und Lehrmitteln. Zudem wurde die Politische Bildung in der Deutschschweiz zum wichtigen Bestandteil des Geschichtsunterrichts, vor allem in den Abschlussklassen der Volksschule.
- *Neues Lernverständnis:* Die Vorstellung, wie historisches Lernen verläuft, hat sich in den letzten Jahren grundsätzlich verändert.
- *Gewandelte Lehrerrolle:* Die Lehrperson soll heute nicht in erster Linie «Meistererzählungen» darbieten, sondern vermehrt die selbsttätige Begegnung von Jugendlichen mit historischen Zeugnissen ermöglichen und diesen Prozess als fachlich versierter Coach unterstützen.
- *Heterogene Schülerschaft:* Die Lernenden in einer Schulklasse unterscheiden sich in Geschichtsbewusstsein und kultureller Herkunft heute stärker als früher.
- *Ende der schulischen Dominanz in der Vermittlung zentraler historischer Themen:* Kinder und Jugendliche wachsen in der heutigen Gesellschaft unter ganz anderen Verhältnissen auf als die Generation vor ihnen. Sie erfahren in Spielfilmen, wie Kolumbus Amerika entdeckte, und besuchen im Internet die Pyramiden von Giseh. Die Mediengesellschaft hat grossen Einfluss auf die

Vorstellungen der Lernenden über die Vergangenheit und prägt ihre Urteile und Deutungsmuster.

- *Neue Unterrichtsmedien*: Ein reiches Angebot von Medien und Materialien ermöglicht heute einen vielfältigeren Geschichtsunterricht als früher.

Nach Bodo von Borries lautet angesichts all dieser Veränderungen die Grundfrage für die Beschäftigung mit Geschichtsunterricht wie folgt: «Was macht – im Zeitalter der Globalisierung und der Europäisierung, der Risikogesellschaft und der Spassgesellschaft, der Umweltkatastrophen und der Gentechnologie, der interkulturellen Massenmigration und des internationalen Terrorismus – die eigentliche *Lern-Struktur des Faches Geschichte* aus?» (Borries 2004, S. 138).

Diese Frage weiter auszudifferenzieren, das fachdidaktische Forschungsfeld zum Geschichtsunterricht abzustecken und unser Projekt in diesen Zusammenhang einzuordnen – das sind die drei Ziele des vorliegenden Kapitels. Dies geschieht in drei Schritten:

Im *ersten Abschnitt* wird der Begriff «Geschichtsunterricht» präziser gefasst: *Was ist Geschichtsunterricht?*

Im *zweiten Abschnitt* wird ein summarischer Überblick über den Forschungsstand zum Geschichtsunterricht gegeben: *Was wissen wir über Geschichtsunterricht?*

Im *dritten Abschnitt* werden diejenigen Fragen unseres Forschungsprojekts zum Geschichtsunterricht dargestellt, die uns für die Weiterentwicklung des Faches relevant scheinen: *Was interessiert uns heute am Geschichtsunterricht?*

1 Was ist Geschichtsunterricht?

Wer sich aufmacht, Geschichtsunterricht zu erforschen, muss zuerst klären, was Geschichtsunterricht ist. Die Beantwortung dieser Frage kann auf verschiedene Arten erfolgen.

1.1 Schulorganisatorisches Zeitgefäss

Eine erste, pragmatische Antwort lautet: «Geschichtsunterricht ist in der Regel ein staatlich eingerichtetes Unterrichtsfach an allgemein bildenden Schulen, in dem Kinder und Jugendliche Geschichte lernen sollen und in dem – so der sich durchsetzende Begriff – ‚historisches Lernen‘ stattfinden soll, das über Geschichtsbewusstsein den Lernenden Orientierung und Identität im zeitlichen Wandel verbürgt» (Bergmann 1998, S. 109). Geschichtsunterricht wäre demnach, was an den Schulen in speziell vorgesehenen Zeitgefässen geschieht, die im Stundenplan mit «Geschichte» bezeichnet sind. Diese Antwort besitzt heute in der Schweiz nur beschränkte Gültigkeit, weil in einzelnen Kantonen und Schultypen in der Stundentafel kein Schulfach Geschichte mehr existiert. Inhalte und Themen, die sich für historisches Lernen eignen, werden in Zeitgefässen wie «Natur – Mensch – Mitwelt» (Kanton Bern), «Mensch und Umwelt» (Kanton Zürich), «Realien» (Kanton Aargau, Realschule) oder «Geschichte/Geografie» (Kanton Aargau, Sekundarschule) behandelt. Diese Bezeichnungen sind ein Spiegelbild des Wandels eines Teils der Fachlehrpläne der Volksschule zu mehr «integrativen» Lehrplänen. Zwar taucht dort der Begriff «Geschichte» auf, bleibt aber vage. Im Lehrplan für die Volksschule des Kantons Aargau wird die Bedeutung des sogenannten fachspezifischen Themenschwerpunktes Geschichte mit den drei Stichwörtern «Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft» umschrieben. Im erläuternden Text steht: «Das Zeitgefühl und der Zeitbegriff werden entwickelt und erweitert zum geschichtlichen Denken hin» (Erziehungsdepartement Kanton Aargau 2001, Bezirksschule, S. 1).

1.2 Lehrplanbasiertes Bildungsanliegen

Eine zweite, lehrplangestützte und damit auch normativ geprägte Antwort wäre demnach: Geschichtsunterricht ist, wenn Schülerinnen und Schüler historisches Wissen erwerben und geschichtlich denken lernen. Damit ist mehr gemeint als

das Zur-Kennntnis-Nehmen von Namen, Daten, Orten und Fakten über die Vergangenheit. Die Fähigkeit, chronologische Abläufe zu erfassen, historische Gegebenheiten zu deuten und zu werten, gehört hier ebenso dazu wie die Fähigkeit, gegenwärtige Problemlagen und Diskussionen auf historische Ursachen und Wurzeln zurückzuführen. Bodo von Borries bezeichnet die «Sinnbildung über Zeiterfahrung» im Dreischritt von der «Wahrnehmung» geschichtlicher Phänomene über ihre «Deutung» zur «Orientierung» auf Gegenwart und Zukunft als eine grundlegende Leitidee des Geschichtsunterrichts (Borries 1995, S. 12). In Lehrplänen finden sich häufig viele Erwartungen und Ziele für den Geschichtsunterricht, die in der Regel über geschichtliches Denken im engeren Sinne hinausführen, etwa wenn da steht: «Bürgerinnen und Bürger, die ihren Staat mitgestalten wollen, brauchen ein fundiertes Wissen von Zusammenhängen, Möglichkeiten politischer Betätigung, Freiräumen und Grenzen (...)» (Erziehungsdepartement Kanton Aargau 2001, Bezirksschule, S. 1). Diese Formulierung macht einen Umstand deutlich, der in weiten Teilen der Deutschschweiz für Geschichtsunterricht charakteristisch ist: Hier sollen Jugendliche nicht nur Geschichte und geschichtliches Denken lernen, sie sollen darüber hinaus auch Politische Bildung erfahren.

1.3 Schulfach für «Historisches Lernen»

Die Frage, was Geschichtsunterricht sei, lässt sich auch mit einem fachspezifischen Lernmodell näher bestimmen. Im Zuge der neueren Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards ist dieser Erklärungsansatz von zentraler Bedeutung: «Bildungsstandards sollen die Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen besonders klar herausarbeiten, um Lehren und Lernen zu fokussieren. Zu diesen Kernideen gehören: die grundlegenden Begriffsvorstellungen, (...) die damit verbundenen Denkoperationen und Verfahren und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen» (Klieme et al. 2003, S. 19).

Schulfächer bilden das «Strukturgerüst» des Bildungswesens und der institutionalisierten Lehr-Lern-Praxis inklusive der Ausbildung des Lehrpersonals und der Lehrmittelproduktion (Künzli 1986, S. 75 ff.). Ein Schulfach zeichnet sich also einerseits durch bestimmte, oft in Lehrmitteln kodifizierte Inhalte und die dazugehörige Begriffsstruktur, andererseits durch charakteristische Zugriffswissen, Wissens- und Denkformen aus.

Viele konkrete Inhalte können dabei Gegenstand verschiedener Schulfächer werden. Ob «Schokolade» im Geografie-, im Geschichts-, Hauswirtschafts- oder Biologieunterricht behandelt wird, hängt von der Perspektive ab, aus der dieser

Inhalt thematisiert wird. Wenn Schokolade unter der Perspektive ihrer Verwertbarkeit thematisiert wird, ist sie am ehesten Thema des Hauswirtschaftsunterrichts. Wird sie unter der Perspektive ihrer Wirkung auf den menschlichen Körper thematisiert, ist sie am ehesten Thema des Biologieunterrichts. Wird sie hingegen unter der Perspektive des Wandels ihrer Herstellung und Verwendung in Europa behandelt, ist sie Thema des Geschichtsunterrichts. Jede charakteristische Art und Weise der Thematisierung erfordert bestimmte Dimensionen der Auseinandersetzung von Lernenden mit den Inhalten.

Ein Inhalt (Phänomen, Sachverhalt, Person) ist dann Gegenstand von historischem Lernen, wenn er hinsichtlich der Dimension *Zeit* und in diesem Rahmen in Bezug auf die grundlegenden Sinnbildungsbereiche *Herrschaft*, *Wirtschaft* und *Kultur* thematisiert wird. Die Dimension und die Bereiche weisen charakteristische Grundorientierungen auf. Bei *Zeit* geht es um Zeitpunkte, Zeitdauer, Zeitvorstellungen und vor allem um Veränderungen. Bei *Herrschaft* geht es um Macht und Unterordnung, um Recht und Unrecht, um eigene und andere Identitäten – bei *Wirtschaft* um Gewinn und Verlust, Wohlstand und Armut – bei *Kultur* um Wissen und Nichtwissen, um Wahrheit und Sinngebung, um Form und Inhalt, um Ästhetik und Moral. Die unendliche Fülle von Inhalten und Themen, von Personen und Ereignissen der Vergangenheit bildet das *historische Universum*.

Die lernende Auseinandersetzung von Individuen mit Ausschnitten aus dem historischen Universum wird als «historisches Lernen» bezeichnet. Dabei geht es nach Pandel um Folgendes: «Historisches Lernen ist ein Denkstil und nicht das Akkumulieren von Wissen. Es ist wie Philosophieren und mathematisches Denken eine abendländische Kulturerrungenschaft, die 2500 Jahre alt ist und sich in ehrwürdiger Tradition durch die Jahrhunderte ausdifferenziert, entmythologisiert und rationalisiert hat» (Pandel 2000, S. 126).

Um historisches Lernen zu veranschaulichen, stelle ich es in folgendem Struktur- und Prozessmodell dar (Abbildung 1): Die Prozesse sind als Pfeile, die Produkte als Quadrate dargestellt. Historisches Lernen beginnt, wenn Lernende ihre Aufmerksamkeit (auf der Grundlage einer selbst gestellten oder an sie herangetragenen Frage, eines Interesses, einer Aufforderung) gezielt auf einen Ausschnitt des historischen Universums richten und geeignete Sachverhalte aus der Vergangenheit und der Geschichte (Quellen, Darstellungen) wahrnehmen. Die Lernenden erschliessen danach das Wahrgenommene, beschreiben also ein aus historischen Zeugnissen rekonstruiertes Faktum und klären so den historischen Sachverhalt. Sie erarbeiten sich (in der Begrifflichkeit von Jeismann 2000) eine

Sachanalyse. Im nächsten Schritt interpretieren sie das Beschriebene, stellen Bezüge zu anderen historischen Zeugnissen her und ordnen es auf diese Weise in einen grösseren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen, ins historische Universum ein. Sie gelangen dadurch (wiederum nach Jeismann 2000) zu einem historischen Sachurteil. Anschliessend stellen die Lernenden eine Beziehung zwischen dem historischen Faktum und seiner geschichtlichen Bedeutung einerseits und einer persönlichen oder sozialen Betroffenheit andererseits her. Sie beurteilen das Eingearbeitete entlang individueller Fragestellungen und entwickeln so ein historisches Werturteil (Jeismann 2000) im Hinblick auf gegenwärtige oder künftige, individuelle oder gesellschaftliche Situationen und Problemlagen. Das Werturteil kann Ausgangspunkt für einen Kommunikationsprozess mit anderen sein, es kann eine Handlung des Individuums auslösen und/oder selbst wieder Anlass zu weiterführenden Fragen an die Geschichte, an die Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft sein. Die Lernenden können auch einzelne Produkte, Prozesse oder ihr historisches Lernen darstellen und tragen damit zur Erweiterung des historischen Universums bei. Historisches Lernen kann ferner beginnen, wenn Lernende ihr Werturteil hinterfragen und versuchen, es an ein Sachurteil anzubinden. Dies zeigt, dass es verschiedene Formen und Prozessabläufe von historischem Lernen gibt.

Geschichtsunterricht ist also die schulische Veranstaltung mit dem Ziel, historisches Lernen zu ermöglichen. Historisches Lernen geschieht in der Begegnung von Individuen mit Sachverhalten aus dem historischen Universum. Historisches Lernen erfordert bestimmte Kompetenzen (Wahrnehmungskompetenz, Erschliessungskompetenz, Interpretationskompetenz, Urteilskompetenz und Darstellungskompetenz¹) und bewirkt gleichzeitig deren Ausdifferenzierung und damit eine Veränderung des Geschichtsbewusstseins.

1 In der Geschichtsdidaktik werden zurzeit sowohl im deutschsprachigen Raum als auch im internationalen Vergleich unterschiedliche Kompetenzmodelle diskutiert. Sie unterscheiden sich zum Teil durch ihre theoretische Abstützung, aber auch durch ihren Geltigkeitsanspruch und ihre Zielsetzungen. Vgl. dazu etwa Gautschi (2006a und 2006b), Moser-Léchoy (2006), Pandel (2005) oder Schreiber et al. (2006).

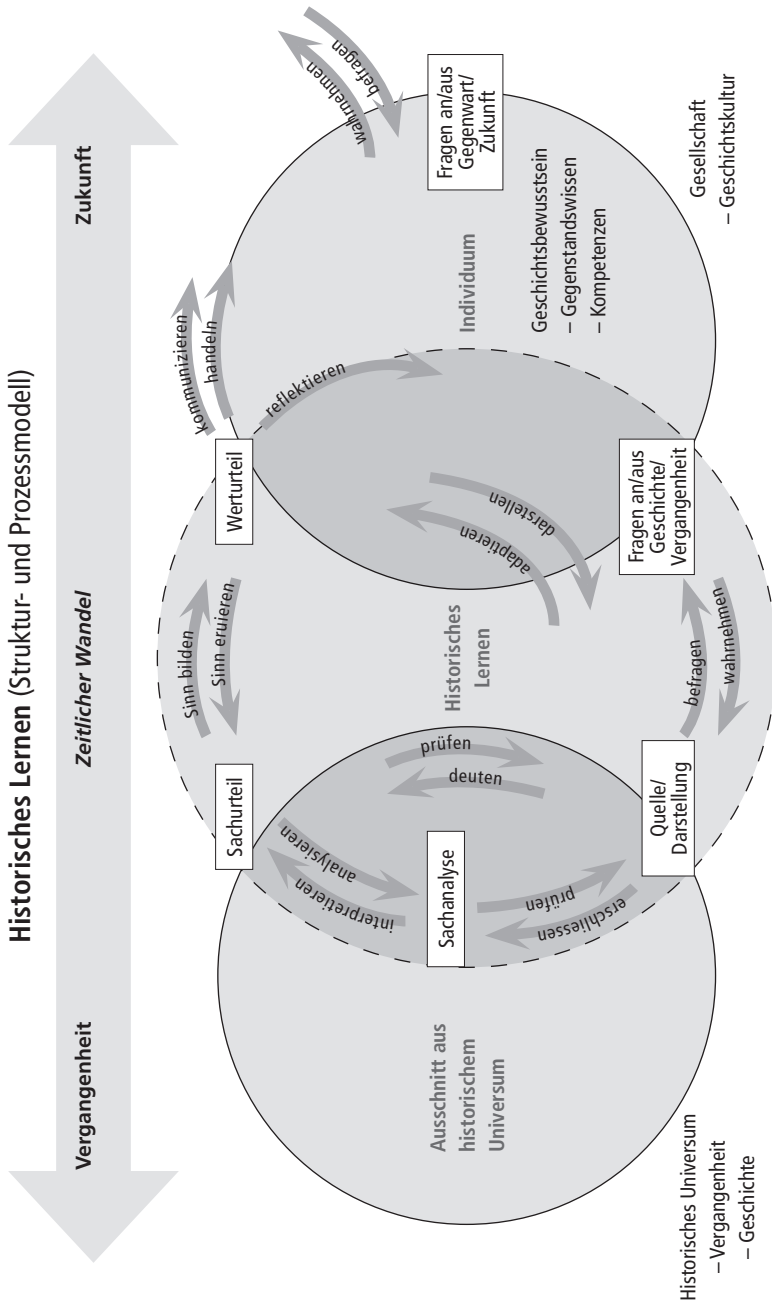


Abbildung 1: Historisches Lernen (Struktur- und Prozessmodell). Historisches Lernen geschieht in der Begegnung des Individuums mit Vergangenheit/Geschichte und bewirkt eine Veränderung des Individuums und/oder eine Ausweitung des historischen Universums.

Um Geschichtsunterricht zu veranschaulichen und unsere Forschungsfragen zu verorten, haben wir auf ein bewährtes Modell zur Erklärung von Unterricht zurückgegriffen: das Didaktische Dreieck.² Ein Vorzug dieses Modells liegt unter anderem darin, dass es bereits geschichtsdidaktisch umgesetzt und gefüllt wurde.³ In der folgenden Darstellung (Abbildung 2) ist das historische Universum, der Gegenstand, um den es im Geschichtsunterricht geht, oben links dargestellt. Die Schülerinnen und Schüler, die sich im Geschichtsunterricht mit Ausschnitten aus dem historischen Universum auseinandersetzen, sind oben rechts dargestellt. Sie nehmen Vergangenes wahr und deuten es. Dieser Rekonstruktionsprozess wird durch ein kognitives Bezugssystem, das bisher aufgebaute Geschichtsbewusstsein (inklusive Vorwissen und Kompetenzen) geleitet. Lehrpersonen, die Geschichte lehren, unterstützen historisches Lernen. Deshalb sind sie im Didaktischen Dreieck unten dargestellt. Sie bahnen vielfältige Lernprozesse an und fördern diese auch, indem sie zum Beispiel selbst historisch lernen und einzelne Produkte ihres eigenen Nachdenkens (Materialauswahl, Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil) darbieten und zur Diskussion stellen oder indem sie die einzelnen Prozessschritte (Wahrnehmen, Erschliessen, Interpretieren, Urteilen, Darstellen) vorzeigen (Darbietender Geschichtsunterricht). Produkte und Prozesse können Lehrpersonen auch gemeinsam mit den Lernenden erarbeiten (Erarbeitender Geschichtsunterricht). Eine dritte Inszenierungsmöglichkeit (neben dem darbietenden und erarbeitenden Geschichtsunterricht) besteht darin, dass Lehrpersonen Material zur Verfügung stellen und die Lernenden durch schriftlich formulierte Aufgaben anleiten, die Prozesse selbst zu vollziehen und die Produkte selbst zu entwickeln (Aufgabenbasierter Geschichtsunterricht). Schliesslich können Lehrpersonen durch geschickte Impulse, durch spannende Frage- und Problemstellungen Schülerinnen und Schüler anregen, selbst historisch zu lernen (Entdeckenlassender oder projektförmiger Geschichtsunterricht). Dieses selbstständige historische Lernen und Denken von Jugendlichen auch über Schule hinaus anzuregen und zu fördern ist das eigentliche Ziel von Geschichtsunterricht.

-
- 2 Klaus Prange begründet in seiner Publikation *Bauformen des Unterrichts* ausführlich, wieso das Didaktische Dreieck ein ausgezeichnetes Modell zur Erklärung von Unterricht ist (Prange 1986, S. 35–48). Allerdings gibt es auch plausible Kritik am Modell des Didaktischen Dreiecks, weil es die soziale Komplexität von Unterricht ausblende. Vgl. dazu etwa Herzog (2002), S. 393.
 - 3 Im Didaktikbuch *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche* habe ich anhand des Didaktischen Dreiecks sowohl das historische Lernen von Schülerinnen und Schülern als auch das Lehren von Geschichte dargestellt (Gautschi 2005, S. 6–9).

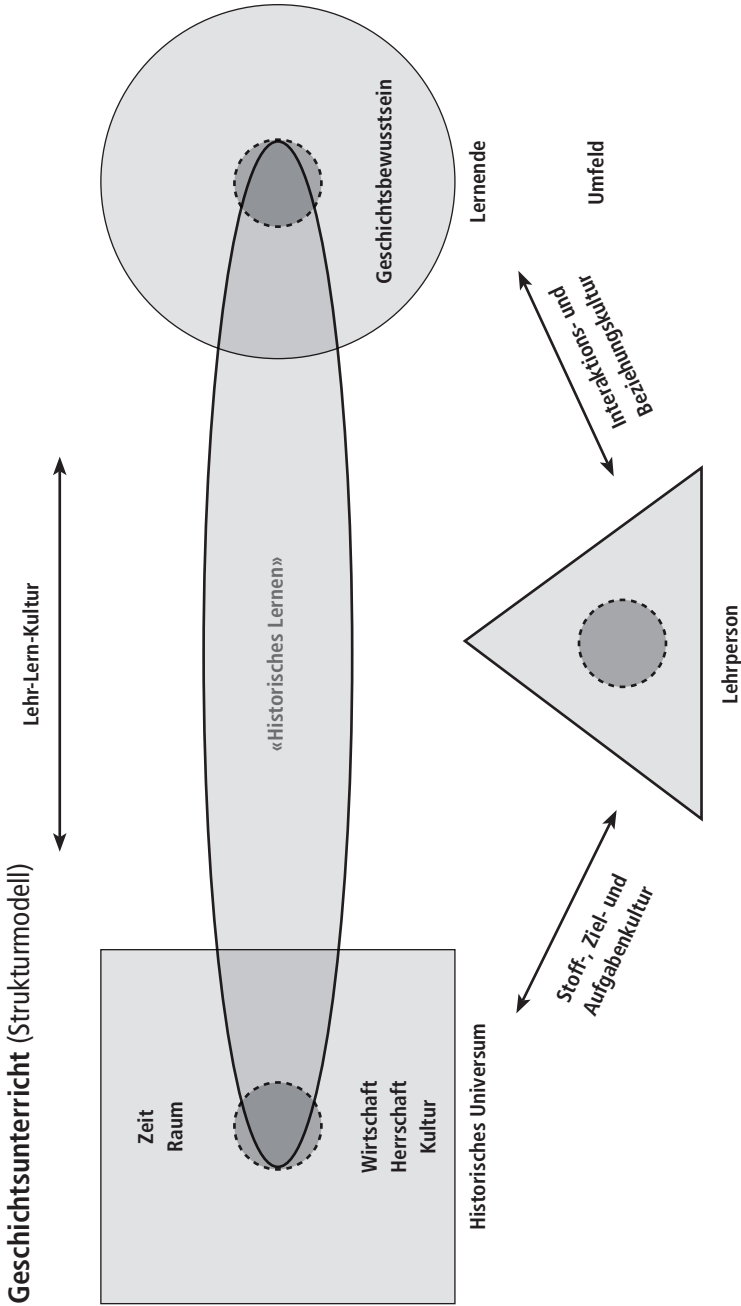


Abbildung 2: Modell des Geschichtsunterrichts als einer schulischen Veranstaltung mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler eine Begegnung mit dem historischen Universum zu ermöglichen, historisches Lernen anzuregen und dadurch das historische Gegenstandswissen der Lernenden, ihr Geschichtsbewusstsein sowie ihre Kompetenzen für historisches Lernen ausdifferenzieren.

2 Was wissen wir über Geschichtsunterricht?

Was im Geschichtsunterricht thematisiert wird, was Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen im Unterricht tun, wie Lehr- und Lernprozesse verlaufen, welche Einflüsse die Kontextbedingungen auf das Geschehen im Unterricht haben, welches die Lernergebnisse (der *Output*) und die Wirkungen (der *Outcome*) des Unterrichts sind – dies alles (und vieles mehr) ist Gegenstand geschichtsdidaktischer Forschung. Empirie in der Geschichtsdidaktik bedeutet nach Helmut Beilner «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 bzw. Ergebnissen dieses Lernprozesses führen» (Beilner 2003, S. 284).

Einen Überblick über die empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik zu gewinnen erweist sich insgesamt als schwierig. Erstens besteht kein Konsens darüber, wie Geschichte und Geschichtsunterricht zu definieren sind und welchem Zweck sie dienen.⁴ Zweitens hat die Geschichtsdidaktik kein konsistentes Begriffssystem aufgebaut, und drittens wird die geschichtsdidaktische Forschungslandschaft unter verschiedensten Aspekten dargestellt. Allein im deutschen Sprachraum wurde sie zum Beispiel nach Zeit (Beilner 2003), Raum (Borries 2002b) oder entlang von Problemkreisen (Hasberg 2001) gegliedert. Vor allem Hasbergs Standortbestimmung nach Problemkreisen (2001, Bd. 2, S. 256) zeigt die Vielfalt und den Reichtum der geschichtsdidaktischen Forschung in den letzten Jahren und belegt zugleich eindrücklich die Schwierigkeit des Unterfangens, einen umfassenden Überblick über die geschichtsdidaktische Forschung zu gewinnen.

Um unsere Studie *Geschichtsunterricht heute – eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* zu situieren, präsentiere ich im Folgenden eine Gliederung der Forschung zum Geschichtsunterricht nach Forschungsrichtungen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie über eine erkennbare gemeinsame Zielperspektive

4 Die öffentliche Debatte um das Lehrmittel *Hinschauen und Nachfragen* hat deutlich die unterschiedlichen Erwartungen sichtbar gemacht, die an Geschichtsunterricht gestellt werden. Die einen wünschen sich, dass die Schule aufzeigt, wie es wirklich gewesen ist. Andere erhoffen sich durch Geschichtsunterricht Kompetenzaufbau und Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte. Die Medienausschnitte auf der Website <www.hinschauenundnachfragen.ch> (Abfrage: 27.11.06) geben einen kleinen Einblick in die widersprüchlichsten Meinungen, was Geschichte und Geschichtsunterricht ist und soll.

verfügen. Diese Vorgehensweise ist beeinflusst vom Kapitel «Research on History Teaching» im *Handbook of Research on Teaching* (Wilson 2002) und unterscheidet sich von vergleichbaren Vorhaben im deutschsprachigen Raum, z.B. von der zweibändigen Publikation *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik* (Hasberg 2001), dadurch, dass der Fokus auf die Geschichtsdidaktik im engeren Sinn (eben auf den Geschichtsunterricht) beschränkt bleibt. Einige der Untersuchungen und Ergebnisse, die entweder unser methodisches Wissen angereichert und uns im Zusammenhang mit der Instrumentenentwicklung zu Fragestellungen angeregt haben, werden im Anschluss kurz vorgestellt. Die Auswahl der Studien erfolgte interessengeleitet und nicht in systematischer Absicht. Forschungen zum Geschichtsunterricht lassen sich den folgenden fünf Forschungsrichtungen zuordnen:

1. *Phänomenforschung*: Diese Forschungsrichtung, die sich auch als deskriptive Unterrichtsforschung bezeichnen lässt, zielt auf die möglichst differenzierte Beschreibung und Analyse von Unterrichtsrealitäten, das heisst von Erscheinungsformen und Inszenierungsmustern des historischen Lehrens und Lernens, von methodischen und medialen Aspekten von Geschichtsunterricht, aber auch auf die Beschreibung von Bedingungen wie Zeitgefässe, Lehrpläne oder Schulbücher. Die Erfassung unterrichtlicher Sichtstrukturen spielt hier ebenso eine Rolle wie die Bestimmung von Merkmalen (fach)didaktischer Lern- und Unterrichtsqualität.
2. *Ergebnisforschung*: Diese Forschungsrichtung zielt auf die Erfassung und Messung von Lernergebnissen (Leistungen, Fachinteresse, themenbezogene Einstellungen und Fertigkeiten) von Lernenden nach einer Geschichtsunterrichtsstunde, -einheit oder -periode, insofern diese als Wirkung des Unterrichts interpretierbar sind. Die Ermittlung von Lernergebnissen erhält durch den Vergleich verschiedener Gruppen oder mit definierten Standards und Zielvorstellungen evaluativen Charakter.
3. *Wirkungsforschung*: Diese Forschungsrichtung zielt auf die (Kausal-)Analyse von Bedingungen gelingenden Geschichtsunterrichts in Beziehung zu dadurch erzielten Wirkungen. Es geht um die Identifikation bedeutsamer Faktoren des Unterrichtserfolgs. Wirkungsforschung verknüpft Phänomen- und Ergebnisforschung und versucht Zusammenhänge zwischen Prozessen und Produkten, zwischen Lernqualität und Wirkungen zu ermitteln.
4. *Interventionsforschung*: Bei dieser Forschungsrichtung werden in der Regel auf der Basis von didaktisch-theoretischen Überlegungen konkrete Unterrichtssequenzen, -einheiten oder -inszenierungen entwickelt, umgesetzt und

evaluiert. Ihr Ziel ist nicht die Beschreibung eines vorgefundenen, sondern die Herstellung (Design) und Qualitätsprüfung neuer Unterrichtsrealität, das heisst, es geht um prozessorientierte Praxisverbesserung. Im forschungsmethodologischen Idealfall ist Interventionsforschung zugleich experimentelle Wirkungsforschung.

5. *Forschung zu historischem Denken und Lernen*: Bei dieser Forschungsrichtung geht es nicht direkt um den Geschichtsunterricht, sondern um die Analyse der Standorte und Denkwege von Jugendlichen oder von Lehrpersonen in Bezug auf Geschichte und dabei insbesondere um den Aufbau eines Geschichtsbewusstseins. Sie bezieht auch entwicklungspsychologische Überlegungen mit ein und zielt auf ein besseres Verständnis des Wandels individueller Denkformen und Lernprozesse bei der verstehenden und wertenden Auseinandersetzung mit Vergangenenem.

2.1 Phänomenforschung

Diese Forschungsrichtung zielt auf die Beschreibung und das ordnende Verständnis von Unterrichtsrealitäten, also beispielsweise von Erscheinungsformen des historischen Lernens, von methodischen und medialen Aspekten beobachtbarer Inszenierungen, aber auch auf die Deskription von unterrichtlichen Bedingungen wie Lehrpläne oder Schulbücher. Im deutschen Sprachraum herrschte diese oft situationsgesteuerte Bedarfsvorschung der Geschichts*methodik* bis weit in die 80er-Jahre vor, bevor sie schwerpunktmässig von der Forschung zum historischen Denken und Lernen abgelöst wurde. Untersucht werden in der Phänomenforschung in vielen unterschiedlichen Studien vor allem die inhaltliche und methodische Gestaltung des Geschichtsunterrichts, aber auch seine organisatorischen Voraussetzungen, die Beliebtheit in der Fächerskala und vieles mehr. Seit den 80er-Jahren kamen vor allem im angloamerikanischen Raum vermehrt Studien hinzu, die Geschichtsunterricht nicht nur unter Gesichtspunkten seiner äusseren Form, sondern auch in seiner Qualität zu beschreiben suchten (z.B. Wineburg/Wilson 1991).

Wesentliche Beiträge zur deskriptiven geschichtsdidaktischen Forschung lieferte Kurt Fina in den 80er-Jahren. Angesichts eines von ihm diagnostizierten Mankos an Geschichtsunterrichtsforschung trat er mit dem Anspruch an, zuerst eine eher theorieleere, jedoch möglichst exakte Beschreibung verschiedener Phänomene von Geschichtsunterricht zu liefern (Fina 1983). Eine genaue Deskription der konkreten Unterrichtswirklichkeit schien ihm notwendig, um gegen

normativ geleitete, überzogene Ansprüche an Geschichtsunterricht antreten zu können. Fina nutzte für seine Beobachtungen bereits sehr früh auch Tonband- und Videoaufzeichnungen und zitierte in seinen Auswertungen ausgiebig daraus. Er erforschte gezielt den Umgang mit Methoden und Medien. Fragestellungen, die ihn interessierten, waren unter anderem:

- Welche Quellen- oder Quellengruppen werden eingesetzt, um das Wesen des Nationalsozialismus in seinen Grundzügen zu erfassen?
- Welche Methoden werden angewendet, um dieses Ziel zu erreichen?

Im Rückblick werden Finas Studien unterschiedlich beurteilt. Während die einen seine Arbeit wegen ihres empirischen Gehalts würdigen, weisen andere auf die methodischen Probleme seines Ansatzes hin. Ausführlich beschreibt und kritisiert Hasberg (2001) Finas Werk und schreibt: «So berechtigt die Forderung nach deskriptiver Erfassung des Phänomens Geschichtsunterricht war und heute noch ist, so deutlich zeigt der phänomenologisch-hermeneutische Ansatz das Dilemma, von der Deskription zur Präskription zu gelangen. Fina weiss sich dieses Problems wohl bewusst und warnt davor, aus positivistischen Tatbeständen Normen abzuleiten. Gleichwohl strebt er mit seinen Versuchen danach, geschichtsdidaktische und -methodische Bemühungen an ein konkretes Fundament zurückzubinden» (Hasberg 2001, Bd. 1, S. 527).

Auch Hug (1977) beschrieb in seiner mehrfach aufgelegten Publikation *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I* eine Reihe von Phänomenen des Geschichtsunterrichts. Mittels schriftlicher und mündlicher Befragungen von Lehrpersonen aller Schularten der Sekundarstufe I und dank eigener Unterrichtsbeobachtungen gelang es ihm, ein umfassendes Bild für die Stufe vorzulegen. Die folgende Aufzählung der Kapiteltitle aus dem Inhaltsverzeichnis der Publikation (Hug 1977, S. V f.) veranschaulicht die Breite von Hugs Blick und die Reichweite der geschichtsdidaktischen Phänomenforschung: *Inhalte und Ziele im Geschichtsunterricht; Grundformen historischer Erfahrung im Unterricht; Lehr- und Lern-motivationen; Motivation und Interesse; Ein Unterrichtsbeispiel; Wie verläuft Geschichtsunterricht; Organisationsformen und Kommunikationsstrukturen; Lernen an fachspezifischen Medien; Offene Lernstrategien.*

Ein für unser Projekt interessanter Befund von Hug ist, dass die Lehrermotivation stark vom persönlichen Fachinteresse abhängig ist und mit dem Fachstudium korreliert. Allerdings stellt Hug auch fest: «Die Lehrermotivation bildet keine Konstante. Sie wird fortwährend durch äussere Anlässe und vor allem durch

die konkrete Lernsituation im Unterricht selber reguliert. Insofern sind alle generalisierenden Aussagen über die Lehrermotivation mit grösstem Vorbehalt zu betrachten» (Hug 1977, S. 57).

Geschichtsdidaktischer Phänomenforschung wird oft vorgeworfen, sie vernachlässige das Fachspezifische zugunsten des AllgemeinDidaktischen. Dieser Vorwurf trifft sicher nicht auf Mayer und Pandel mit ihren *Kategorien der GeschichtsDidaktik* zu. Sie diagnostizierten eine «fachdidaktische Lücke in der Unterrichtsforschung» (Mayer/Pandel 1976, S. 14 ff.) und stellten fest: «Ganz offensichtlich bleibt also in unserer Disziplin das Desiderat bestehen, anstelle weitgehender Spekulation auf der einen Seite und einer sich tendenziell auf platte Unterrichtsrezeptologie zurückziehende Orientierung an schierer Praxis auf der anderen Seite ein wissenschaftlich kontrollierbares und aufgrund empirischer Belege abgesichertes Instrumentarium zu entwickeln, mit dessen Hilfe unterrichtliche Prozesse im historischen Lernbereich durchschaut und beeinflusst werden können» (Mayer/Pandel 1976, S. 30). Sie entwickelten 16 fachdidaktische Kategorien, die sie zu vier Gruppen gliederten (Mayer/Pandel 1976, S. 49–50):

- Bezogenheit der Geschichte auf die eigene Situation,
- Methoden historischer Erkenntnis,
- Entwicklungszusammenhang sozialer Zustände und Veränderungen in der Zeit,
- Menschliches Handeln im fortschreitenden Prozess gesellschaftlicher Praxis.

Das Kategoriensystem sollte einerseits Forschende zu fachdidaktischen Studien anregen und andererseits Lehrpersonen und Studierende zum fachspezifischen Beobachten und Analysieren von Unterricht anleiten. Dazu entwickelten Mayer und Pandel Beobachtungsbögen und codierten beispielhaft Geschichtslektionen.

Das Kategoriensystem befruchtete die Forschung allerdings nicht im angestrebten Ausmass – oder jedenfalls nicht sofort. In einigen Kategorien wird aber bereits das Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins von Pandel (1991) sichtbar, das dazu beitrug, den Schwerpunkt der deutschsprachigen geschichtsDidaktischen Forschung von der Phänomenforschung in Richtung Forschung zu historischem Denken und Lernen zu verlagern.

Im angloamerikanischen Sprachraum dagegen bekam die an der phänomenologischen Unterrichtsebene orientierte Forschung in den späten 80er-Jahren neue Impulse durch die Best-Practice-Forschung. In deren Rahmen wurde Geschichtsunterricht von Lehrpersonen beschrieben, die als «gut» galten. Zum Bei-

spiel verglichen Wineburg und Wilson (1991) zwei erfahrene und angesehene Lehrpersonen, die auf der Ebene der Sichtstruktur völlig unterschiedlich agierten. Elisabeth Jensen war im Unterricht praktisch unsichtbar. Sie sass oft auf der seitlichen Fensterbank, während die Schülerinnen und Schüler debattierten, machte Notizen und gab ab und zu organisatorische Hinweise. Von Zeit zu Zeit stellte sie Texte zur Verfügung, leitete eine Gruppenarbeit ein, begleitete die Gruppen und unterstützte sie in der Vorbereitung der nächsten Debatte. Der Unterricht bei John Price verlief ganz anders. Er war der Diskussionsleader. Die Forscher dokumentierten bei ihm Gesprächssequenzen von je fünf Minuten, während deren der Lehrer Price 770 Wörter und die Schülerinnen und Schüler insgesamt 26 Wörter öffentlich äusserten. Price erklärte den von ihm gewählten Unterrichtsstil mit seiner Absicht, die Lernenden mit interessanten Themen und Ereignissen zu überhäufen, damit diesen vor Staunen der Mund offen bleibe und sie nicht dazu kämen, mit ihren Nachbarn zu tuscheln, zu streiten oder den Unterricht zu stören. Die beiden Forschenden führten nach der Deskription des Unterrichts mit den Lehrpersonen Interviews und fanden dabei heraus, dass die beiden so unterschiedlichen Lehrpersonen offenbar mehr gemeinsam hatten, als man anhand der Unterrichtsbeschreibung erwartet hätte. Beide wollten den Lernenden Wissen vermitteln und ihnen ermöglichen, Verständnis zu gewinnen und Urteile zu bilden. Beide wollten Lerngelegenheiten anbieten, die historisches Denken ermöglichen. Beide nutzten das Geschichtslehrmittel als Begleiter, nicht als Leitfaden, und beide verfügten über ein vielfältiges Repertoire an Unterrichtsmethoden. Beide betrachteten sich selbst als lebenslange Geschichtslernende, permanent auf der Suche nach neuen Inhalten und Themen (Wineburg/Wilson 1991, S. 312 ff.).

Auch Evans (1990) beobachtete 30 Lehrpersonen, führte mit ihnen Interviews und befragte ihre Schülerinnen und Schüler. Er unterschied aufgrund seiner Untersuchung fünf verschiedene Typen von Lehrpersonen:

- «Storytellers» erzählen Geschichte.
- Für «Scientific Historians» ist das Erklären und Interpretieren von Material aus der Vergangenheit wichtig.
- «Relativist-Reformers» betonen die Gegenwartsbedeutung vergangener Probleme.
- «Cosmic Philosophers» betrachten das Überzeitliche und allgemeine Gesetze als das Interessanteste an Geschichte.
- Die «Eclectics» passen in keine der genannten vier Kategorien.

Im deutschen Sprachraum und auch in der Schweiz wurden vor allem Schülerinnen- und Schülerbefragungen benutzt, um zu Beschreibungen von Geschichtsunterricht zu gelangen. Audigier et al. (2004) befragten Schülerinnen und Schüler der Genfer Orientierungsstufe und stellten bei einer beträchtlichen Anzahl der Jugendlichen eher traditionelle Erwartungen an den Geschichtsunterricht fest, verbunden mit dem Wunsch nach einer im Wesentlichen chronologischen und nicht multiperspektivischen Darstellung historischer Ereignisse. Diese Erwartung steht in deutlichem Gegensatz zu aktuellen geschichtsdidaktischen Forderungen sowie zum Aufbau verschiedener moderner Geschichtslehrmittel.⁵ Audigier und andere machen dagegen auf die Gefahr der Überforderung gewisser Schülergruppen aufmerksam und weisen auf die Wichtigkeit einer sorgfältigen Hinführung der Lernenden an neuere historische Zugänge und Denkweisen hin.

Ein besonderer Zweig der phänomenorientierten Forschung ist die Curriculumsforschung: Hier steht die Analyse und Bestimmung von Inhalten und Zielen im Fokus.⁶ Ein weiterer Zweig der Phänomenforschung ist die gerade im deutschen Sprachraum präasente Schulbuchforschung.⁷ Markus Furrer untersuchte beispielsweise die Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart und zeigte auf, dass Schulbücher ein Spiegel des zeitgenössischen Bewusstseins sind (Furrer 2004).

2.2 Ergebnisforschung

Diese Forschungsrichtung zielt auf die evaluative Erfassung und Messung von Leistungen und anderen Lernergebnissen von unterschiedlichen Gruppen von Lernenden nach einer Geschichtsunterrichtsstunde, -einheit oder -periode, die sich als Wirkungen des Unterrichts interpretieren lassen.

5 Vgl. dazu zum Beispiel die Qualitätskriterien für Geschichtslehrmittel (Binnenkade/Gautschi 2003). Dort ist das didaktische Konzept der Lehrmittelreihe *Menschen in Zeit und Raum* erläutert, das einem vierteiligen Lernzyklus folgt.

6 Auf die Curriculumsforschung wird hier nicht näher eingegangen, weil sie für die Instrumentenentwicklung in unserem Projekt keine Rolle gespielt hat.

7 Besonders verwiesen werden soll auf des Georg-Eckert-Institut in Braunschweig. Das Institut führt Forschungsarbeiten zu Unterrichtsmaterialien aus den Bereichen Geschichte, Geografie und Sozialkunde durch. Es ist an zahlreichen Projekten mit internationalen Partnern beteiligt und führt auf der Homepage eine ausführliche Publikationsliste: <www.gei.de> (Abruf: 12.12.06).

Bodo von Borries (2002a) stellt die Längsschnittstudie von McKeown/Beck vor, in der die Lernstände der Schülerinnen und Schüler zur Amerikanischen Revolution jeweils vor und nach der Erstbehandlung in der 5. und der Zweitbehandlung nach der 8. Klasse mit Interviews gemessen wurden. Das Resultat ist interessant: Einerseits war ein deutlicher Lernfortschritt vom Pretest zum Posttest erkennbar. Andererseits war der Lernfortschritt vom Posttest nach der 5. Klasse bis zum Pretest vor der 8. Klasse wieder verschwunden. Und schliesslich war der *Outcome* nach der 8. Klasse tiefer als der nach der 5. Klasse. Borries stellt dazu lapidar fest: «Geschichtslehrer müssen immer wieder von vorne anfangen» (Borries 2002a, S. 68).

Für unsere eigene Studie *Geschichtsunterricht heute – eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* ist die im Auftrag der Erziehungsdirektion der Zentralschweiz durchgeführte Studie von Barth, Messmer, Moser und Oggenfuss (2000) besonders interessant, weil sie sowohl hinsichtlich der Forschungsgegenstände als auch hinsichtlich der Zielperspektiven verwandt ist. Hier stellten die Forschenden eine breite Streuung der Leistungen der einzelnen Jugendlichen fest. Zudem wurden erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Schultypen und grosse Überschneidungen der Durchschnittskurven sichtbar. Die gemessenen Schulleistungen der Jugendlichen im Fach Geschichte wurden offenbar am stärksten beeinflusst durch ihr Interesse und ihre Motivation, aber auch durch die Bildungsnähe der Eltern und durch das Geschlecht. Auch ist Geschichte gemäss dieser Studie bei Knaben wesentlich beliebter als bei Mädchen. Wissen, Können und Einstellungen hängen eng miteinander zusammen. Die Lernergebnisse fielen bei den ausgewählten Themen recht positiv aus, allerdings mit deutlichen Unterschieden von Thema zu Thema. Die historische Groborientierung bereitete den Jugendlichen aber erhebliche Probleme, ebenso die Kenntnisse der Begriffe, Institutionen und Organisationsstrukturen. Diese Studie fokussierte Leistungen und Einstellungen als mögliche Wirkungen des Unterrichts, fragte aber nicht nach den vorgängigen Unterrichtsprozessen. Damit waren – was typisch ist für eine rein beschreibende Ergebnisforschung – keine Aussagen über den Zusammenhang zwischen Merkmalen des Unterrichts und dem Unterrichtserfolg möglich.

Auch zur Politischen Bildung existieren in der Schweiz im Bereich der Ergebnisforschung aktuelle empirische Daten. Diese liefert die internationale IEA *Civic Education Study* (Torney-Purta et al. 2001). Im Vergleich zu weiteren 27 Ländern verfügen die Schweizer Schülerinnen und Schüler über unterdurchschnittliches Wissen über politische Institutionen und durchschnittliche politische Interpretationsfähigkeit und zeigen zudem (zumindest in Fragebogen) wenig Bereitschaft, sich an demokratischen Prozessen zu beteiligen (Oser/Biedermann 2003). Be-

merkwürdig ist, dass die Schülerinnen und Schüler aus dem Tessin und der Romandie diesbezüglich wesentlich besser abschnitten als diejenigen aus der deutschsprachigen Schweiz, wo Politische Bildung als eigenständiges Fach nicht existiert. Die von der internationalen *Civic Education Study* präsentierte Ergebnisse lassen die Vermutung zu, dass strukturelle Rahmenbedingungen wie beispielsweise die insgesamt geringe Unterrichtszeit oder die fehlende Systematik im Aufbau von Themen, Inhalten und Fertigkeiten nach dem Prinzip des Spiralcurriculums die Zielerreichung beeinträchtigen. Ausserdem scheinen die gewählten didaktischen Methoden und Konzeptionen nicht die erhofften Wirkungen zu erzielen.

Einschränkend muss auch hier bemerkt werden, dass die Ausrichtung der *Civic Education Study* (analog zu TIMSS und PISA) auf den Vergleich von Leistungen und Einstellungen bezogen auf das Bildungssystem angelegt war und keine differenzierte Analyse tatsächlich stattfindender Lehr- und Lernprozesse im Unterricht in einzelnen Schulen und Klassen zulässt.

2.3 Wirkungsforschung

Diese Forschungsrichtung zielt auf die Kausalanalyse von Bedingungs-Wirkungs-Zusammenhängen im Geschichtsunterricht. Es geht um die Identifikation von Faktoren, die für den Unterrichtserfolg verantwortlich sind. Unterrichts- und Lernqualität werden hier als Merkmale von Effektivität im Sinne eines mehrdimensionalen – Einstellungen, Lernmotivation, Fachinteresse und Fachleistungen gleichermaßen umfassenden – Bildungsverständnisses aufgefasst (Reusser 2001). Wirkungsforschung verknüpft Phänomen- und Ergebnisforschung und sucht nach Zusammenhängen zwischen Unterrichtsprozessen und -produkten. Im Unterschied zur deskriptiven Ergebnisforschung zielt sie darauf ab, Gelingensbedingungen für erfolgreichen Unterricht zu identifizieren und zu bestimmen.

Bisher hat sich die deutschsprachige empirische Geschichtsdidaktik mit dieser Forschungsrichtung noch wenig befasst. Auch Hasberg, der das Forschungsfeld akribisch ausgeleuchtet hat, schreibt: «Mit Ausnahme der Wirkungsanalysen, die gelegentlich nach Abschluss der Pflichtschulzeit durchgeführt wurden, die regelmässig einen defizitären Kenntnisstand und damit ein Versagen des Geschichtsunterrichts konstatierten, hat sich die empirische Geschichtsdidaktik mit der Frage des Unterrichtserfolgs kaum befasst» (Hasberg 2001, Bd. 2, S. 343).

Die amerikanische geschichtsdidaktische Wirkungsforschung richtet ihre Aufmerksamkeit einerseits auf Lehrpersonen, deren Schülerinnen und Schüler gute Leistungen zeigen. Im Zentrum des Interesses stehen sowohl das Verhalten

dieser erfolgreichen Lehrpersonen (*Teachers' Behaviors*) als auch ihre Überzeugungen sowie ihr berufsbezogenes Wissen und Können (*Teachers' Beliefs and Knowledge*). Helmke bezeichnet diesen Forschungszweig als «Expertenansatz» (Helmke 2003, S. 30).

Newmann (1990) beispielsweise postulierte als Schlussfolgerungen nach seiner umfangreichen Studie, die auch auf Videobeobachtung von erfolgreichen Lehrpersonen basierte, sechs elementare und forschungsgestützte Gütekriterien für erfolgreiches Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht:

- einige wenige Themen vertieft behandeln (statt viele verschiedene Themen oberflächlich streifen),
- Kohärenz und Kontinuität in der Behandlung der Themen gewährleisten,
- herausfordernde Aufgaben und Fragen stellen,
- den Lernenden genügend Zeit zum Denken und Antworten geben,
- Verständnis aufbauen (statt Kenntnisse vermitteln),
- Erklärungen und Begründungen für Schlussfolgerungen einfordern.

Wineburg und Wilson (1991) richteten ihr Interesse stärker auf die Überzeugungen und das Wissen der Lehrpersonen. Sie erklärten erfolgreiches Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht unter anderem mit folgenden Faktoren:

- Die Lehrpersonen verfügen über ein beträchtliches Fachwissen.
- Sie kennen die Lehrmittel- und Lehrplansituation.
- Ihnen ist die Komplexität von historischem Wissen und Denken sowie der Konstruktcharakter von Geschichte bewusst, und sie wollen dies den Lernenden aufzeigen.
- Es interessiert sie, was Schülerinnen und Schüler wissen und denken und was sie beschäftigt.
- Sie wissen, welche Themen bei den Lernenden gut ankommen, und sie kennen die Erwartungen der Öffentlichkeit (Eltern) an Geschichtsunterricht.

Diese Erklärungen widerspiegeln die fünf Bereiche des Lehrerwissens nach Shulman (1986): fachliches Wissen, curriculares Wissen, Philosophie des Schulfaches, pädagogisches Wissen, fachspezifisch-pädagogisches Wissen.

Andererseits versucht die amerikanische geschichtsdidaktische Wirkungsforschung herauszufinden, ob Zusammenhänge zwischen ausgewählten Aspekten des Unterrichts (Materialien, Medien, Quantität), Schülermerkmalen (Fähig-

keit, Motivation, Entwicklungsstand, Vorwissen), Lernkontext (Familie, Klasse, Gleichaltrige, Fernsehen) und dem Lerngewinn beziehungsweise Lernzuwachs bestehen. Helmke bezeichnet diesen Forschungszweig als «Prozess-Produkt-Ansatz» (Helmke 2003, S. 30). Auch dazu gibt es im deutschen Sprachraum unseres Wissens keine umfassenden geschichtsdidaktischen Studien. Allerdings finden sich in verschiedenen Publikationen immer wieder interessante Einzelbefunde, etwa wenn von Borries (1995) schreibt: «Konkrete Einflüsse der Lehrenden und ihrer Unterrichtsformen auf die Leistungen und Einstellungen der Lernenden lassen sich nur in geringer Stärke nachweisen» (Borries 1995, S. 9).

Um das Zusammenspiel dieser verschiedenen Momente von Unterricht zu analysieren, müssen auch für die Geschichtsdidaktik taugliche Rahmenmodelle herangezogen werden. In unserem Projekt stützten wir uns sowohl in der Instrumentenentwicklung als auch bei der Interpretation der Resultate auf ein *Angebots-Nutzungs-Modell schulisch-unterrichtlicher Wirksamkeit*, wie es in den letzten Jahren Eingang in die Unterrichtsforschung gefunden hat (Reusser/Pauli 1999; Fend 2002; Helmke 2003). Ungleich den Annahmen der älteren Unterrichtsforschung werden Schulleistungen in einem solchen systemischen Modell nicht als allein vom methodischen Lehrerhandeln erzeugtes «Produkt», sondern als koproductives Ergebnis der unterschiedlichen Handlungsebenen des Bildungssystems bzw. des Wirkens ihrer Akteure aufgefasst. Zur Bildungsqualität auf der Unterrichtsebene tragen somit Bedingungen, welche die Qualität des von Lehrpersonen arrangierten Bildungsangebots betreffen, ebenso bei wie Bedingungen, die sich auf dessen mehr oder weniger produktive Nutzung durch die Schüler und Schülerinnen beziehen, bei. Dazu kommen Bedingungsfaktoren, die nicht allein von den Lehrpersonen, sondern vom Insgesamt der Ebenen (Person-, Klassen-, Schul- und Schulsystemebene) des Bildungssystems geschaffen und kontrolliert werden. Unterrichtsforschung im vorgestellten Sinne untersucht somit, «inwieweit es Lehrpersonen gelingt, unter den Bedingungen wirkender Stützsysteme ein optimales Lernangebot zu schaffen und zugleich die Lernenden darin zu unterstützen, dieses Angebot optimal wirksam zu nutzen» (Pauli/Reusser 2006, S. 789).

Systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit

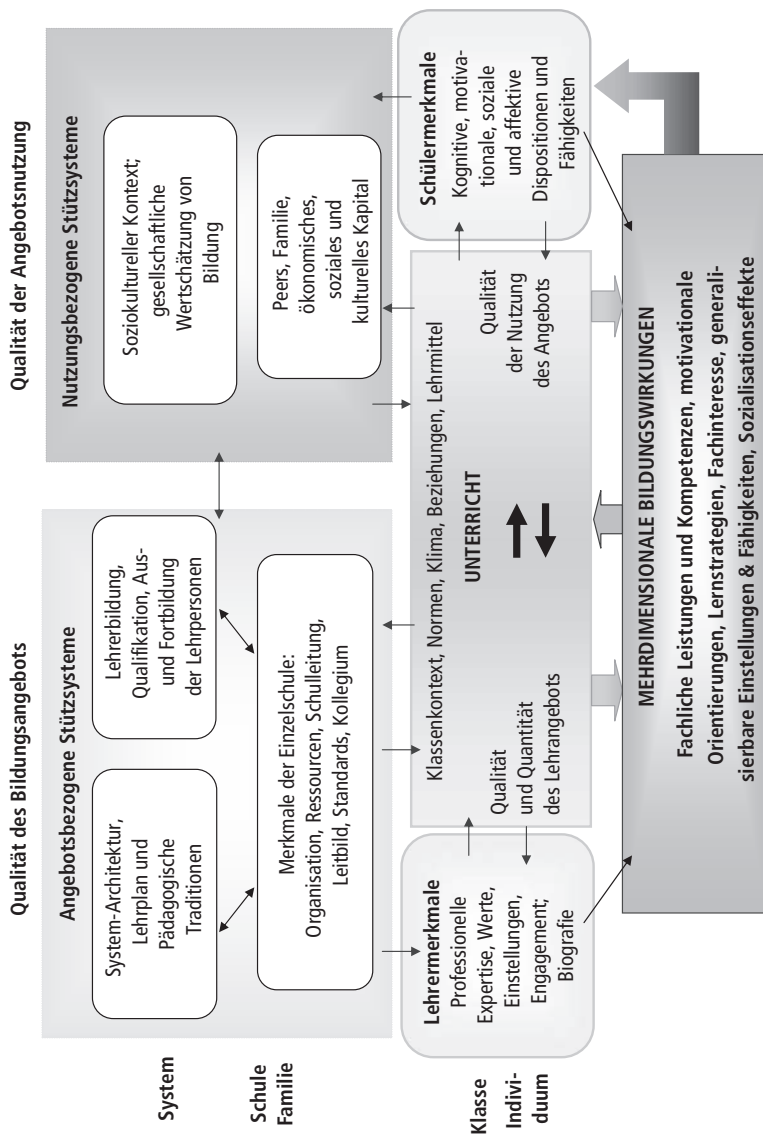


Abbildung 3: Systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und Unterrichtswirksamkeit (Reusser/Pauli 1999)

2.4 Interventionsforschung

Das Rahmenmodell macht die hohe Komplexität von Unterricht sichtbar. Es wird deutlich, dass dessen Qualität ein nicht triviales Arrangement einer Vielzahl von Elementen darstellt. Wie das Unterrichtsangebot genutzt wird und welche Erträge daraus resultieren, hängt wiederum von einer Vielzahl von Faktoren ab, die von einer einzelnen Lehrperson zudem nicht leicht zu kontrollieren sind. Diese Einsicht lädt dazu ein, experimentelle Inputs zu setzen und die Wirkungen, welche diese erzeugen, systematisch zu beobachten und zu messen. Ein solches Vorgehen kennzeichnet die (experimentell mehr oder weniger kontrollierte) Interventionsforschung. Bei dieser Forschungsrichtung werden als innovativ betrachtete fachdidaktische Unterrichtseinheiten und Lehr-Lern-Umgebungen entwickelt, umgesetzt, und es wird deren Wirksamkeit evaluiert. In jüngerer Zeit wird auch von Design-Experimenten gesprochen (vgl. Barab/Squire 2004). Design-Experimente sind theoriegeleitet und verfolgen das Ziel, innovative Lernumgebungen zu entwickeln. Dies geschieht in (oft mehreren) Zyklen von Design-Entwurf, Umsetzung, Wirkungsanalyse und erneuter Design-Anpassung. In Design-Experimenten engagieren sich fachdidaktische Forschende zusammen mit den beteiligten Akteuren aus der Praxis für eine Verbesserung des Unterrichts.

Im Abschnitt zur Ergebnisforschung wurde bereits die Längsschnittstudie von Beck und McKeown (in Borries 2002a) vorgestellt. Diese Studie umfasst in Form einer Untersuchung von Lehrmitteln auch Elemente der Phänomenforschung. Basierend auf ihren Erkenntnissen haben die Forscherinnen und Forscher neue Unterrichtsmodelle entwickelt, umgesetzt und evaluiert (McKeown/Beck 1994). In deskriptiven Studien gewonnene Erkenntnisse wurden also in Interventionen zur Verbesserung der Unterrichtspraxis fruchtbar gemacht. An diesem Beispiel wird auch deutlich, dass Forschende im Verlauf der Arbeit oft ihre Strategie und damit die Richtung ihrer Forschung ändern und durch zusätzliche Fragestellungen und Methoden ergänzen.

Zwar werden zum Zwecke der Analyse im vorliegenden Beitrag fünf verschiedene Richtungen von Unterrichtsforschung unterschieden. Diese dienen jedoch einer eher groben Orientierung und generellen Zuordnung von in der Geschichtsdidaktik vorfindbaren Projekten und Forschungsstrategien. Manche Forschende verfolgen mit derselben Datenerhebung oft ganz verschiedene Ziele, und gerade komplexere Studien versuchen einen empirischen Zugang für unterschiedliche Theoriekonstrukte und Ziele zu nutzen, dadurch Synergien zu erzeugen und aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen.

Dies wurde auch vom europäischen Grossprojekt «FUER Geschichtsbewusstsein – Förderung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte» angestrebt. «FUER Geschichtsbewusstsein» hatte sich von Anfang an zum Ziel gesetzt, auf der Grundlage eines gemeinsamen Theoriekonzeptes verschiedene Forschungsrichtungen zu verknüpfen und eng an die Praxis anzubinden. Gemäss «FUER Geschichtsbewusstsein» vollzieht sich historisches Denken in zwei Basisoperationen, der Re- und der De-Konstruktion. Diese beiden historischen Operationen liegen quer zu den Fokussierungen Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft und ergeben so eine «Sechsermatrix» (Schreiber 2002). «FUER Geschichtsbewusstsein» ist einerseits der deskriptiven Unterrichtsforschung, der Phänomenforschung zuzuordnen: In vier Teilprojekten werden und wurden Lehrpläne und Richtlinien sowie Schulbücher analysiert, Unterrichtsstunden videografiert und Lernende und Lehrende quantitativ und qualitativ befragt. Von allem Anfang an verfolgte «FUER Geschichtsbewusstsein» aber auch das Ziel, eine innere Schulreform in Gang zu setzen. Projektmitarbeitende entwickelten und evaluierten Strategien, Methoden, Materialien, die helfen sollten, das Ziel eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte im Unterricht zu erreichen. Diese Interventionen wurden von Wissenschaftlern, von Lehrern und von Schülern getragen. Es entstand auf diese Weise eine Reihe von Unterrichtsmaterialien, die zum Teil methodisch diszipliniert evaluiert wurden und so zur Praxisverbesserung beitrugen und beitragen, etwa im Umgang mit Bildern (Krammer/Ammerer 2006).

Prozessorientierte Praxisverbesserung strebten auch Dominguez und Pozo (1998) in Spanien an. Sie gingen unter anderem der Frage nach, welche Art von Unterricht am besten die Fähigkeit des historischen Erklärens fördert. Dazu wurden Unterrichtsexperimente durchgeführt. Gemäss deren Ergebnissen ist es für eine günstige Entwicklung des historischen Denkens wichtig, dass Schülerinnen und Schüler explizit darin angeleitet werden, wie ausdifferenziertes Erklären erfolgen kann: komplexe Ursache-Folge-Beziehungen identifizieren, in einen interpretativen Rahmen stellen und den historischen Kontext berücksichtigen. Zudem ist der Lerngewinn dann besonders gross, wenn die Lernenden über ihr Lernen nachdenken und dieses verbalisieren.

2.5 Forschung zu historischem Denken und Lernen

Bei der Forschung zu historischem Denken von Lehrenden und Lernenden geht es um die Analyse der Standorte, Denkwege und Entwicklungsvoraussetzungen

von Jugendlichen sowie des Denkens von Lehrpersonen in Bezug auf Geschichte, zum Beispiel ihres Geschichtsbewusstseins. Diese Forschungsrichtung ist in der geschichtsdidaktischen Forschung seit Langem etabliert und wird von Hasberg (2001, Bd. 1, S. 479) gleichberechtigt mit der Unterrichtsforschung als eigener Forschungsschwerpunkt empirischer Geschichtsdidaktik bezeichnet. Dies ist für den deutschen Sprachraum sicher berechtigt, wird doch Geschichtsbewusstsein spätestens seit Jeismann (1988) als eine der zentralen Kategorien der Geschichtsdidaktik herausgestellt.

Zu dieser Forschungsrichtung gibt es eine Reihe von aufschlussreichen Übersichtsdarstellungen. Viele davon beginnen mit Kurt Sonntag, der bereits 1932 *Das geschichtliche Bewusstsein des Schülers* (Sonntag 1932) mit einem elaborierten Methodenset aus Beobachtung, Interview, Erzählverfahren, zeichnerischen und schriftlichen Äusserungen sowie Fragebogen erforschte.

Ein Hauptinteresse der Forschung zum historischen Denken gilt sodann der Altersgemässheit der Unterrichtsgestaltung. Heinrich Roth (1968) und Waltraud Küppers (1966) beispielsweise konstruierten aufgrund eines umfangreichen Datenmaterials und eingebettet in einen entwicklungspsychologischen Denkrahmen Stufenmodelle für den Geschichtsunterricht. Diese noch eher der Reifungstheorie zuzuordnenden Entwicklungsmodelle wurden später sowohl von der Bildungssoziologie als auch von der Lernforschung infrage gestellt, was zu einer erheblichen Verunsicherung innerhalb der Geschichtsdidaktik führte. Mit Verzögerung wurden neuere entwicklungspsychologische Ansätze dann auch in der Geschichtsdidaktik aufgenommen und mit Erkenntnissen der Lehr-Lern-Forschung verknüpft. Was das für die Geschichtsdidaktik zentrale Konzept «Geschichtsbewusstsein» betrifft, arbeitete Christian Noack (1994, S. 29) mittels Fragebogen, verschriftlichten Interviews und anschliessender Analyse fünf Stufen der Entwicklung heraus (die allerdings erneut und zum Teil harsch kritisiert wurden⁸):

- intuitiv-projektiv,
- konkret-narrativ,
- konventionell-affirmativ,
- kritisch-reflektierend,
- selbstreflexiv-verbindend.

8 Besonders kritisch äussert sich Kölbl (2004, S. 83) zu Noack, dem er die Verfehlung des Forschungsgegenstandes vorwirft.

Zwei Modelle von Geschichtsbewusstsein belebten die empirische Forschung in den frühen 90er-Jahren neu. Rüsens Typologie (1990) (traditionale, exemplarische, kritische und genetische Sinnbildung) sowie das Modell von Pandel (1991) (Zeit-, Realitäts-, Historizitäts-, Identitäts- sowie politisches, ökonomisch-soziales und moralisches Bewusstsein), aber auch Jeismanns Überlegungen (1988) haben das Konstrukt «Geschichtsbewusstsein» ins Zentrum des Forschungsinteresses gerückt und wohl dazu geführt, dass diese Forschungsrichtung die übrige Unterrichtsforschung in den Hintergrund drängte.

Zu diesem Feld von Vorstellungen, die sich Lernende und Lehrende von Vergangenheit machen, und zu ihren Einstellungen dazu gibt es mittlerweile ein reiches Datenmaterial. Vor allem Bodo von Borries und seine Forschungsteams haben seit 1980 mit quantitativen Methoden (Unterrichtsprotokolle, Interviews, Analyse autobiografischen Materials, Fragebogen) die Morphologie und Genese von Geschichtsbewusstsein bei Kindern und Jugendlichen untersucht und hierzu viele interessante Erkenntnisse beigesteuert. Ihr hauptsächliches Forschungsinteresse galt lange Zeit der Erkundung der konkreten Ausprägung des Geschichtsbewusstseins von Jugendlichen. Für erhebliches Aufsehen sorgte in Deutschland zum Beispiel der mit einer repräsentativen quantitativen Befragung gewonnene Befund, dass ost- und westdeutsche Schülerinnen und Schüler über Geschichte relativ ähnlich dachten (Borries 1995, S. 9). Von Borries und sein Team zielten zudem darauf ab, durch statistische Analysen ihres umfangreichen Datenmaterials die Struktur und Genese des Geschichtsbewusstseins zu erhellen. So stellten sie fest: «Die Forderung nach ›Fremdverstehen‹, einer zentralen Kompetenz historischen Erkennens, bildet zwar normativ eine ›kulturelle Selbstverständlichkeit‹ der jungen Deutschen; ihre praktische Ausübung wird jedoch im Verlauf der Sozialisation von den Jugendlichen nicht zunehmend eingelöst, sondern zunehmend ausgelöscht» (Borries 1995, S. 9).

Die umfangreichste Studie zu historischem Denken von Lernenden veröffentlichten Angvik und Borries 1997 unter dem Titel *Youth and History*. Sie dokumentierten das Geschichtsbewusstsein von rund 32000 vierzehn- und fünfzehnjährigen Jugendlichen in 27 europäischen Ländern.⁹ Die Befragung sollte

9 Die Schweiz nahm an der Untersuchung nicht teil. Dies war mit einer der Hauptgründe für Beantragung und Bewilligung der vorliegenden Studie *Geschichte und Politik im Unterricht*, die in einigen Forschungsaspekten (vor allem zur Phänomenforschung) und bei einigen Fragebogen-Items direkt und indirekt an *Youth and History* anknüpft.

- nationale Besonderheiten und europäische Gemeinsamkeiten des Geschichtsbewusstseins,
- historische Vorstellungen sprachlicher, ethnischer und religiöser Minderheiten,
- Sozialisationsinflüsse auf das historisch-politische Lernen und
- die Wahrnehmung des Unterrichts durch Schüler und Lehrer aufzeigen.

Einen separaten Fragebogen füllten zudem noch rund 1300 Lehrpersonen aus. Sie wurden ebenfalls zu ihrer Unterrichtswahrnehmung, zu Geschichtsvorstellungen, zu Politikeinstellungen sowie zur Verknüpfung der Zeitebenen befragt.

Die Erkenntnisse aus *Youth and History* sind vielfältig. Für viele überraschend war zum Beispiel das hohe Interesse der europäischen Jugendlichen an der eigenen Familiengeschichte. Weniger überraschend war, dass «Nation», verstanden als natürliche Einheit, weitaus mehr Zustimmung erhielt als «Europa», das als der Raum betrachtet wird, in dem moderne Werte (Demokratie, Aufklärung, Fortschritt) ihren Ausgang genommen haben. Die Forschenden konnten zudem ein affirmatives Europakonzept (in Süd- und Osteuropa) von einem kritischen (Zentralost-, Nordeuropa, Randstaaten) unterscheiden. Generell wurde der europäische Integrationsprozess als günstige Entwicklung betrachtet (Angvik/Borries 1997, S. 196). Insgesamt ist es Borries und seinem Team mit *Youth and History* gelungen, einen vertieften Einblick ins historische Denken von Lehrenden und Lernenden zu geben. Sie konnten beispielsweise die bereits erwähnten Sinnbildungsstufen von Rösen verifizieren und zeigen, dass Jugendliche tatsächlich unterscheiden zwischen Geschichte in «traditionaler», in «exemplarischer», in «kritischer» und in «genetischer» Verwendung. Darüber hinaus haben die Forschenden auch idealtypische Zugangsweisen zur Geschichte ermittelt, nämlich einen antiquarisch-sammelnden, einen emphatisch-rekonstruierenden, einen moralisch-urteilenden sowie einen projektiv-ästhetisierenden Zugang (Borries 1999, S. 377).

Da die Forschung zu historischem Denken von Lehrenden und Lernenden im deutschen Sprachraum die anderen Forschungsrichtungen in den letzten Jahren klar zurückgedrängt hat, wären noch eine Reihe von weiteren Studien zu erwähnen, etwa die Arbeiten in Regensburg (Beilner 1999 oder Langer-Plän 2003) und in Frankfurt (Prose/Meseth 2006) aber auch die Arbeiten im Rahmen des Promotionsprogramms von Hilke Günther-Arndt, *Fachdidaktische Lehr- und Lernforschung – Didaktische Rekonstruktion (Graduate School)*, an der Universität

Oldenburg (Günther-Arndt/Sauer 2006). Gerade die Letztgenannten bringen neue Einsichten und Forschungsmethoden zu Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern. Achim Jenisch (2006) beispielsweise untersuchte implizite Theorien zu Verursachungsfaktoren des historischen Wandels mittels Interviews und anhand von Schülerzeichnungen. Für die Analyse sind Inhalt, Form, Stil, Erlebnisart, Wissensstrukturen und kognitive Strukturen relevant. Auf unsere Studie *Geschichtsunterricht heute – eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* hatten diese interessanten Arbeiten nur deshalb keinen grösseren Einfluss, weil wir andere Forschungsinteressen verfolgten. Aus diesem Grund sollen lediglich noch zwei weitere Studien zur Forschung zu historischem Denken und Lernen aus dem angloamerikanischen Raum kurz erwähnt werden.

Wineburg untersuchte ebenfalls das historische Denken von Jugendlichen (Wineburg 2000) und stellte fest, dass das, was davon vorhanden ist, zum grossen Teil nicht dem entspricht, was die Lehrplaner, Schulbuchautoren und Lehrer vermitteln wollen. Historisches Denken erwerben Jugendliche vor allem im Familiendiskurs.

Aus England liegen sodann eine Reihe von Untersuchungen vor, die der Vorbereitung und Begleitung des «National Curriculums» dienten, unter anderem das oft zitierte Projekt *Concepts of History and Teaching Approaches* (Ashby/Lee/Dickinson 1997). Hier identifizierten die Forscherinnen und Forscher sechs verschieden elaborierte Konzepte von Jugendlichen zur Unterscheidung von Vergangenheit und Geschichte. Sie betonten, dass diese Konzepte stark nach dem Lebensalter streuen, dass einzelne 8-Jährige ebenso differenzierte Konzepte anwenden wie einzelne 14-Jährige. Die Jugendlichen wurden in der Ausdifferenzierung ihrer Konzepte vor allem dann durch Lehrpersonen unterstützt, wenn diese Lehrpersonen ein reflexives Verständnis von Geschichte hatten. Das inhaltliche Wissen von Lehrpersonen war für den möglichen Kompetenzerwerb der Lernenden weniger entscheidend. Die Forscherinnen und Forscher stellten darüber hinaus fest, dass der Kompetenzerwerb von Jugendlichen grösser war, wenn Geschichte als eigenes Fach und nicht in Verbindung mit anderen Fächern unterrichtet wurde (Ashby/Lee/Dickinson 1997, S. 212).

3 Was interessiert uns am Geschichtsunterricht?

Die oben skizzierte Forschungslandschaft bildet den Referenzpunkt für die vorliegende Studie *Geschichtsunterricht heute – eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, die im Rahmen der Forschungskoope-ration «Geschichte und Politik im Unterricht» der Pädagogischen Hochschulen Bern, Nordwestschweiz, Zürich und des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich während der Jahre 2002–2006 durchgeführt wurde. Der Forschungsüberblick macht deutlich, dass für die Schweiz bislang kaum forschungsgestütztes Wissen über die konkrete alltägliche Praxis des Geschichtsunterrichts vorliegt. Das hat unter anderem damit zu tun, dass sich die Schweiz nicht am grossen europäischen Forschungsprojekt *Youth and History* beteiligt hat, welches für viele Länder und Gegenden Europas eine Fülle von Daten zum Geschichtsunterricht generierte.

Wegen dieses weitgehenden Fehlens von Forschung in der Schweiz und im Gefolge aktueller Kompetenz- und Bildungsstandard-Debatten im Anschluss an TIMSS und PISA schien bei der Planung des eigenen Projekts eine Fokussierung auf die deskriptive Ebene des Unterrichtsgeschehens sinnvoll. Mit dem Schwerpunkt auf die Videografierung alltäglichen Geschichtsunterrichts vermag das vorliegende Projekt zudem auf eine wichtige Forderung zu reagieren, die in der Scientific Community in den letzten Jahren immer wieder gestellt wurde, zum Beispiel von Helmut Beilner (2003), nach einer Unterrichtsforschung nämlich, welche Daten über Unterrichtswirklichkeit generiert. Mit Beilner erhoffen wir uns, dass Geschichtslehrpersonen durch die gewonnenen Ergebnisse in ihren täglich wiederkehrenden Problemen angesprochen werden und dadurch «ein breiteres Reflexionspotenzial für Möglichkeiten und Grenzen ihrer Arbeit» (Beilner 2003, S. 302) gewinnen.

3.1 Ziele des Forschungsprojektes

Unsere Studie, für die vor allem Daten in den Schweizer Kantonen Aargau, Bern und Zürich erhoben wurden, verfolgte vier hauptsächliche Ziele:

1. Die Entwicklung einer differenzierten und möglichst repräsentativen Beschreibung des aktuellen Unterrichts im Schulfach Geschichte und Politik auf der Sekundarstufe I, 9. Schuljahr, über alle Schultypen: Beschrieben werden sol-

- len die Themenwahl, der Einsatz von Lehr- und Lernformen, die Gestaltung von Arbeitsaufträgen, die Möglichkeiten der Schülermitarbeit, der Einsatz von Medien, die Diskurskultur und vieles mehr. – Diese Hauptzielsetzung lässt sich der deskriptiven, an der Phänomenebene orientierten Unterrichtsforschung (Phänomenforschung) zuordnen.
2. Die Ermittlung eines differenzierten und möglichst repräsentativen Bildes des Wissens und des Verständnisses von Schweizer Jugendlichen im Bereich der Geschichte und der Politischen Bildung im 9. Schuljahr über alle Schultypen. Die Ergebnisse bekommen durch den möglichen Vergleich mit der Innerschweizer Studie (Barth/Messmer/Oggenfuss 2000) und der IEA-Studie (Torney-Purta et al. 2001) eine zusätzliche Bedeutung. – Diese Zielsetzung ist der ebenfalls deskriptiven Ergebnisforschung zuzuordnen.
 3. Die Suche nach Bedingungen historischen Lernens im Kontext des Unterrichts bzw. nach Zusammenhängen zwischen unterrichtlichen Bedingungen und Sichtstrukturen sowie Ergebnissen historischer Lernprozesse (z.B. Fachwissen, Interesse), beispielsweise danach, wie sich die Überzeugungen und Einstellungen von Lehrpersonen auf die Unterrichtsgestaltung und deren Wahrnehmungen durch die Schülerinnen und Schüler auswirken. – Diese Zielsetzung lässt sich der Wirkungsforschung zuordnen.
 4. Die Ausarbeitung und Erprobung neuer methodischer Zugänge und Analyseinstrumente, die ein tieferes Verständnis der Unterrichtsprozesse und der Unterrichtsqualität im Geschichtsunterricht erlauben.

3.2 Fragestellungen entlang des Didaktischen Dreiecks

Um ein differenziertes und repräsentatives Bild des aktuellen Unterrichts im Bereich Geschichte und Politik zu erhalten, haben wir uns von verschiedenen Fragestellungen leiten lassen. Die folgende Aufzählung dient der Veranschaulichung einiger wichtiger Aspekte des Forschungsgegenstandes unter didaktischer Perspektive.¹⁰

10 Vgl. dazu auch Audigier (2001). Er zählt eine Reihe von meist widersprüchlichen Forderungen auf, die an Geschichtsunterricht gestellt werden, und leitet daraus verschiedene Fragen ab, über die es nachzudenken gilt, etwa was genau im Geschichtsunterricht thematisiert werden soll, in welchem Verhältnis Geschichtsunterricht zur Politischen Bildung steht, wie das Debattieren verstärkt in der Schule umgesetzt werden kann, wie die Wertevermittlung (*liberté, égalité, dignité, solidarité*) geschehen soll.

Die Fragestellungen sind nach folgenden Dimensionen gegliedert, die sich am Didaktischen Dreieck orientieren:¹¹

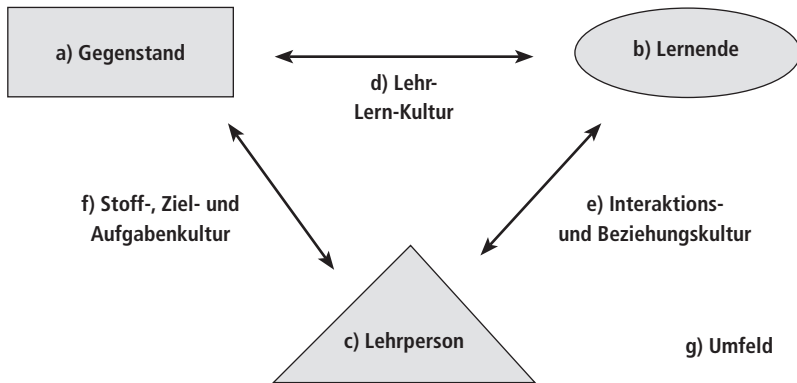


Abbildung 4: Didaktisches Dreieck schematisch und fachunabhängig

Hinter der folgenden exemplarischen Auswahl von Fragen sind in Klammern Hinweise zu finden, wo und mit welchem Instrument in der vorliegenden Studie der betreffenden Frage nachgegangen wurde. Die verwendeten Instrumente können bei der Pädagogischen Hochschule der FHNW am Institut Forschung und Entwicklung angefordert werden (ife.iug.ph@fhnw.ch).¹²

11 Neben den oft verwendeten Bezeichnungen der Eckpunkte des Didaktischen Dreiecks (Gegenstand, Lernende, Lehrperson) sind in den Abbildungen 2 und 4 für die Beziehungen zwischen den Eckpunkten Begriffe nach Kurt Reusser verwendet, der drei Teilkulturen als Basisdimensionen der Gestaltung konstruktivistischer Lehr-Lern-Arrangements unterscheidet: Lehr-Lern-Kultur; Interaktions- und Beziehungskultur; Stoff-, Ziel- und Aufgabekultur (Reusser 2006, S. 161–164).

12 Folgende Erhebungsmethoden wurden verwendet: Videoerfassung mit zwei Videokameras (VE); Fragebogen für videografierte Lehrpersonen (VLF); Fragebogen für videografierte Schülerinnen und Schüler (VSF); Allgemeiner Fragebogen für Lehrpersonen (ALF); Allgemeiner Fragebogen für Schülerinnen und Schüler (ASF); Fachspezifischer Fragebogen für Schülerinnen und Schüler (FSF). Die angefügten Zahlen beziehen sich auf die Seitenzahlen innerhalb des Instrumentes. Zur methodischen Vorgehensweise vgl. Kapitel 2 dieser Publikation.

a) Gegenstand

Jeder Fachunterricht ist dadurch charakterisiert, dass spezifische Lerngegenstände unter ausgewählten Perspektiven thematisiert werden. Beim Aspekt «Gegenstand» stellen sich deshalb Fragen nach Inhalten, Perspektiven und Themen:

- Welche Inhalte werden im Unterricht thematisiert? (VE)
- Welche Repräsentationen von Vergangenem und Gegenwärtigem (Bilder, Karikaturen, Texte, Statistiken usw.) erscheinen im Unterricht? (VE)

b) Lernende

Im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung erwerben Lernende individuelles Wissen und Können in organisierten Lernprozessen. Die fachdidaktische Forschung untersucht ihr Denken und Verständnis, ihre Einstellungen, Kompetenzen, ihre Unterrichtswahrnehmungen als dispositionale Merkmale. In diesem Zusammenhang stellten wir zum Beispiel folgende Fragen:

- Über welches historische Orientierungswissen verfügen die Lernenden? (FSF, S. 9–12)
- Wie sieht ihr Geschichtsbewusstsein (Temporalbewusstsein usw.) aus? (FSF, S. 9–12)
- Wie steht es um die Interpretationskompetenz von Schülerinnen und Schülern im Umgang mit Quellen (FSF, S. 14–15) und im Umgang mit Karikaturen (FSF, S. 8–9)?
- Wie sieht ihre Motivation für das Geschichtslernen aus? (ASF, S. 3–4, S. 8)
- Wie ist die Lerngruppe zusammengesetzt? (ASF, S. 12)
- Wie kommunizieren die Lernenden untereinander? (VE)

c) Lehrperson

Die Lehrpersonen mit ihrer Expertise, ihrem Engagement und ihrer Motivation, ihren Werten und Zielen, ihren subjektiven Theorien und ihrer Bereitschaft zur Selbstreflexion sind zweifellos ein zentraler Faktor im Unterrichtsgeschehen. Dazu untersuchten wir zum Beispiel folgende wichtige Forschungsfragen:

- Wie sieht das Geschichtsverständnis von Lehrpersonen aus? (ALF, S. 4)

- Welche Zielvorstellungen leiten die Lehrpersonen in ihrem Geschichtsunterricht? (ALF, S. 9–10)
- Wie sind Geschichtslehrpersonen mit ausgewählten Lektionen zufrieden? (VLF, S. 11)

d) Lehr-Lern-Kultur

Um ein repräsentatives Bild des Geschichtsunterrichts zu erhalten, müssen Lehr- und Lernprozesse im Unterricht genauer erfasst und beschrieben werden. Wir liessen uns dabei von folgenden Fragen leiten:

- Welche Lehr-Lern-Kultur ist typisch für Geschichtsunterricht? (VE)
- Welche Methoden und Lernsituationen setzen Lehrpersonen im Geschichts- und Politikunterricht ein? Welche Inszenierungsmuster dominieren? Wie werden Lernende aktiviert? (VLF, S. 20)
- Welches sind typische Probleme und Schwierigkeiten im Geschichtsunterricht? (ALF, S. 13–14)
- Wie nehmen Schülerinnen und Schüler (VSF, S. 6–7) und wie Lehrpersonen (VLF; S. 10, 12, 21) die Unterrichtsqualität wahr?

e) Interaktions- und Beziehungskultur

Die Rolle der Lehrperson in Bezug auf die Lernenden hat sich in den letzten Jahren verändert. Das trifft auch für den Unterricht in Geschichte und Politik zu. Die Lehrperson ist heute auch Lerncoach und berät in dieser Rolle die Lernenden individuell bei ihren Lernaktivitäten. Wir untersuchten dies zum Beispiel mit folgenden Fragen:

- Wie begleitet die Lehrperson die Lernenden während des Unterrichts? (VE)
- Wie wird das Lehrerhandeln während der Lektion durch die Lernenden erlebt? (ASF, S. 10)
- Über welche Kompetenzen verfügt die Lehrperson beim Diagnostizieren, beim Strukturieren, beim Erklären? (ASF, S. 10)
- Wie beurteilen Lernende die Beziehung zur Lehrperson? (ASF, S. 10)
- Werden die Lernenden sowohl auf der fachlichen als auch auf der Lernprozess- und Interaktionsebene adaptiv unterstützt und beraten? (VE)

f) Stoff-, Ziel- und Aufgabenkultur

Die Auswahl von Inhalten und Zielen führt gerade im Geschichts- und Politikunterricht immer wieder zu grossen Debatten:

- Wer wählt Inhalte und Themen für den Unterricht aus? (VLF, S. 4)
- Wie geschieht die Auswahl konkret? (VLF, S. 4)
- Ist Raum vorgesehen zum Aushandeln von Positionen und Perspektiven – oder bleibt für die Lernenden nur die Kenntnisnahme fertig aufbereiteten kanonischen Wissens? (VE)

g) Umfeld

Dass Geschichtsunterricht stark vom sozialen Umfeld und Kontext geprägt ist, zeigen alle internationalen Vergleichsstudien:

- Welche Faktoren ausserhalb des Unterrichts beeinflussen den Unterrichtserfolg im Geschichtsunterricht? (ALF, S. 24)
- Welchen Beitrag leistet die Schule bei der Entwicklung des politischen Bewusstseins aus der Sicht der Lehrpersonen? (ALF, S. 12)
- Interessieren sich Eltern für den Geschichts- und Politikunterricht? (ASF, S. 11)

3.3 Anregungen für die Praxis und Anstösse für Theorie und Empirie

Selbstverständlich werden in der vorliegenden Publikation nicht alle erhobenen Daten dargestellt und interpretiert. Wir befinden uns in der glücklichen Situation, dass uns eine Überfülle von Material zur Verfügung steht, an das Forschende in Zukunft mit eigenen Fragestellungen herangehen werden. Dann können neben der in dieser Studie dominierenden Phänomenforschung auch weitere Forschungsrichtungen verfolgt werden. Als Ausgangspunkt scheint uns aber die Phänomenforschung günstig, und zwar nicht nur zur Verbreiterung der empirischen geschichtsdidaktischen Grundlagen für die Praxis, sondern durchaus auch als Einladung, aus unseren Erkenntnissen neue Anstösse für die Theorie und die Empirie zu holen.

Literatur

- Alavi, Bettina (1998): *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*. Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Angvik, Magne/Borries, Bodo von (Hrsg.) (1997): *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Volume A: Descriptions. Volume B: Documentation. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Ashby, Rosalyn/Lee, Peter/Dickinson, Alaric (1997): *How Children Explain the «Why» of History. The Chata Research Project on Teaching History*. In: *Social Education*, Vol. 61, Heft 1, S. 17–21.
- Audigier, François (2001): *Quelques questions à l'enseignement de l'histoire aujourd'hui et demain*. In: *Le cartable de Cléo* 1, Jahresheft, S. 55–77.
- Audigier, François/Fink, Nadine/Hammer, Raphael/Haeblerli, Philippe/Heimberg, Charles (2004): *Des élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002–2003*. Genève.
<www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/recherches.htm> (Abruf: 22.12.06).
- Barab, Sasha/Squire, Kurt (2004): *Design-based research: putting a stake in the ground*. In: *Journal of the Learning Sciences*, Vol. 13, S. 1–14.
- Barricelli, Michele (2005): *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht (Forum historisches Lernen)*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Barth, Jörg/Messmer, Kurt/Oggenfuss, Felix (2000): *Warum fuhr Kolumbus nicht nach Afrika? «Geschichte und Politik» messen: Vorgehen, Ergebnisse, Folgerungen*. Ebikon: Bildungsplanung Zentralschweiz.
- Beilner, Helmut (1999): *Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit*. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*. Bd. 1. Neuried: ars una. S. 119–154.
- Beilner, Helmut (2003): *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik*. In: *GWU*, Jg. 54, Heft 5/6, S. 282–302.
- Bergmann, Klaus (1998): *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (2005): *Chance Geschichtsunterricht. Eine Praxisanleitung für den Notfall, für Anfänger und Fortgeschrittene*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1998): *Empirisch-psychologische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein von Kindern*. In: Straub, Jürgen (Hrsg.): *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte (Erinnerung, Geschichte, Identität Bd. 1)* (S. 266–297). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Binnenkade, Alexandra/Gautschi, Peter (2003): *Didaktisches Konzept des Lehrmittels «Menschen in Zeit und Raum»*. Das Theoriekonzept von «FUER Geschichtsbewusstsein» als Horizont. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 2, Jahresheft, S. 197–212.
- Borries, Bodo von (1995): *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim: Juventa.

- Borries, Bodo von (1999): *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Borries, Bodo von (2002a): *Angloamerikanische Lehr-/Lernforschung – ein Stimulus für die deutsche Geschichtsdidaktik?* In: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Neue geschichtsdidaktische Positionen* (S. 65–91). Bochum: Projekt-Verlag.
- Borries, Bodo von (2002b): *Lehr-/Lernforschung in europäischen Nachbarländern – ein Stimulus für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik?* In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung* (S. 13–50). Münster: LIT-Verlag.
- Borries, Bodo von (2004): *Das Fach Geschichte im Spannungsfeld von Stoffkanon und Kompetenzentwicklung*. In: Borries, Bodo von: *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage* (S. 138–168). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Carretero, Mario/Voss, James F. (Hrsg.) (1994): *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale/NY: Erlbaum.
- Dickinson, Alaric/Gordon, Peter M./Lee, Peter (Hrsg.) (2001): *Raising Standards in History Education (International Review of History Education, Volume 3)*. London: Woburn.
- Dominguez, Jesus/Pozo, Juan Ignacio (1998): *Promoting the Learning of Casual Explanations in History through Different Teaching Strategies*. In: Voss, James F./Carretero, Mario (Hrsg.): *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education, Volume 2* (S. 344–359). London: Woburn.
- Erziehungsdepartement Kanton Aargau (Hrsg.) (2001): *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Aargau*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Evans, Ronald W. (1990): *History, ideology and social responsibility*. *Social Science Record*, Vol. 27, Heft 2, S. 11–17.
- Fend, Helmut (2002): *Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. Zum Stellenwert der Pädagogischen Psychologie bei der Erklärung von Schulleistungsunterschieden verschiedener Länder*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 16, S. 141–149.
- Fina, Kurt (1983): *Das Problem der Beschreibung in der Geschichtsdidaktik. Drei Beispiele*. In: *Historisches Jahrbuch der Görres-Gesellschaft*, Jg. 103, S. 107–130.
- Furrer, Markus (2004): *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Gautschi, Peter (2003): *Empirie, Theorie, Strategie – drei wichtige Leistungsbereiche in der Geschichtsdidaktik*. In: *kontext: pädagogik*, 1, Jahresheft, S. 50–55.
- Gautschi, Peter (2004): *Braucht die Geschichtsdidaktik eine Allgemeine Didaktik? Formen der Zusammenarbeit in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 22, Heft 2, S. 190–200.
- Gautschi, Peter (2005): *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche* (3., erweiterte Auflage). Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau
- Gautschi, Peter (2006a): *Kompetenzmodell für den Geschichtsunterricht*. <http://www.hin-schauenundnachfragen.ch/3kompetenzen.html> (Abruf: 31.3.2007) (Didaktische Hinweise, Teil 3: Kompetenzen von Lernenden).

- Gautschi, Peter (2006b): Geschichtslehrmittel. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. In: Criblez, Lucien/Gautschi, Peter/Hirt Monica Pia/Messner, Helmut (Hrsg.): Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli (S. 117–148). Bern: h.e.p.
- Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hrsg.) (2006): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Münster: LIT-Verlag
- Günther-Arndt, Hilke (2003): Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: dies. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (S. 23–47). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.) (2004): Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven. Münster: LIT-Verlag.
- Hasberg, Wolfgang (2001): Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Unterricht. 2 Bde. Neuried: ars una.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Herzog, Walter (2002): Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Hug, Wolfgang (1977): Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Befragungen, Analysen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Jeismann, Karl-Ernst (1988): Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen. Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Band 1 (S. 1–27). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Jeismann, Karl-Ernst (2000): Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Paderborn: Schöningh.
- Jenisch, Achim (2006): Schülerzeichnungen zum historischen Wandel. In: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael: Geschichtsdidaktisch empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen (S. 111–125). Berlin: LIT Verlag.
- Klieme, Eckhard, et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt am Main: DIPF.
- Klose, Dagmar (1994): Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Bewusstseins bei elf- bis zwölfjährigen Kindern. In: Borries, Bodo/Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen (S. 47–98). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Kölbl, Carlos (2004): Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung. Bielefeld: transcript verlag.
- Körper, Andreas (Hrsg.) (2003): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Krammer, Reinhard/Ammerer Heinrich (Hrsg.) (2006): Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben. Neuried: ars una.
- Künzli, Rudolf (1986): Topik des Lehrplandenkens I. Architektur des Lehrplanes: Ordnung und Wandel. Kiel: Mende.
- Küppers, Waltraud (1966): Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern (2., ergänzte Auflage). Bern: Huber [Erstveröffentlichung 1961].

- Langer-Plän, Martina (2003): Problem Quellenarbeit. Werkstattbericht aus einem empirischen Projekt. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 54, Heft 5/6, S. 319–336.
- Lee, Peter/Ashby, Rosalyn (2000): Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14. In: Stearns, Peter N./Seixas, Peter/Wineburg, Samuel S. (Hrsg.): *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives* (S. 199–222). New York: New York University Press.
- Lee, Peter/Dickinson, Alaric/Ashby, Rosalyn (1998): Researching Children’s Ideas about History. In: Voss, James F./Carretero, Mario (Hrsg.): *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education, Volume 2* (S. 227–251). London: Woburn.
- Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen (1976): Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht. Stuttgart: Klett.
- McKeown, Margaret/Beck, Isabel L. (1990): The assessment and characterization of young learners’ knowledge of a topic in history. *American Educational Research Journal*, Vol. 27, Heft 4, S. 688–726.
- McKeown, Margaret/Beck, Isabel L. (1994): Making sense of accounts of history: Why young students don’t and how they might. In: Leinhardt, Gaea/Beck, Isabel L./Stainton, Catherine (Hrsg.): *Teaching and learning history* (S. 1–26). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2004): *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt am Main: Campus.
- Mirow, Jürgen (1991): Geschichtswissen durch Geschichtsunterricht? Historische Kenntnisse und ihr Erwerb innerhalb und ausserhalb der Schule. In: Borries, Bodo v./Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hrsg.): *Geschichtsbewusstsein empirisch* (S. 53–109). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Moser-Lécho, Daniel V. (2006): Kompetenzen und Standards für den Geschichtsunterricht? Zur Notwendigkeit empirischer Daten als Grundlage für eine kommende Diskussion. In: *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, Jg. 56, Heft 3, S. 295–318.
- Newmann, Fred M. (1990): Qualities of thoughtful social studies classes: An empirical profile. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 22, S. 253–275.
- Noack, Christian (1994): Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein. In: Borries, Bodo v./Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative Zugänge* (S. 9–46). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (Hrsg.) (2003): *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA-Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich: Rüegger.
- Pandel, Hans-Jürgen (1991): Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. In: Borries, Bodo v./Pandel, Hans-Jürgen; Rüsen, Jörn (Hrsg.): *Geschichtsbewusstsein empirisch* (S. 1–23). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Pandel, Hans-Jürgen (2000): *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Pandel, Hans-Jürgen (2005): *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

- Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2006): Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52, Heft 6, S. 774–797.
- Prange, Klaus (1986): *Bauformen des Unterrichts* (2., durchgesehene Auflage). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Prose, Matthias/Meseth, Wolfgang (2006): Nationalsozialismus und Holocaust als Thema des Geschichtsunterrichts. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen zum Umgang mit Kontigenz. In: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael: *Geschichtsdidaktisch empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen* (S. 127–154). Berlin: LIT Verlag.
- Reusser, Kurt (2001): Bridging instruction to learning A research strategy and it's implementation in a national and cross-cultural video study in Switzerland. Keynote address an der 9th European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI), Fribourg (CH), August, 31, 2001.
- Reusser, Kurt (2006): Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, Matthias/Fuchs, Michael/Füglistner, Peter et al. (Hrsg.): *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitions-psychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). Bern: h.e.p.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (1999): Unterricht beobachten und verstehen. Strategien zur Rekonstruktion des Kontextes in der videobasierten Unterrichtsforschung, am Beispiel der Video-Studie «Mathematiklernen und Mathematikleistungen in unterschiedlichen Unterrichtskulturen». Vortragsmanuskript zur Tagung Pädagogische Psychologie, Fribourg (Schweiz), 13.–16. September 1999.
- Roth, Heinrich (1968): *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule* (5. Auflage). München: Kösel [Erstveröffentlichung 1955].
- Rüsen, Jörn (1990): *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Rüsen, Jörn (1994): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Köln/Wien/Weimar: Böhlau.
- Rüsen, Jörn (Hrsg.) (2001): *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Sauer, Michael (2002): Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts? In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, Jg. 30, Heft 3/4, S. 183–192.
- Schneider, Gerhard (Hrsg.) (1988): *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Schreiber, Waltraud (2002): Förderung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins durch Geschichtsunterricht – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1, Jahresheft, S. 18–43.
- Schreiber, Waltraud/Körper, Andreas/Borries, Bodo von et al. (Hrsg.) (2006): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung; Bd. 1).
- Seixas, Peter (1998): Historisches Bewusstsein. Wissensfortschritt in einem post-progressiven Zeitalter. In: Straub, Jürgen (Hrsg.): *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein*. Die

- psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte (S. 234–265). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In *Educational Researcher*, Vol. 15, Heft 2, S. 4–21.
- Sonntag, Kurt (1932): Das geschichtliche Bewusstsein des Schülers. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie. Erfurt: Stenger.
- Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineburg, Samuel S. (Hrsg.) (2000): *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives*. New York: University Press.
- Straub, Jürgen (Hrsg.) (1998): *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte (Erinnerung, Geschichte, Identität I)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Torney-Purta, Judith/Lehmann, Rainer/Oswald, Hans/Schulz, Wolfram (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Utz, Hans (2006): Eine Prüfung als Lernchance für die Didaktik? In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht GWU*, Jg. 57, Heft 1, S. 27–37.
- Voss, James F./Carretero, Mario (Hrsg.) (1998): *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education, Volume 2*. London: Woburn.
- Voss, James F./Wiley, Jennifer (1997): *Geschichtsverständnis: Wie Lernen im Fach Geschichte verbessert werden kann*. In: Gruber, Hans/Renkl, Alexander (Hrsg.): *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs (S. 74–90)*. Bern: Huber.
- Wilson, Suzanne M. (2002): *Research on History Teaching*. In: Richardson, Virginia (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition (S. 527–544)*. Washington: American Educational Research Association.
- Wineburg, Samuel S. (1998): *Die psychologische Untersuchung des Geschichtsbewusstseins*. In: Straub, Jürgen (Hrsg.): *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte (Erinnerung, Geschichte, Identität Bd. 1) (S. 298–337)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wineburg, Samuel S. (2000): *Making Historical Sense*. In: Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineburg, Samuel S. (Hrsg.): *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives (S. 306–325)*. New York: University Press.
- Wineburg, Samuel S./Wilson, Suzanne M. (1991): *Subject-matter knowledge in teaching of history*. In: Brophy, Jere (Hrsg.): *Advances in research on teaching, Vol. 2 (S. 305–347)*. Greenwich CT: JAI Press.

