

Monika Waldis, Béatrice Ziegler (Hrsg.)

Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17

Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik
empirisch 17«

Oh
11

Geschichtsdidaktik heute



**Monika Waldis
Béatrice Ziegler**

**Forschungswerkstatt
Geschichtsdidaktik 17**

**Серия «Geschichtsdidaktik
heute», книга 11**

Аннотация

Dieses E-Book enthält komplexe Grafiken und Tabellen, welche nur auf E-Readern gut lesbar sind, auf denen sich Bilder vergrößern lassen.

Der Band «Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17» versammelt verschiedene Beiträge der sechsten Ausgabe der Tagung «geschichtsdidaktik empirisch». Sie decken einerseits die drei Themenfelder ab, mit der sich die empirische Geschichtsdidaktik intensiv befasst. Im Blick sind die historischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und deren Messung, Fragen der Lehrerprofessionalität sowie das Verstehen von Lehr-Lern-Vorgängen im geschichtskulturellen Kontext. Darüber hinaus führen die Beiträge die Diskussionen über einen virulenten Forschungsaspekt weiter, der

an der Tagung im Rahmen der Keynotes aufgegriffen wurde: die «Übersetzung» zwischen Theorie und Empirie.

Содержание

Inhaltsverzeichnis	6
Конец ознакомительного фрагмента.	91



der bildungsverlag
www.hep-verlag.com



Reihe »Geschichtsdidaktik heute«, Band 11
Monika Waldis, Béatrice Ziegler (Hrsg.)
Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17
Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 17«
ISBN 978-3-0355-1393-6
Coverfoto: JoãoSilas/Unsplash
1. Auflage 2019
Alle Rechte vorbehalten
© 2019 hep verlag ag, Bern
www.hep-verlag.com

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Monika Waldis und Béatrice Ziegler

Translation II

Translation: Von der Theorie zur Empirie und zurück – Drei

Vorschläge für den Weg

Michele Barricelli

Geschichtslehrpersonen

Die Lehrkraft als Faktor der Schulbuchnutzung –

Nutzertypen eines kompetenzorientierten und digitalen Schulbuchs am Beispiel des »mBook Belgien«

Tobias Langguth, Waltraud Schreiber und Michael Werner

Geschichtslehrer/-in werden – Berufswahlmotivation über

Portfolio/-Reflexion erfahren

Sebastian Barsch und Nina Glutsch

Beobachtungen und Beurteilungen von angehenden
Geschichtslehrpersonen bei der Arbeit mit Unterrichtsvideos

Philipp Marti und Monika Waldis

»Also, ich hoffe, es wird irgendwann« – Fach-
und Selbstkonzepte von Geschichtslehrpersonen in der
Berufseinstiegsphase

Jennifer Lahmer-Gebauer und Dirk Urbach

Fachwissen und geschichtsdidaktisches Wissen und Können
bei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern zu Beginn

der zweiten Ausbildungsphase

Mario Resch und Christian Heuer

Domänen(un)spezifisch – Empirische Befunde zum
Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen

Roland Bernhard und Christoph Kühberger

Kooperationsseminare zwischen Fachwissenschaft und
Fachdidaktik im Lehramtsstudium – Orientierungen eines
Lehrendentandems

Daniel Münch

Geschichtslehrkräfte beurteilen schriftliche Klassenarbeiten –
Das Beispiel Quellenzusammenfassung

Inga Kahlcke

Geschichtsunterricht

Der Kalte Krieg im Geschichtsunterricht oder die
schwindende Selbstverständlichkeit kultureller Rahmungen

Barbara Christophe

Geschichtsklitterung oder »alternative Fakten«? –
Urteilsbildung im Geschichtsunterricht im viel beschworenen
»postfaktischen Zeitalter« am Beispiel eines videografierten
Unterrichtssettings zu NS-Propaganda

Andrea Kolpatzik

Historische Kompetenzen

Ein Diagnoseraster für die De-Konstruktionskompetenz nach
dem FUER-Modell

Jan Scheller

Vier Jahre Unterricht mit dem »mBook Belgien« – Zu den

Kompetenz- und Interessenverläufen der Lernenden von der neunten bis zur zwölften Klasse

Christiane Bertram, Wolfgang Wagner, Michael Werner,
Ulrich Trautwein und Waltraud Schreiber

Schreibprozesse in Geschichte

Kristine Gollin und Martin Nitsche

Abstracts

Biografische Angaben

Einleitung

Monika Waldis und Béatrice Ziegler

Im Rahmen von »geschichtsdidaktik empirisch 15« fanden unter dem Titel »Translations« zwei Key Panels statt, die Übersetzbarkeit und Integration von zentralen deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Konzepten in englische bzw. französische Theorieansätze beleuchteten. Dem Anliegen wurde von Peter Gautschi und Nadine Fink sowie von Peter Seixas und Andreas Körber Folge geleistet, wobei das erste Team einen Vergleich zwischen dem französisch- und dem deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Forschungsdiskurs vornahm, das zweite Team die Begriffsfelder »Geschichtsbewusstsein«, »Quelle«, »Darstellung«, »Triftigkeit« und ihre Übersetzbarkeit bzw. die Begriffe historical consciousness, source, evidence, trace, account, plausibility diskutierten. Die Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 17« knüpfte an diese Diskussion an und griff mit dem Titel »Translation II« einen zweiten

virulenten Aspekt auf, der Übersetzungsleistungen erfordert: jenen zwischen Theorie und Empirie.

1 Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik

Tatsache ist, dass geschichtsdidaktische Forschung seit den 1970er-Jahren zu einem wichtigen Teil empirische Forschung ist. Zeugnis davon legen im deutschsprachigen Raum u. a. Forschungsüberblicke (Barricelli & Sauer, 2015; Beilner, 2003; Gautschi, 2013; Günther-Arndt & Sauer, 2006; Hasberg, 2001; Köster, Thünemann & Zülsdorf-Kersting, 2014; Waldis & Ziegler, 2018), vorgelegte Dissertationen (»Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik«, »Geschichtsdidaktik heute«), der »Zwischenhalt« in der kompetenzorientierten Forschung (Schreiber, Ziegler & Kühberger, 2019) sowie eine rege Publikationstätigkeit u. a. in der »Zeitschrift für Geschichtsdidaktik«, in der »Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften« und in den Tagungsbänden der vorliegenden Reihe »Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik« ab. Deutlich wird im Rückblick, dass empirisch arbeitenden Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktikern kein genuin geschichtsdidaktisches Forschungsinstrumentarium zur Verfügung steht. Da es im Kern um Aneignungsweisen bzw. Umgangsweisen von Menschen mit Geschichte und demzufolge um seelische Zustände, Verhalten, Erleben, Interaktionen bis hin zu Manifestationen menschlichen Handelns geht, stellen Forschungszugänge und Methoden der empirischen Sozialforschung und der Psychologie vorrangige

Herangehensweisen dar; diese Wissenschaften fungieren als Bezugsdisziplinen, wobei hier zukünftig Erweiterungen zu denken sind, u. a. durch die Computerwissenschaft. Ziel aller geschichtsdidaktischen Forschungsbemühungen ist es, menschliche Begegnung und Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte wissenschaftlich zu untersuchen und auf diese Weise zu möglichst gesicherten Erkenntnissen über diese Art von Weltaneignung zu gelangen. Der dabei resultierende wissenschaftliche Erkenntnisgewinn zur je individuellen Aneignung von und Befassung mit dem Historischen ist an sich und für die Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin als wertvoll einzuschätzen. Des Weiteren besteht der Anspruch, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Lösung praktischer Probleme beitragen, beispielsweise als Legitimations- und Entscheidungsgrundlage für die zukünftige Gestaltung historischen Lehrens und Lernens oder als Basis für die Weiterentwicklung zukünftiger institutionell arrangierter Begegnungen mit Vergangenheit und Geschichte. In einer zunehmend ausdifferenzierten Wissensgesellschaft wird dabei auf wissenschaftlich produziertes Wissen zurückgegriffen, auch wenn auf anderen Wegen unser Verständnis von sozialer Wirklichkeit geprägt wird. Das so entstehende Erfahrungswissen kann sich im Alltag und im Einzelfall als durchaus nützlich erweisen. Dessen Übertragbarkeit auf eine größere Gruppe von Individuen ist allerdings mit erheblichen Problemen

behaftet. Oft stehen sich widersprüchliche Aussagen gegenüber, geprägt von Fehlkonzepten, Mythen, Verzerrungen, vom Glauben an Autoritäten, von anekdotischer Evidenz, Vorurteilen oder Wunschdenken. Logisch scheinende Herleitungen können überdecken, dass Menschen und Organisationen in sozialen Zusammenhängen oft nicht logisch oder rational handeln, oder sie lassen entscheidende Einflussfaktoren übersehen. »Ziel des Erkenntnisgewinns auf der Basis sozialwissenschaftlicher Forschung ist es, die Probleme nicht-wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns zu überwinden und in systematischer, nachvollziehbarer und überprüfbarer Weise auf der Basis empirischer Daten zu (vorläufig) gültigen Ergebnissen zu Fragen oder Annahmen über soziale Sachverhalte zu kommen« (Döring & Bortz, 2016, 7).

2Wissenschaftstheoretische und methodische Überlegungen
Innerhalb der Sozialwissenschaften existieren unterschiedliche wissenschaftstheoretische Paradigmen, die Vorannahmen über die Erkennbarkeit der Erfahrungswirklichkeit beschreiben. Im quantitativen Paradigma wird davon ausgegangen, dass soziale Sachverhalte beschrieben, erklärt und verstanden werden können, indem Sachverhalte der Erfahrungswelt strukturiert und theoriebasiert erfasst und in ihren Relationen zueinander systematisch geprüft werden. Der Forschungsprozess verläuft in der Regel linear, beginnt mit Theoriearbeit und der Ableitung von Hypothesen, führt über standardisierte Erhebungsinstrumente

zur Generierung numerischer Daten in möglichst repräsentativen Stichproben, die mittels statistischer Verfahren zum Zweck der Hypothesenprüfung analysiert werden. Im qualitativen Paradigma wird hingegen davon ausgegangen, dass ein bewusst wenig strukturiertes Vorgehen mithilfe nicht- oder teilstandardisierter Erhebungsverfahren anhand von Einzelfällen oder kleinen Stichproben durch interpretierende Methoden zur ganzheitlichen Erfassung des Untersuchungsgegenstandes führen kann und darauf aufbauend schrittweise neue Hypothesen und Theorien generiert werden können. In jüngerer Zeit zeichnet sich die Tendenz ab, die beiden Paradigmen nicht mehr so stark in einem Konkurrenzverhältnis, sondern eher in einem Ergänzungsverhältnis zueinander zu betrachten (Döring & Bortz, 2016, 9). Dies schlägt sich in Diskussionen um einen dritten Ansatz, den sogenannten Mixed-Methods-Ansatz (Kelle, 2008; Kuckartz, 2014), nieder. Dies ist etwa dann der Fall, wenn in Teilstudien qualitative oder quantitative Verfahren eingesetzt werden. Bereits diese kurzen Beschreibungen zeigen, dass die Funktion von Theorie im quantitativen und qualitativen Paradigma eine unterschiedliche ist.

Viele Forschungsarbeiten in der aktuellen geschichtsdidaktischen Forschung folgen dem qualitativen Paradigma, das in der Tradition der Geisteswissenschaften steht. Es zielt auf die verstehend-interpretative Rekonstruktion sozialer Phänomene in ihrem jeweiligen Kontext, wobei es vor allem auf Sichtweisen und Sinngebungen der Beteiligten ankommt.

Unabhängig von methodischen Ausdifferenzierungen stehen im Forschungsprozess folgende Prinzipien im Vordergrund (vgl. Breuer, 2010, 37 f.; Kruse, 2013; Lamnek, 2010):

1. Alltags- bzw. lebensweltliche Phänomene, Probleme und Prozesse sowie deren Ausdruck in den Sichtweisen, Aushandlungs- und Präsentationsformen der involvierten Akteure stehen im Fokus des Forschungsinteresses.

2. Ganzheitliche und rekonstruktive Untersuchung lebensweltlicher Phänomene.

3. Reflektierte theoretische Offenheit zwecks Bildung neuer Theorien, im Bewusstsein, dass Erkenntnis immer auf apriorische Strukturen angewiesen ist.

4. Zirkularität und Flexibilität des Forschungsprozesses zwecks Annäherung an den Gegenstand.

5. Forschung als Kommunikation und Kooperation zwischen Forschenden und Beforschten; die Interaktion spielt im gesamten Forschungsprozess eine wichtige erkenntnisbezogene Rolle.

6. Selbstreflexion der Subjektivität und Perspektivität der Forschenden; die in (berufs-)biografischer und alltagsweltlicher Sozialisation erworbenen Kompetenzen der Forschenden fließen in bewusster Fokussierung und mit einer selbstreflexiven Haltung ein.

Hervorzuheben ist, dass im qualitativen Paradigma der Entdeckungszusammenhang, nicht der Begründungszusammenhang im Vordergrund steht. Die vielen wissenschaftstheoretischen Ansätze innerhalb der qualitativen

Sozialforschung stimmen miteinander überein, dass es beim wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn vor allem um die Bildung neuer Hypothesen und Theorien geht. Die Denkfigur, die dabei zur Anwendung kommt, ist jene von »der Transzendenz des Besonderen/Empirischen hin zum Allgemeinen/Theoretischen« (Breuer, 2010, 39). Es geht demgemäß um Induktion, d. h., die Geschehensbeobachtung lässt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vermuten, es könnte sich in einem nächsten und einem übernächsten Fall ebenso verhalten. Mit Breuer ist zu betonen, dass eine Wiederkehr von Konstellationen beobachteter Phänomene lediglich als Anstoß für eine »Regelhaftigkeitserwartung« verstanden werden kann, eine logischargumentativ untermauerte Begründung kommt auf diese Weise nicht zustande. Wird der Umgang mit Theorie betrachtet, so zeigt sich in der Forschungspraxis häufig das Bild, dass Forschende sich erstens der theoretischen Offenheit gewahr sind und zweitens die eigenen Forschungsergebnisse durchaus als theoriegenerierend verstehen. Jedoch kann in der anschließenden Weiterverarbeitung in der geschichtsdidaktischen Community nicht selten eine vorschnelle Transformation dieser Forschungsergebnisse hin zur Verallgemeinerung im Sinne von empirisch erhärteten Befunden beobachtet werden. So wurde beispielsweise das Ergebnis einer Fallanalyse, die beschrieb, wie eine Geschichtslehrperson in Abhängigkeit der eigenen beruflichen Sozialisation die Vermittlungsabsicht

von Geschichtslehrmitteln – von akteursbezogener zu strukturgeschichtlicher Perspektive – unterlaufen kann (Sperisen & Schär, 2013), in Forschungsüberblicken als empirisches Faktum gehandelt. Und die Quellenarbeit im Geschichtsunterricht gilt seit der Arbeit von Spieß (2014) generell als »entwicklungsbedürftig«, was u. a. auch daran liegt, dass die schiere Menge von 41 videografierten Geschichtslektionen aus alltagstheoretischer Sicht Fakten schafft und die Ergebnisse zudem mit – mehr oder weniger empirisch erhärteten – Beobachtungen anderer Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker einhergeht. Spieß selbst jedoch reflektiert die Limitationen seiner Studie, indem er auf die Struktur des Samples und die darin gefundene Homogenität hinweist (Spieß, 2014, 232), die einer methodisch kontrollierten Typenbildung und Generalisierung durch komparative Analysen (Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi, 2015, 30) zuwiderlief. Dennoch vorgenommene Verallgemeinerungen erscheinen aus wissenschaftstheoretischer Sicht problematisch, wie im nachfolgenden Abschnitt zu zeigen ist.

Im quantitativen Paradigma, dessen wissenschaftstheoretische Grundlage der kritische Rationalismus (Popper) darstellt, wird davon ausgegangen, dass die durch den menschlichen Verstand (Ratio) formulierten Theorien den Startpunkt wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns darstellen. Theorien werden als Vermutungen über die Realität formuliert, können niemals zweifelsfrei bestätigt, aber durch die

Ableitung einer empirisch überprüfbaren Hypothese und deren Konfrontation mit Daten widerlegt werden. Damit widerspricht der kritische Rationalismus den Annahmen des Empirismus bzw. Positivismus, dass im Zuge der Sammlung empirischer Daten durch Induktionsschluss gesicherte allgemeine Theorien abgeleitet und bestätigt werden können (Beispiel: Die allgemeine Aussage »Alle Schwäne sind weiß« kann mittels Nachweis eines einzigen nicht weißen Schwans eindeutig widerlegt werden). Der Erkenntnisgewinn besteht im quantitativen Paradigma also darin, »durch Falsifikation die ungültigen Theorien auszusondern« (Döring & Bortz, 2016, 37). Eine Theorie, die einen Falsifikationsversuch übersteht, gilt als vorläufig bestätigt, eine Theorie, die viele Falsifikationsversuche überstanden hat, wird als »bewährt« bezeichnet. Dabei gilt: Einzelergebnisse reichen für die Falsifikation einer Theorie nicht aus. Wenn Daten einer Theorie widersprechen, so kann dies sowohl an der Fehlerhaftigkeit der Theorie als auch an der Fehlerhaftigkeit der Daten oder der verwendeten Messinstrumente liegen. Demzufolge umfasst die Prüfung von Hypothesen immer auch eine kritische Betrachtung der Voraussetzungen der Datengewinnung sowie eine kritische Auseinandersetzung mit konkurrierenden Hypothesen und Theorien. Festzuhalten ist, dass die Theorien und daraus abgeleiteten Hypothesen nicht deterministisch (d. h. für jeden Einzelfall), sondern probabilistisch (d. h. für einen großen Teil der Fälle) gültig sind. In der Forschungspraxis

arbeiten Studien oft mit einzelnen theoretischen Hypothesen bzw. Theoremen, die wissenschaftstheoretisch nicht den Stand einer vollwertigen Theorie haben, etwa weil sie kein in sich abgeschlossenes konsistentes Aussagensystem bilden, eine geringe kausale Erklärungskraft aufweisen oder einen sehr geringen empirischen Bewährungsgrad besitzen. Häufig wird in diesem Fall von einem theoretischen Modell, einem Theorierahmen bzw. einem theoretischen Analyserahmen gesprochen. Aus Sicht des kritischen Rationalismus trägt die einmalige Prüfung von Hypothesen, die aus einem selbst entwickelten Theorierahmen abgeleitet wurden, im Vergleich zur wiederholten Prüfung einer etablierten Theorie, in geringerem Maße zum theoretischen Erkenntnisgewinn bei, da durch die jeweils einmalige Prüfung immer wieder neu konstruierter Modelle es an ausreichenden Falsifikationsversuchen fehlt, um den Bewährungsgrad einer Theorie bewerten zu können (vgl. Döring & Bortz, 2016, 57). Als genuin geschichtsdidaktische Theorien können bisher die Konstrukte »Geschichtsbewusstsein«, Modelle historischer Kompetenz, Rüsens Sinnbildungsmuster oder im angloamerikanischen Raum das Modell des historical reasoning gelten, obschon zu den ersten beiden mehrere und teils widersprechende Definitionen vorliegen. Wird nach dem Stand von Theorie und empirischer Absicherung gefragt, so kommt hier häufig eine dritte – unseres Erachtens fachdidaktikeigene – Komponente ins Spiel: der Bekanntheitsgrad einer Theorie in der (Unterrichts-)Praxis

bzw. deren (normative) Umsetzung in der Form von Lernzielen und Methoden. Häufig sind dort, wo Theorien eingeführt sind und ein gezieltes Training in Richtung der zu erwartenden Denk- und Handlungsweisen stattfinden konnte, Falsifikationen weniger häufig anzutreffen. So beschreibt beispielsweise Schreiber (2016, 133 f.) die erfolgreiche Einführung des theoretisch erarbeiteten Kompetenzansatzes in Praxisformate wie Lehr- und Lernmittel, Unterrichtsprojekte und museumspädagogische Maßnahmen, wobei sie und ihr Team bei der empirischen Überprüfung der Wirksamkeit der theoriefundierten Maßnahmen Kompetenzentwicklungen nicht nur in Bezug auf stärker subjektbezogene Kompetenzbereiche (historische Frage- und Orientierungskompetenz), sondern insbesondere auch in Bezug auf unterschiedliche Dimensionen der Sachkompetenz nachweisen konnten. Die Hypothese, dass kompetenzorientierte Ansätze des Lehrens bei Individuen Kompetenzentwicklung anzuregen vermögen, ist damit vorläufig bestätigt. Allerdings ist der Gültigkeitsbereich dieses empirischen Datums vorerst noch als eingeschränkt zu betrachten, denn in den Studien, die Schreiber anführt, wurde die Durchführung durch Praxis- oder Theorieexperten geleitet, da Lehrpersonen und Museumspädagoginnen und -pädagogen eine zu große Unsicherheit im Umgang mit ungeplanten Situationen im Lehr-Lern-Prozess verspürten bzw. ihnen solche Unsicherheit attestiert wurde. Ganz ähnlich gingen Stoel, van Drie und van Boxtel (2017) in ihrer – im renommierten »Journal of

Educational Psychology« veröffentlichten – Studie vor, in der sie die Wirksamkeit expliziter Lehrstrategien wie das Kennenlernen von und den Umgang mit abstrakten Begriffen (z. B. Nationalismus, Imperialismus), die Erarbeitung vielfältiger Ursachen und das Konstruieren kausaler Erklärungen auf die Fähigkeit von Gymnasialschülerinnen und -schülern (11. Klasse), in Geschichte kausal zu argumentieren, nachweisen konnten. Auch in dieser experimentellen Studie wurde der Unterricht von zwei erfahrenen und forschungsaffinen Geschichtslehrpersonen durchgeführt, wobei diese viel Zeit in die Unterrichtsplanung investierten. Beide Beispiele zeigen sehr schön das Dilemma der fachdidaktischen Forschung auf, die mit der Situation konfrontiert ist, als Gestaltungswissenschaft Innovationen im Bildungsbereich zu implementieren und gleichzeitig deren Wirksamkeit empirisch zu überprüfen. Streng genommen, können sowohl Schreiber und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als auch Stoel und Mitautorinnen mit der gewählten Vorgehensweise nur die Wirksamkeit für einen bestimmten Fall, den kompetenzförderlichen Unterricht durch forschungsaffine Geschichtsdidaktik-Expertinnen und -Experten, als »nicht falsifiziert« ausweisen. Bei der Implementation des Kompetenzansatzes in die Schulpraxis könnte es allerdings zu weiteren, teils unvorhergesehenen Komplikationen kommen, die die Umsetzbarkeit der Theorie in der Unterrichtspraxis infrage stellen.

Als vielversprechender Ansatz im Umgang mit

dieser Situation hat sich in jüngerer Zeit in verschiedenen Fachdidaktiken der Ansatz des »Design-based-Research« (DBR) etabliert (Hußmann, Thiele, Hinz, Prediger & Ralle, 2013; Reinmann, 2005). Ziel dieses Ansatzes ist es, dass Forschende in Zusammenarbeit mit Praktikerinnen und Praktikern in lokalen Kontexten Lernumgebungen unter der Nutzung von Lerntheorien und didaktischen Theorien gestalten. Deren Wirksamkeit wird im konkreten Kontext geprüft, und die Lernumgebungen werden davon ausgehend weiterentwickelt. Die grundlegenden Merkmale und Prinzipien des DBR-Ansatzes sind zum einen, dass der Entwicklungsprozess der Innovation zum Forschungsgegenstand wird und im praktischen Kontext unter der Beteiligung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Praktikerinnen und Praktikern¹ von Beginn an bearbeitet wird, und zum anderen das zyklische, iterative Vorgehen der Untersuchung. Dabei wird, ausgehend von einer Frage zu Lernprozessen, die systematische Gestaltung von Lernaufgaben bis hin zu ganzen Lernumgebungen vorgenommen. Es folgt die Beobachtung von Lernprozessen und die Überprüfung von Lernergebnissen und, auf diesen empirischen Ergebnissen aufbauend, das Redesign von Aufgaben bis hin zu größeren Lehreinheiten der Designlösung mit dem Ziel der Lösung des zu Beginn der Innovation umrissenen Bildungsproblems. So identifizierten beispielsweise Klees und Tillmann (2015) in ihrer Studie zum Einsatz von externen Schülerlaboren im

Biologieunterricht die vorgängige Vorbereitung im Unterricht als zentral, gleichzeitig stellte sich die Frage, wie die Anbindung an den Unterricht gewährleistet werden kann. In der Folge nutzten sie technische und gestalterische Potenziale digitaler Medien, um Informationen zum Lernort und Lernmaterialien inklusive Animationen vor dem Laborbesuch zur Verfügung zu stellen. Die fachliche Vorbereitung wurde in drei Zyklen zunächst mittels Lehrpersonenbefragung und schließlich mittels Lehrpersonen- und Schülerinnen- und Schülerbefragungen auf deren Praxistauglichkeit hin überprüft, wobei auch Entwicklungswünsche der Lehrkräfte umgesetzt werden konnten. Im vierten Zyklus wurde die Wirkung von Vorbereitung und Laborbesuch auf den Wissenserwerb und das Flow-Erleben der beteiligten Schülerinnen und Schüler getestet. Die Leistung solcher Studien im Modus des Design-based-Research-Ansatzes ist darin zu sehen, dass von »lokalen Theorien« des Lehrens und Lernens ausgegangen wird und kontextuelle Gegebenheiten im Forschungsprozess Beachtung finden. In einem experimentellen Setting werden zunächst lokal Hypothesen getestet, wobei die Realität nach einem theoriegestützten Plan manipuliert wird. Im weiteren Verlauf des Beobachtens, Evaluierens und Redesigns findet eine Verschränkung von Verstehen (Beschreibung/descriptives) und Anpassung der Lehr-Lern-Situation statt, die einer weiteren Überprüfung unterzogen wird. Idealerweise resultieren mittels dieses zyklischen

Verfahrens Erkenntnisse auf drei unterschiedlichen Ebenen: erstens kontextualisierte Theorien zum Lehren und Lernen eines spezifischen Gegenstands, zweitens vertieftes Wissen zum Designprozess selbst (z. B. Aufgabenentwicklung und Adaption auf die Bedürfnisse unterschiedlicher Lernenden) und schließlich drittens Verbesserung und Innovation von konkreten Lernumgebungen und Lernaufgaben für die Unterrichtspraxis (Reinmann, 2005, 61 f.). In der geschichtsdidaktischen Forschung hat der DBR-Ansatz bisher noch kaum Fuß gefasst. Es ist abzuwarten, ob die in ihn gesetzten Erwartungen eingelöst werden können. Sicherlich nicht trivial sind die Herausforderungen an theoretische Klarheit und Stringenz sowie die Anforderungen an methodische Herangehensweisen und Forschungsinstrumente mit dem Ziel, kontextuell geprägten Phänomenen im Forschungsprozess gerecht zu werden. Nicht zuletzt werden Fördergelder darüber entscheiden, ob sich der Ansatz in der fachdidaktischen Forschung etablieren wird.

3Der Tagungsband und seine Beiträge

Mit dem vorliegenden Band wird zum sechsten Mal in Folge die Tagung »geschichtsdidaktik empirisch« dokumentiert. Die Tagung hat am 7. und 8. September 2017 traditionsgemäß in den Räumlichkeiten der alten Universität Basel stattgefunden. Sie startete mit einigen Impulsen zum Theorie-Empirie-Verhältnis der Erstautorin dieser Einleitung, aus denen die hier dargelegten Überlegungen hervorgegangen sind. Es folgte die Analyse des Theorie-Empirie-Verhältnisses in der Keynote von Michele

Barricelli, der in launiger Art und Weise den Sprachgebrauch der empirischen Geschichtsdidaktikforschung reflektierte. Mit der Niederschrift seines Referats dürfte er zukünftig zur verstärkten Reflexion der Fachsprache unter den empirisch Forschenden anregen. Carla van Boxtel präsentierte anderntags in ihrer Keynote die beeindruckende Verzahnung und enge Verschränkung von Theorie, Empirie und Praxis zum historical reasoning in den Niederlanden.

Eine erste Gruppe der hier vertretenen Beiträge widmete sich – wie schon in der Vorgängertagung – den (angehenden) Geschichtslehrpersonen. Dabei wurden verschiedene Kompetenzaspekte sowie Einstellungen und Überzeugungen in den Blick genommen. Die Studien basierten einerseits auf dem Modell der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen (Kunter et al., 2011) und zogen andererseits weitere theoretische Grundlagen heran.

Tobias Langguth, Waltraud Schreiber und Michael Werner erkundeten – ausgehend von Informationen zu Nutzungsdaten zum digitalen und multimodalen Schulbuch »mBook Belgien« – in Lehrerinterviews den Umgang mit und die Einstellungen zu diesem Lernmaterial. Dabei fanden sie drei unterschiedliche Schulbuchnutzertypen, die je spezifisch mit der Einstellung zu und dem Verständnis von Multimedialität/Digitalität sowie mit Kompetenzorientierung zusammenhingen.

Sebastian Barsch und Nina Glutsch untersuchten im Rahmen ihres Forschungsprojekts zur Reflexionsfähigkeit

von Geschichtslehrerstudierenden die Berufswahlmotive von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern der Universität Kiel. Die Datengrundlage bildeten schriftliche Portfoliotexte zur Dokumentation und Reflexion eigener Entwicklungsprozesse sowie problemzentrierte Interviews. Die Ergebnisse verweisen auf den Einfluss von Vorbildern und eigenen Unterrichtserfahrungen auf die Berufswahlmotivation sowie die Dominanz intrinsischer Faktoren. In den vertiefenden Interviews kristallisierten sich tiefere Verbindungen zu geschichtstheoretischen Einstellungen heraus.

Philipp Marti und Monika Waldis analysierten anhand von Gruppengesprächen zu einer ausgewählten Videosequenz aus dem Videosurvey der »VisuHist«-Studie Interaktionen von Schweizer Geschichtslehrerstudierenden zu beobachtbaren Aspekten des Lehrens und Lernens sowie Merkmalen »guten« Geschichtsunterrichts. Die Resultate verweisen auf ein Vorwiegen allgemeiner, nicht genuin geschichtsdidaktischer Merkmale, auf die in den Gruppengesprächen eingegangen wurde. Gleichzeitig deutet sich eine Zugewandtheit zu Überlegungen der kognitiven Aktivierung im Unterricht an, ohne dass dabei bereits explizit fachdidaktische Begründungen zum Ausdruck kommen.

Jennifer Lahmer-Gebauer und Dirk Urbach untersuchten Fach- und Selbstkonzepte von Geschichtslehrpersonen der Berufseinstiegsphase, u. a. die von ihnen verfolgten Unterrichtsziele, die Organisation und Planung historischer

Lernprozesse sowie die Überzeugungen hinsichtlich ihrer eigenen Funktion, Fähigkeiten und Wirksamkeit als Lehrperson. Dabei zeigte sich, dass Geschichte als Orientierungsrahmen für die Gegenwart verstanden wird sowie die Dominanz eines Unterrichtsmusters, das mit einer historischen Fragestellung beginnt und von Gruppenarbeitsformaten zu Quellen und Darstellungen fortgesetzt wird. Hinsichtlich der eigenen Rolle favorisieren Berufseinsteigerinnen und -einsteiger die Rolle des Moderators/der Moderatorin mit einer moderaten Lenkung durch die Lehrperson.

Mario Resch und Christian Heuer entwickelten auf der Grundlage des Heidelberger Geschichtslehrerkompetenzmodells einen Vignettentest zur Erfassung geschichtsdidaktischen Wissens und Könnens und setzten diesen zusammen mit einem umfangreichen Fachwissenstest und Selbsteinschätzungsskalen zu pädagogischen und fachlichen Berufswahlmotiven bei angehenden Geschichtslehrpersonen ein. Es ergaben sich signifikante Zusammenhänge. Darüber hinaus berichteten die beiden Autoren über Herausforderungen bei der Entwicklung von geschichtsdidaktisch profilierten Aufgaben für Testinstrumente und die Erfassung der Unterrichtspraxis.

Roland Bernhard und Christoph Kühberger vertieften auf der Basis von qualitativen Interviews mit österreichischen Geschichtslehrpersonen das Thema der Kompetenzorientierung und der Medienverwendung im Unterricht. Dabei zeigte sich ein eher fachunspezifisches Kompetenzverständnis bei

Geschichtslehrpersonen.

Daniel Münch beschrieb, basierend auf seiner vertiefenden Analyse von Interviews mit einem/-r Fachwissenschaftler/-in und einem/-r Fachdidaktiker/-in, die Zusammenarbeit dieser beiden Hochschullehrpersonen in einem Kooperationsseminar an der Universität Jena. Die mittels dokumentarischer Methode rekonstruierten Orientierungen zeigen, dass beide gemeinsam Verantwortung für das Seminar übernehmen.

Inga Kahlcke stellte erste Ergebnisse einer qualitativen Studie vor, in der erhoben wurde, wie Geschichtslehrkräfte verschiedener Erfahrungsstufen schriftliche Klassenarbeiten von Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse beurteilen. Die vertiefende Analyse der Aussagen einer erfahrenen Lehrperson und eines Referendars ergaben deutlich verschiedene Kriterien. Während die erfahrene Lehrperson vor allem auf die Beachtung der Perspektive und sprachliche Distanzierung achtete, nahm der Berufseinsteiger eher fachunspezifische Aspekte wie eine genaue Textlektüre und eine korrekte Orthografie in den Blick.

Die zweite Gruppe widmete sich dem Geschichtsunterricht und den darin beobachtbaren Interaktions- bzw. Lernprozessen. Dabei kamen fachliche Dimensionen und die Dimension der Urteilsbildung in den Blick.

Barbara Christophe untersuchte je zwei Unterrichtsstunden zum Kalten Krieg in Deutschland und in der Schweiz. Die dargebotenen Deutungen erschienen in den Unterrichtslektionen monoperspektivisch, und die explizite Auslassung der

politischen Dimension wurde nicht transparent gemacht. Die Autorin kam zum Schluss, dass die Transparenz und Reflexivität im Umgang mit der politischen Dimension allen historischen Erzählens nicht nur ein Gebot der erinnerungskulturellen Fairness in pluralen Gesellschaften ist, sondern auch eine Voraussetzung für Verstehen darstellt.

Andrea Kolpatzik nahm mit ihrem Beitrag die Urteilsbildung im Geschichtsunterricht in den Blick. In ihrer Fallstudie untersuchte sie ein mehrere Lektionen umfassendes Unterrichtssetting zur NS-Propaganda und fokussierte darin auf die sprachliche Verfasstheit von Werturteilen und deren diskursive Begründung. Dabei zeigte sich, dass den Schülerinnen und Schülern für die (selbst-)reflektierte Urteilsbildung nebst dem notwendigen (bildungs-)sprachlichen Wortschatz auch das Verständnis für die mit den Arbeitsaufträgen verknüpften domänenspezifischen Denkleistungen fehlte.

Die dritte Gruppe von Beiträgen befasste sich mit historischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie mit Grundlagen von deren Diagnose.

Jan Scheller entwickelte, ausgehend vom FUER-Kompetenzstrukturmodell, ein Analyseraster für die Feststellung und Diagnose der De-Konstruktionskompetenz bei Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden. Die deduktiv hergeleiteten Analysekategorien schlüsselte er anhand von verschiedenen Medien feingliedrig auf.

Christiane Bertram, Wolfgang Wagner, Michael Werner,

Ulrich Trautwein und Waltraud Schreiber untersuchten in einer Längsschnittstudie die Kompetenz- und Interessenentwicklung von Schülerinnen und Schülern der 9. bis 12. Klasse in deutschsprachigen Schulen in Belgien, die mit dem »mBook« arbeiteten. Sie stellten fest, dass das Interesse am Fach Geschichte ab der 10. Klasse zunahm. Hinsichtlich der Kompetenzentwicklung konnte in den ersten drei Jahren ein beachtlicher Zuwachs festgestellt werden, der sich im letzten Jahr abschwächte.

Kristine Gollin und Martin Nitsche nahmen die Struktur historischer Schreibprozesse von Deutschschweizer Schülerinnen und Schülern der 10. und 11. Gymnasialstufe in den Blick. Im Rahmen der Aufgabenentwicklung in Cognitive Labs wurden die bei der Aufgabenlösung beobachtbaren Operationen narrativer Kompetenz erfasst und kategorisiert sowie weitere damit verbundene Lese- und Schreibtätigkeiten herausgearbeitet.

Der vorliegende Tagungsband vermag wiederum einen substanziellen Einblick in derzeitige empirische Forschungsprojekte der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik zu geben. Diese Zusammenschau wurde unter anderem ermöglicht durch finanzielle Zuschüsse des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung sowie der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. Ein großes Dankeschön gebührt den Reviewerinnen und Reviewern aus dem geschichtsdidaktischen

Kreis, die sich an der Review der Abstracts vorgängig zur Tagung sowie bei der Review der eingegangenen Buchbeiträge beteiligten. Zum Schluss geht der Dank an Manuel Hubacher, der uns mit sehr viel Umsicht bei der Organisation der Tagung unterstützte und federführend die Erstellung des Manuskripts voranbrachte.

Literatur

Barricelli, Michael & Sauer, Michael. (2015). Empirische Lehr-Lernforschung im Fach Geschichte. In Georg Weißeno & Carla Schelle (Hrsg.), Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven (S. 185–200). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_13.

Beilner, Helmut. (2003). Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 54(5/6), 284–302.

Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika. (2015). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), Dokumentarische Video- und Filminterpretation (S. 11–43). Opladen: Barbara Budrich.

Breuer, Franz. (2010). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (S. 35–49). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_2.

Döring, Nicola & Bortz, Jürgen. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>.

Gautschi, Peter. (2013). Erkenntnisse und Perspektiven geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. In Marko Demantowksy & Bettina Zurstrassen (Hrsg.), Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer (S. 203–244). Bochum: Projektverlag.

Günther-Arndt, Hilke & Sauer, Michael. (2006). Einführung: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Fragestellungen – Methoden – Erträge. In Hilke Günther-Arndt & Michael Sauer (Hrsg.), Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen (S. 7–27). Berlin: Lit.

Hasberg, Wolfgang. (2001). Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Unterricht. 2 Bd. Neuried: UniPress.

Hußmann, Stephan/Thiele, Jörg/Hinz, Renate/Prediger, Susanne & Ralle, Bernd. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In Michael Komorek & Susanne Prediger (Hrsg.), Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme (S.

25–42). Münster: Waxmann.

Kelle, Udo. (2008). Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91174-8>.

Klees, Guido & Tillmann, Alexander. (2015). Design-Based Research als Forschungsansatz in der Fachdidaktik Biologie – Entwicklung, Implementierung und Wirkung einer multimedialen Lernumgebung im Biologieunterricht zur Optimierung von Lernprozessen im Schülerlabor. Journal für Didaktik der Biowissenschaften, (F)6, 91–108.

Köster, Manuel/Thünemann, Holger & Zülsdorf-Kesting, Meik (Hrsg.). (2014). Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Kruse, Jan. (2013). Qualitative Sozialforschung. In Markus Antonius Wirtz (Hrsg.), Dorsch – Lexikon der Psychologie (16. Aufl., S. 1279–1280). Bern: Huber.

Kuckartz, Udo. (2014). Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>.

Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.). (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Lamnek, Siegfried. (2010). Qualitative Sozialforschung (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Reinmann, Gabi. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. Unterrichtswissenschaft, 33(1), 52–69.

Schreiber, Waltraud. (2016). Historische Kompetenzen in Theorie, Empirie und Pragmatik. In Wolfgang Hasberg & Holger Thünemann (Hrsg.), Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven (S. 113–152). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schreiber, Waltraud/Ziegler, Béatrice & Kühberger, Christoph (Hrsg.). (2019). Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung »Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte« in Eichstätt vom November 2017. Münster: Waxmann.

Sperisen, Vera & Schär, Bernhard. (2013). Akteure versus Strukturen – Zum Spannungsverhältnis zwischen Lehrbuch- und Lehrpersonenkonzepten im Geschichtsunterricht. Das Schweizer Beispiel »Hinschauen und Nachfragen«. In Susanne Popp, Michael Sauer, Bettina Alavi, Marko Demantowsky & Alfons Kenkmann (Hrsg.), Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven (S. 187–202). Göttingen: V&R unipress.

Spieß, Christian (2014). Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von

Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen. Göttingen: V&R unipress.

Stoel, Gerhard L./Drie, Jannet van & Boxtel, Carla van (2017). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. Journal of Educational Psychology, 109(3), 321–337. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>.

Waldis, Monika & Ziegler, Béatrice. (2018). Geschichtsdidaktik. In Georg Weißenö, Reinhold Nickolaus, Monika Oberle & Susan Seeber (Hrsg.), Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken, Theorien, empirische Fundierungen und Perspektive (S. 39–59). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18892-4_3.

Translation II

Translation: Von der Theorie zur Empirie und zurück

Drei Vorschläge für den Weg

Michele Barricelli

Mit Fug und Recht lässt sich heute sagen, die Geschichtsdidaktik habe eine Periode des relativen Mangels an empirischer Forschung hinter sich gelassen.² Ertragreiche Projekte gibt es in steigender Zahl, die Fragestellungen sind interdisziplinär anschlussfähig geworden, der Gebrauch von Erhebungs- und Auswertungsmethoden gelingt zunehmend sicher. Die Schweizer Tagungsreihe »geschichtsdidaktik

empirisch« der FHNW (mit ihren entweder tiefstapelnden oder verwegenen Minuskeln) hat nicht wenig zu diesem glücklichen Umstand beigetragen. Dafür gebührt den Ideengebern, spiritus rectoribus, Organisatoren, auch den Förderern großer Dank.

Entsprechend der Fortentwicklung von Aufgabenbereichen, methodischen Zugängen und Auskunftsmöglichkeiten gibt es nun bereits eine Vielzahl von Überblicken zum Stand der empirischen Forschung in der Geschichtsdidaktik. Diese sind, ob in Aufsatzform, Sammelbänden oder Monografien, oft eher auf die methodische Seite der Forschung konzentriert wie zuletzt der Band von Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting (2016), dem hier manche beispielhaften Anregungen entnommen werden. Rarer, wiewohl ebenso zu finden sind allgemeine Überlegungen dazu, wie die neu hinzutretende Betonung des empirischen Zugriffs die Denkroutinen und Arbeitsweisen in der Disziplin Geschichtsdidaktik verändert hat. Bei Letzterer herrschen naturgemäß gewisse pragmatische Hinsichten vor, die um Empfehlungen für eine gute, zuverlässige und nützliche Forschung sozusagen im Dienste des Kunden (der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte, einer an Geschichte und Erinnerung interessierten Öffentlichkeit, der Bildungspolitik) gruppiert sind.³ Dass sich zugleich der Charakter der Geschichtsdidaktik als Wissenschaft überhaupt wandelt, gerät dagegen noch recht wenig in den Blick. Denn diese ist nun ja nicht mehr länger (oder will oder darf es nicht sein) eine dominant hermeneutisch arbeitende Instanz, deren

Ausübende einer scholarship im Sinne etwa eines Hans Ulrich Gumbrecht huldigen, die einst (nur) zu Kontemplation, langer gedanklicher Verweildauer und schier unendlichem Austausch jeweils nur fein modifizierter Argumente im behaglichen Diskurs innerhalb eines geschützten Raumes verpflichtete. Stattdessen orientiert man sich unter der Parole von Messbarkeit an einer Idee der Verwertbarkeit von Ergebnissen und stellt sich zudem in vielen auch nichtakademischen Räumen, zum Beispiel in Beiräten und Fachkommissionen von Museen, Gedenkstätten oder Anstalten öffentlicher Erinnerung, drängenden Nachfragen, mahnenden Ansprüchen und ungeduldig vorgebrachten Auskunftersuchen nach dem Muster »Was kann Bildung zum Abbau von Fundamentalismen und Extremismen beitragen?«, »Wie hilft Geschichte bei der Sicherung des gesellschaftlichen Zusammenhalts?«, »Ist unsere liberale Demokratie zu retten?«. Soll heißen: Statt dass die Geschichtsdidaktik Zeit erhält zu er- und begründen, was »Fundamentalismus« und »Extremismus«, »Gesellschaft«, »Pluralität« und »Demokratie« in ihrer jeweils historischen Dimension bedeuten und wie man solch verwickelte Konzepte lehren kann, um sich möglicherweise zu aus ihnen erwachsenden Bedürfnissen zu verhalten, werden nunmehr – auch, aber beileibe nicht ausschließlich unter dem Paradigma der Kompetenzbasierung von allgemeinbildendem Fachunterricht – standardmäßige Formulierungen zu graduierten Leistungsniveaus auf den Feldern etwa der Gesellschaftsstärkung

oder Demokratiesicherung (eher sogar noch der Abwehr von nicht gewünschten Erscheinungen der Verwerfung, des Auseinanderbrechens, der Desintegration) gefordert. Die einen nennen dies einen willkommenen Bedeutungszuwachs der Fachdidaktiken und hier der Geschichtsdidaktik durchaus im Besonderen; die anderen beklagen einen Verlust an Autonomie und konstatieren eine neue Getriebenheit im Allgemeinen, von der das auf empirische Forschung ausgerichtete Drittmittelwesen ja nur der Ausdruck, nicht der Grund ist (vgl. dazu Barricelli, 2014).

In dieser Zeit, da die Geschichtsdidaktik also das empirische Wagnis in beiderlei Gestalt, der methodischen Anverwandlung wie der facheigenen Profilierung, auf sich genommen hat, sollte die theoretische Rückversicherung stete Begleiterscheinung sein. Diese wird hier diesmal von der Feststellung ausgehen, wie sehr wir angesichts des Booms der evidenzbasierten Lehr-Lern-Forschung als Forscherinnen und Forscher nicht nur, aber eben auch bei der Konzeption von Empirie in einer Zwangsjacke stecken. Denn die Ursituation aller empirischen Forschung in den nach wie vor »verstehenden« Geisteswissenschaften stellt sich dar, wie Ludwig Wittgenstein sie einmal beschrieb:

»Es ist für unsere Untersuchung wesentlich, dass wir nichts Neues mit ihr lernen wollen. Wir wollen etwas verstehen, was schon offen vor unseren Augen liegt. Denn das scheinen wir, in irgendeinem Sinn, nicht zu verstehen.«

(Wittgenstein zuseh. zit. nach Wrabel, 1998, 65 f.,

Hervorhebungen im Original)

Richtig betrachtet, liegt darin die Crux oder die Herausforderung unseres Strebens: nicht die passenden Fragen zu stellen, Methoden zu beherrschen, nach Resultat, Anschluss und Transfer zu suchen – das ist alles auch von Belang, kommt aber später. Zuerst geht es um die Ideologien der Untersuchung, das heißt um das Verhältnis unseres forschenden Tuns zu uns selbst (und eben nicht zu den anderen, die wir vom Erfolg der Forschung erst überzeugen wollen). Es geht darum, einen Bedingungszusammenhang zwischen Mentalität und Messung ehrlich zu erzählen. Drei der dafür nötigen Grundeinstellungen, Marken auf dem Weg zu valider Erkenntnis, sollen im Folgenden benannt werden. Sie seien wie folgt überschrieben:

- 1.Maß halten,
- 2.reflexiv bleiben,
- 3.nützlich sein.

1Maß halten

Geschichtslernen sei schwerer als Mathematik. – So lauteten Aussagen von Schülerinnen und Schülern sowie auch Meldungen von Zeitschriften, als in den 1990er-Jahren in Großbritannien das National Curriculum for History mit einiger Konsequenz und dem ganzen Zubehör auf ein narratives Verständnis von Geschichte umgestellt wurde. Denis Shemilt beschrieb, wenn man recht liest, fast genussvoll, wie die jungen Lernenden, bisher an die Verkündung und Wiederholung feststehender historischer Wahrheiten gewöhnt, sich von nun an abstrampeln

konnten, wie sie wollten: Nie würden sie gemäß den geänderten Voraussetzungen ein hinreichendes Lernergebnis erreichen:

»First we say that there is no single right answer to the really significant questions in history and that pupils must work out for themselves. Then we say: »But not any answer will do. Some answers are indefensible even if no one answer is clearly right! And some admissible answers are not as good as other admissible answers.« Pupils then spend considerable time and effort learning how to determine which answers and accounts are better than others. If they succeed we say: »But even though some accounts are better because more valid or coherent or parsimonious than others, there is no one best account, since we find it useful to vary questions, assumptions and perspectives.« (Shemilt, 2000, 98)

Ob unter solchen Bedingungen Ranke, Nipperdey, die Mommsens hätten Historiker werden wollen? Denn in der Tat: Heute gehen wir mit einiger Leichtigkeit davon aus, dass bereits Siebt-, ja Fünftklässler »Geschichte« als »sprachlich verfasste« »Konstruktion« oder, im Lautwert geheimnisvoller noch, »Konstrukt« in einer Art durchschauen sollen, wie dies vor fünfzig, geschweige vor hundertfünfzig Jahren noch kaum einem Fachmann geläufig gewesen ist: Dass ein Unterschied zwischen Quelle und Darstellung gemacht werden soll, ist als Erkenntnisprinzip abseits von frühen Außenseitern wie Droysen noch kaum ein halbes Jahrhundert alt. Die Standortgebundenheit von Geschichtsschreibung als *conditio sine qua non* wurde die längste Zeit eben nicht, wie heute, entweder resigniert oder

aber stolz (an-)erkannt, sondern als durch Kritik auszumerzender Mangel eingestuft. Dass schließlich Geschichtsschreiberinnen und Geschichtsschreiber Erzählerinnen und Erzähler von möglichst vielen Geschichten sind oder sein sollten, von Geschichten mit argumentativen und diskursiven Anteilen, noch dazu well-written narratives, ist zumindest in Deutschland immer noch gar nicht Konsens. Es soll aber, zumal unter dem Leitstern der narrativen Kompetenz, das Maß historischen Lernens in der Schule sein. Freilich führt zur empirischen Erforschung dieser Grundeinstellung kein direkter Weg.

Eher gilt weiterhin die Bedingtheit, Beschränktheit und Kleinigkeit der in den entsprechenden fachlichen Studien verfolgten Fragen bzw. der verwertbaren Resultate. Jedoch ist Häme in Nachfolge alter, jetzt sprichwörtlich gewordener Abqualifizierungen etwa eines »Fingerhuts« von Erkenntnis durch »Fliegenbeinzählen« ganz fehl am Platze. Denn liest man die in den oben erwähnten Überblickswerken aufmarschierenden Studien chronologisch, synoptisch und im Zusammenhang, scheint es tatsächlich so, dass die eingeschlagene Richtung die eines Strebens nach immer größerer Systematisierung, nach Anschlussfähigkeit zu möglichst vielen Seiten, nach Komplettierung eines Bildes ist. Insofern überrascht nicht, dass häufig Fachtagungen unter überaus allgemeinen Titeln veranstaltet werden wie »Geschichtsdidaktik empirisch«, oder »Geschichtsunterricht« und dass das sogar – cum grano salis – funktioniert. Größe entsteht hier also durch Addition und

Summen, nicht unbedingt den ausschweifenden Entwurf oder das visionäre Programm.

Letzteres gibt es jedoch auch. Es kann so überbordend sein, dass das eigentliche Schulfach sogar überschritten und historisches Denken bzw. Lernen nicht nur im Unterricht, sondern überall in der Gesellschaft abgebildet bzw. modelliert werden mag. Damit sind diese Konzepte noch größer als das ohnehin ja schon große PISA-Projekt, das sich freilich bislang nicht auf das Fach Geschichte erstreckt und das, bei allem, was man ihm an Gigantomanie vorwerfen kann – die gerade zu jener Schieflage geführt hat, welche im Namen antizipiert wurde –, dem Grundsatz nach nur auf Messungen von dem beruhen sollte, was üblicherweise Schulstoff in den betreffenden Fächern ist. Selbstverständlich kann an dieser Stelle die HiTCH-Studie (»Historical Thinking – Competencies in History«, Trautwein et al., 2017),⁴ ein veritables large-scale assessment, nicht außer Acht gelassen werden. In ihrem Umfang, ihrem Anspruch – eng verknüpft mit dem Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe unter Waltraud Schreiber – ist sie imponierend. Ihr methodischer Aufbau (Design, mehrfache Qualitätskontrolle, Pilotierung, Haupterhebung usw.) ist schlechterdings unangreifbar. Die nach Subgruppen differenzierten Befunde müssen wie stets noch weiter geprüft und gewogen werden, wobei allerdings das Urteil nur auf einem Indizienprozess beruhen kann (die entwickelten Testaufgaben bzw. Items werden nur exemplarisch

veröffentlicht). An dem umfangreichen Projektbericht stimmt indessen nachdenklich, dass die Entwicklung dieses Instruments für die Validierung eines historischen Kompetenztests auf die Konstruktion eines, bei aller behaupteten Zuverlässigkeit der »dahinter stehenden Theorie« (Trautwein et al., 2017, 117), recht ominösen »Generalfaktors« historische Kompetenz angewiesen ist, der aufgrund seiner nicht mehr steigerbaren Verallgemeinerung womöglich nur noch wenig Erklärungs- oder Bezeichnungskraft besitzt (Trautwein et al., 2017, 95).⁵ Diese stupende Grundsätzlichkeit des Zugriffs, wo es doch eigentlich, wie gesagt, um eine eng umgrenzte intellektuelle Operation, noch dazu in einem beschränkten öffentlichen Raum (Schule), geht bzw. gehen sollte, wirft Fragen auf, denn er ist ja gepaart mit der praktischen Notwendigkeit, einen nicht zu langen, nicht zu umfangreichen Fragebogen (hier »Testheft«) für die Erprobung eben jener »Generalkompetenz« zu entwerfen. Das passt nur schwer zusammen. – Was den Menschen im Grundsatz, gänzlich oder in mental basierten Teilbereichen wie der Fähigkeit, zu lieben, zu streben, zu gestalten oder zu trauern, ausmacht, haben Schriftstellerinnen und Schriftsteller seit Generationen im dichterischen Experiment zu ergründen versucht; gelungen ist dies bisher nicht, was begrüßt werden soll, da sonst ja die Produktion von Literatur, Theater, Film einzustellen wäre. Wie aber soll man nach einem noch so variantenreichen und durch mutmaßlich »raffinierte« (vgl. oben von Borries) Item-Formulierung ausgezeichneten standardisierten Test, der, schon

durch die Körperkräfte beschränkt, kaum länger als einen Schultag dauert, sagen können oder sagen können wollen, wie ein junger Mensch, gegebenenfalls infolge geeigneter Schulung, »historisch denkt«?

Trotz aller Unwahrscheinlichkeit des Strebens in der Praxis bleiben die Einsicht in den Konstruktcharakter der Geschichte, in Standortgebundenheit und Perspektivität der historischen Narration, die Anerkennung von Multiperspektivität und Vorläufigkeit, das Abwägen von Gütekriterien innerhalb einer argumentierenden Erzählung wichtige Ziele von Geschichtsunterricht und historischem Lernen über die gesamte Schulzeit hinweg. Die Suche nach dem single best narrative ist schon um dieser Prinzipien willen zu verwerfen. Das Set an gemäß Shemilt unermüdlich erhobenen und in empirischen Studien getesteten Forderungen – nicht aufhören zu denken, nachzufragen, zu zweifeln, wieder von vorn zu beginnen – behält jedoch (lediglich?) idealen bzw. regulativen, jedenfalls nicht realistischen Wert. Denn so funktioniert die Lebenswelt der jungen Lernenden einfach nicht, nicht die sie umgebende Geschichtskultur oder Vergangenheitspolitik – dies zu bezeugen, muss man derzeit nicht erst nach Polen oder Ungarn schauen – und, man sei ehrlich, schon gar nicht die Produktion von aktuell gültigem Wissen zum Beispiel auf Historikertagen. Auf eine zumindest auf den ersten Blick widersprüchliche Art schafft unsere angeblich so diverse Gegenwart nämlich eine Pflicht zu Zuordnung

und Bekenntnis. Dabei geht es freilich nicht, wie noch zu Zeiten einer nationalapologetischen Geschichtsschreibung, um Einheitlichkeit, sondern um Eindeutigkeit: Ich wähle einen Standpunkt, wofür ich Gründe benennen soll und den zu verteidigen ich bereit bin. Die Position mag im Laufe der Zeit wechseln; sie muss jedoch, zum Beispiel, im Augenblick des Stimmzetteleinwurfs in der Wahlkabine, beim Einkauf von mithilfe von Kinderarbeit erstellten Kleidungsstücken oder wenn jemand in der U-Bahn fordert, bestimmte Fahrgäste sollten dahin zurückgehen, woher sie kommen, klar sein. Dies sind fürwahr sämtlich kompetenzbasierte Aktionen bzw. Reaktionen.

Bodo von Borries hat wiederholt darüber nachgedacht, was genau eigentlich das Aus der Lernzielorientierung zugunsten des neuen, noch gewaltiger scheinenden Kompetenzparadigmas bewirkt hat (von Borries, 2004). Gewiss war dafür die nicht zu kontrollierende Beliebigkeit der taxonomisch obersten Lernzielebenen ein Grund. Die umfassenden sogenannten Fern- und Richtziele waren einfach auf Dauer nicht konsensfähig zu formulieren. Sehr ähnlich hielt von Borries seit jeher »Geschichtsbewusstsein« für ein viel zu komplexes mentales Konstrukt, um es als Ganzes oder auch nur in seinen wesentlichen Teilen empirisch regelrecht zu erforschen. Es hat ein wenig gedauert, bis die Geschichtsdidaktik daraus den richtigen Schluss zog, dass es mithin vielversprechender sei, statt, einer typisch deutschen Tradition folgend, in die Blackbox des Bewusstseins schauen zu wollen, sich, sozusagen im Sinne

eines amerikanischen Pragmatismus, auf das zu beziehen, was als Äußerung und Handeln tatsächlich beobachtbar und damit zu messen, wägen und beschreiben ist. In die Theorie von den Kompetenzen immerhin wurde dieser empirische Zugriff durch das Konstrukt der »Performanz« von vornherein eingebaut. Nur gibt es eben bisher nicht den geringsten Konsens darüber, was eigentlich einen geschichtsbewussten Menschen praktisch ausmacht, wodurch er als solcher handelnd in Erscheinung tritt. Durchaus vermag man einen umwelt- oder gesundheitsbewussten Zeitgenossen erkennen – aber was prägt das Bild eines Jugendlichen, der Geschichtsbewusstsein besitzt? Jeder Geschichtsdidaktiker und jede Geschichtsdidaktikerin dürfte hier recht eigene Vorstellungen besitzen: Ist damit die Nachhaltigkeit von memorierbarem und in sensiblen Momenten vorzeigbarem Wissen, die entwickelte Urteilkraft, die reflektierte Haltung gemeint? Die Fähigkeit, andere mit seinen Geschichten über die Vergangenheit von nötigen Handlungen in der Gegenwart zu überzeugen? Die Einsicht in die Sinnlosigkeit historischen Geschehens, die in Verzweiflung ebenso münden könnte wie in Wagemut, die Hyperkritik an unseren gesellschaftlichen Zuständen? Die Entscheidung für eine bestimmte politische Partei oder jedenfalls eine ganz bestimmte nicht? Das mutige Eintreten für Diskriminierte in der U-Bahn? Der Verzicht auf Konsum zugunsten der Agitation? Deswegen ganz logisch, aber eigentlich ein Jammer: Fünfzig Jahre danach lässt sich, nur zum Beispiel, nicht einmal (mehr) sagen, ob

die soixante-huitards besonders geschichtsbewusst oder aber geschichtsvergessen waren.

2 Reflexiv bleiben

Die deutsche Geschichtsdidaktik besitzt den Vorteil, dass sie von Anbeginn um ein Höchstmaß von Reflexivität bemüht war und dieses Ziel auch theoretisch zu begründen suchte. Dass alle Erkenntnis bedingt ist und die Welt nicht aus Essenziellem, sondern aus Kontingenzen besteht, ist Teil ihrer Predigt seit Langem. Konsequenter gilt das für alle geschichtsdidaktische Forschung: Wo ein Design entwickelt, eine Forschungsfrage präpariert wird, ist ein anderer, möglicherweise gar gegenteiliger Entwurf nie fern. Dass trotzdem der Eindruck besteht, man arbeite gemeinsam am großen Ganzen, ist dann eine besondere Leistung der inneren Verbundenheit. Diese Art von staunenswerter Reflexivität gilt nota bene nicht für alle Fachkulturen. Insbesondere die Naturwissenschaften zieren sich noch, anzuerkennen, dass das in der Schule vermittelte biologische oder physikalische Grundwissen gerade so konstruiert, interessengeleitet und überhaupt menschengemacht ist wie jede Meistererzählung der Geschichte. Mitnichten ist etwa in den jeweiligen Fachlehrplänen verankert, dass die Fotografie im 19. Jahrhundert an der scheinbar so ungekünstelten Lichtbrechung der weißen und eben nicht der dunklen Menschenhaut entwickelt wurde oder dass, ebenfalls im 19. als dem Jahrhundert, das wie kein anderes zuvor dem Binären verfallen war – Mann und Frau, wir und

ihr, Herrscher und Beherrschte –, die Klassifizierung und Benennung der Säugetiere, der Mammalia, ganz entscheidend einem volkspädagogischen Impetus geschuldet war, der da lautete: Frauen erfüllen ihre naturbedingte Pflicht nur, wenn sie Kinder bekommen und diese dann auch an ihren Brustwarzen, den mammae, säugen (und eben nicht mit der Flasche aufziehen oder in die Obhut von Kinderfrauen geben, um womöglich noch einer anderen, gar Erwerbstätigkeit nachzugehen).

Jedoch, dieser rigore Konstruktivismus, an dem die Geschichtsdidaktik so hängt, wird ausgerechnet für die empirische Forschung im Fach wenigstens zuweilen durchaus gelockert. Oder eher andersherum: Durch die Hintertür schleichen sich more often than not die eigentlich gefürchteten Essenzialismen wieder ein. Denn für den Augenblick jeder Messung ist mindestens eine theoretische Vorannahme als gegeben zu setzen. Um ein klassisches Muster der Feldforschung heranzuziehen: Die Ausprägung eines Faktors X beim historischen Lernen (Bildungsnähe, Sprachvermögen, Interesse, Geschlecht) kann nur ge- und ermessen werden, wenn eine je und je definierte Existenz von »Bildung«, »Sprache«, »Interesse«, »Geschlecht« immer schon vorausgesetzt wird. Jede Entwicklung von Testinstrumenten, z. B. für kompetenzorientiertes historisches Lernen auf der einen und für die entsprechenden Qualitäten der Lehrprofession auf der anderen Seite, ist von der Anerkennung der Beobachtbarkeit und kontrollierten Beschreibbarkeit eben jener Performanzen

abhängig. Reflexivität kann dieses Vor-Einverständnis der Forschung mit ihren eigenen Vorannahmen bewusst machen, schafft es aber nicht aus der Welt. Es bleibt dabei: Jede Erhebung von historischen Kenntnissen oder fachlichem Urteilsvermögen benötigt zunächst einen abgehärteten Begriff vom Wissen und reasoning in der Domäne der Geschichte. Jede Überprüfung der Funktionalität von Schulbüchern verfolgt ein vorgängiges Konzept von gutem Unterricht und so weiter und so fort. Als Bestimmungsziele der Erkenntnisgewinnung kennzeichnet solche underlying assumptions allerdings zweierlei: Sie sind akademisch wie gesellschaftlich regelmäßig (höchst) umstritten und wenigstens mit den Mitteln der Empirie selbst nicht aufzudecken oder gar zu kritisieren. Sie sind im Übrigen in hohem Maße historisch. Warum spricht heute alle Welt von Identität, auch historischer (und möchte diese beschreiben, mit Merkmalen versehen, morphologisch herleiten), und nicht mehr von Emanzipation oder Autonomie, wie in den 1970er- und 1980er-Jahren? Könnte Identität nicht einfach ein gigantisches Programm sein, um den Menschen am Wachsen zu hindern?

Ob fake news oder, fachlich gewendet, »Geschichtsklitterung«, ob gelingende Instruktion oder wirksamen Unterricht, ob historische Argumentation oder, ganz allgemein, historisches Denken – es gibt dies alles, und es wird darüber berichtet und geforscht. Aber es gibt es nur in dem Maße, wie wir mehrheitlich sagen, dass es es gibt, was wiederum bedingt, wie darüber geforscht

und geschrieben wird. So bestätigte man sich um 1900 in vielerlei (meist medizinischen) Studien gegenseitig, dass Frauen zu politischem Denken nicht in der Lage seien (weshalb ihnen das Wahlrecht zu verwehren wäre), und in den bundesdeutschen 1960er-Jahren, dass »Ausländerkinder« mit Blick auf ihre »Eingliederung« (»Integration« war noch ein ziemlich unbekannter Fachbegriff) um Himmels Willen während ihrer Erziehung nichts anderes als Deutsch hören dürften.⁶

Reflexiv bleiben heißt daher für mich: In jeder Forschung, jeder Studie ist lieber fünf- als dreimal zu bedenken, was man jungen Lernenden mit einer »gefundenen« Forschungsfrage immer schon unterstellt; ist zu hinterfragen, was das angeblich Feste sei, von dem das Suchlicht der Erkenntnis zurückgeworfen (eben reflektiert) wird. Schränkt mich in meiner Forschungshaltung erst ein, dass es ein bestimmtes Verständnis eines Textes, z. B. in einem Schulbuch, geben muss? Oder ist es nicht doch schon, dass ich an das – durch alle Grundlagenforschung noch nie nachgewiesene – Konstrukt des »Verstehens« eines Textes an und für sich glaube? Textanalyse und Textinterpretation, Bildbeschreibung und Bildinterpretation, Sach- und Werturteil, im Übrigen ebenso historical reasoning sind, das ist bekannt, hochartifizielle szientifische Konstrukte, noch dazu mit starken, wiewohl oft genug verkannten historischen Dimensionen, die sehr wenig mit den Denkroutinen von jungen Menschen oder Menschen generell zu tun haben, wenn sie sich eine Welt um sie herum erschließen.

Richten wir empirische Forschung an ihnen aus, sagen wir immer auch, dass die Verbiegung den Vorrang einnimmt gegenüber der Begradigung. Vielleicht ist es dies, was noch für alle Zeiten dafür sorgen wird, dass Erhebungen zu fachlichem Wissen und methodischen Kenntnissen im Fach Geschichte nach fünf bis acht Jahren Unterricht so erbarmungslos schlecht ausfallen wie seit Beginn ihrer Erfindung (vgl. dafür Hamann, 2017).

Zum veränderten, reflexiven Umgang mit dem Konstruktivismus in der Empirie gehört daneben die Sprache: Ein unbeteiligter Beobachter von außen könnte, hörte er Empirikerinnen und Empiriker nur reden, annehmen, er lausche einer militärischen Lagebesprechung, so wimmelt es von Ausdrücken aus dem Schlachten- und Kriegswesen, die offenbar in dieser Art von Forschung gute Dienste leisten: Da werden surveys – vom Feldherrenhügel – über Probandengruppen durchgeführt, denen in (wie Soldaten) »gezogenen« Stichproben zugesetzt wird; man geht »ins Feld«, um Schülerinnen und Schüler mit »(Frage-)Batterien« – also schnell feuernenden Geschützen – zu beschießen; man geriert sich »explorativ« (also feindliches Gelände erkundend), man »interveniert«, gebraucht dazu »Instrumente« – ursprünglich die Ausrüstung der römischen Soldaten; Faktoren werden »geladen« – also schussbereit gemacht; »Quantität« und »Qualität« waren zuerst im Heerwesen gefragt (»Wie viele Kämpfer stehen zur Verfügung, und wie sind sie ausgebildet?«). Am Schluss wird, oft mit Bedauern, gesagt, die Ergebnisse (i. e. die Äußerungen,

Performanzen, Leistungen der Probanden) ließen sich noch nicht »generalisieren«, also für den allumfassenden Klammerangriff (gewissermaßen mit »Generalfaktor«) anordnen. Ja, der Ausdruck »Empirie« selbst hat etwas mit dem altgriechischen Wort für das militärische »Auskundschaften« zu tun. Nun könnte man einwenden, das seien doch nur Wörter. Aber nicht nur Reinhart Koselleck, sondern viele andere gescheite Köpfe haben uns doch gelehrt: Gebrauchen wir Begriffe, schwingt in unserem dadurch stabilisierten Begreifen, wiewohl unterbewusst, immer deren Geschichte mit. Die alten Römer jedenfalls trauten ihrem Gott der Bewegung und des Wanderns, Merkur (der folgerichtig ebenso Gott der Reisenden, Migranten, Fahrenden wurde), auch das Befinden über den Wandel der Begriffe und des Gebrauchs von Wörtern zu. Sie hätten hier nicht an einen Zufall geglaubt: Empirie kann nur mit einem Denken und Methoden funktionieren, die aus Individuen Merkmalsträger machen und jene also vereinheitlichen, und man ärgert sich, wenn aus Messreihen einige Unfassbare, die sich nicht einfügen lassen, »heraushängen«, so wie Soldaten in der Nachhut einer Marschkolonne.

Sicher: Das erkennt ein wenig die qualitativen Designs, wo es in der Regel nicht um die Überprüfung von Hypothesen geht, sondern um ein Fallverstehen, eine Nachzeichnung individueller, eigensinniger, autonomer Perspektiven. Aber ehrlicherweise ist es mit solcher Autonomie nicht weit her. So wie es richtig heißt, dass Schule ist, wenn Schüler und Schülerinnen den ganzen Tag

Probleme lösen, die sie, zumindest der eigenen Überzeugung nach, ohne die Lehrkräfte nicht hätten, konfrontiert auch jeder qualitativ-rekonstruierende Ansatz in der fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung die »Beforschten« eben mit Problemen und Fragestellungen, die nicht intrinsisch motiviert sind, von denen es jedoch zugleich heißt, sie seien für den Forschungspartner von Belang: »Du musst doch eine Haltung zum Nationalsozialismus haben«, »du musst dir eine Meinung zum transatlantischen Sklavenhandel bilden«, »du musst doch die Vorzüge der Demokratie als historisch erwiesen anerkennen«. Das ist es dann, was Wittgenstein meinte, als er sagte, wir wollten in der Untersuchung gar nichts Neues in Erfahrung bringen. Denn immer schon gehen wir davon aus, dass etwas Bekanntes und Beschreibbares da ist, wir benötigen zu dessen Erweis nur die richtigen Methoden der Spiegelung – der »Spekulation«, wie man es im Mittelalter auf Latein ausdrückte. Und im Übrigen ist ziemlich klar, was als zulässig anerkannt wird und was nicht. Oder wie viel Forschung gibt es tatsächlich darüber, was Schüler im Fach Geschichte denken oder tun, wenn sie mit der Zumutung von mit Gültigkeitsansprüchen imprägnierten Geschichten in Berührung kommen? Sind sie offensiv und draufgängerisch, oder ergeben sie sich, simulieren sie fintenreich Einverständnis oder sozial erwünschte Antworten, ducken sie sich weg oder schalten sie auf Konfrontation?

Ist empirische Lehr-Lern-Forschung also mal mehr, mal minder strenge Erziehungsanstalt – auch wenn es einen Zweck

geben mag, der manche Mittel heiligt? Das wäre nicht ganz das, weswegen wir Geisteswissenschaft, besonders Geschichte und hier vor allem historisches Lernen, veranstalten. Der Geist des Menschen lässt sich eben nicht vereinheitlichen, so wie daher auch die Wissenschaft nicht, weshalb Universitäten und eine forschende Fachdidaktik gut beraten sind, auf Diversität und Inklusion, Unabhängigkeit und Verbindlichkeit zu setzen. Und damit immer mehr und neue Reflexionsebenen einzubauen.

3Nützlich sein

Von der neuen Nützlichkeit der Geschichtsdidaktik im Konzert der Berufswissenschaften speziell, der Wissenschaften allgemein war zu Beginn bereits die Rede. Ein Aspekt, der dabei für die entscheidende Perspektivenerweiterung sorgt, kam indessen zu kurz, nämlich der, dass Fachdidaktikerinnen oder Fachdidaktiker schon *de iure*, meistens auch *de facto* von der Ausbildung her Lehrerinnen und Lehrer sind. Lehrerin und Lehrer wird oder sollte nur werden, wer von der besonderen Nützlichkeit ihres oder seines Tuns überzeugt ist (was beispielsweise nicht unbedingt für Versicherungsagenten oder Vermarkter von Fußballrechten gilt). Im Laufe der Berufsjahre wird der Nützlichkeitsgedanke gewiss Teil eines eigenen Berufsethos. Wenn daher (ehemalige) Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer geschichtsdidaktische Forschung betreiben, wird diese oft mit einer Coda geschlossen, einmal recht drastisch: Ein Befund sei »erschreckend«, »Besorgnis erregend«, »desillusionierend«, ein

andermal eher dezent, nämlich dass die einen dieses oder jenes weniger tun als erwartet, dass Denken oder Handeln in die eine oder andere Richtung weiterzuentwickeln sei, dass Ergebnisse der Forschung in die Sicherung der Unterrichtsqualität einfließen möchten.

Man kann das auch komplizierter zur Kenntnis geben:

»Das geschichtsdidaktisch profilierte Modell der Problemorientierung scheitert nicht an der Unterrichtspraxis, sondern wegen der Übersetzung in leere Bekenntnissprechakte, die durch den Erfüllungswunsch einer didaktischen Mode sinnlogisch motiviert sind.« (Mehr, 2016, 173)

Das klingt nun etwas geschraubt, zudem, was im Übereifer schnell passiert, tautologisch und widersprüchlich, denn Bekenntnisse sind immer Sprechakte und können nicht leer sein (sonst wären sie keine – gemeint sind wohl schlicht »Lippenbekenntnisse«), und Wünsche streben per definitionem nach Erfüllung; ob außerdem Moden »logisch« motiviert sein können, möchte man bezweifeln (denn sind sie nicht gerade flatterhaft bzw. unberechenbar?). Aber der hierbei korrekt zum Ausdruck gebrachte Punkt ist, dass in einer anwendungsorientierten, involvierten, »eingreifenden« (Pierre Bourdieu) Wissenschaft Einschätzungen und Evaluationen der Resultate durchaus zulässig sind. Denn sie fordern auf, über das Gute und Nützliche an der Forschung nachzudenken.

Das Nützlichkeitsparadigma ist in einer steuerfinanzierten Forschung, die sich noch dazu auf einen Anwendungsbereich

bezieht, der ebenso weitgehend steuerfinanziert ist – die Bildung –, nicht ganz irrelevant. Ich bin der Meinung, sowohl die theoretische Ausrichtung des jeweiligen Fachs als auch die Lehr-Lern-Forschung in den Fachdidaktiken, mindestens den geisteswissenschaftlichen, unter das Dach der Kompetenzorientierung zu bringen, war seinerzeit und ist heute immer noch ein Programm der Nützlichwerdung. Ganz besonders galt das ab dem Augenblick, als auch die universitäre Lehre bei Studierenden Kompetenzen innerhalb von gezeimerten »Qualifikationsrahmen« fördern sollte, womit die Universität einige große Schritte von der Bildungs- zur Ausbildungsanstalt getan hat. Kompetenzorientierung und empirische Forschung passen deswegen gut zueinander, weil sich beide gegenseitig ihrer Hilfe bei der Entindividualisierung jener versichern können, zu deren Bestem die Forschung vorangetrieben wird. Probanden können, es wurde schon gesagt, instrumentell zu Merkmalsträgern verkürzt werden, auf die eingewirkt werden kann.

Der Erfolg dieses Einwirkens ist dann der letzte Nutzen der Forschung. Nicht ganz zufällig war in der unmittelbaren Nach-PISA-Zeit die Einladung der Allgemeinen Didaktik oder der Erziehungswissenschaften, die auf bisher ungekannte Art die Nähe zu den Fachdidaktiken suchten, obwohl sie doch ohne Zweifel die Avantgarde der empirischen Methodologie darstellten, mit dem gerauten Argument verbunden, so könnten die Fachdidaktiken endlich einmal ihre

Brauchbarkeit unter Beweis stellen. Gleichzeitig wurden die Erziehungswissenschaften hart darauf gestoßen, dass sie mit ihrem ausgefeilten Instrumentarium (sofern sie sich freilich überhaupt dem Lehren und Lernen in der Schule zuwandten) generell etwas untersuchten, was es gar nicht gibt, nämlich »Unterricht«, denn spätestens ab der fünften Jahrgangsstufe gibt es nur noch Fachunterricht. Die damals erträumte Symbiose zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken hat sich, wie mir scheint, nur zum Teil realisieren lassen. Aber wir können aufgrund der nunmehr plausibel gewordenen disziplinären Aufgabenteilung (Bertram, 2016, 64) auch nicht mehr vor das Jahr 2000 zurück. Das lässt die pädagogische Forschung schon deswegen nicht zu, weil ihr dann auf ihrem ureigenen Feld nicht mehr viel zu tun bliebe: Die Daten dort sind ja alle erhoben, über ihre Deutung gibt es kaum Kontroversen, jede weitere große Feldstudie, ob durch OECD, Paritätischen Gesamtverband, Bertelsmann-Stiftung, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, kommt zu den immer selben Ergebnissen: Soziale bzw. vertikale Mobilität an deutschen Schulen gibt es kaum, Chancengleichheit für Kinder aus »bildungsfernen Elternhäusern« – was für ein monströses Wort – lässt auf sich warten. Als Errungenschaften des sozialen Aufstiegs dienen deutsche Schulen heute weniger denn je. Jugendliche aus benachteiligten Milieus liegen in ihren Lesefähigkeiten bis zu zwei Jahre hinter jenen aus privilegierten Milieus zurück. Nur noch 24 Prozent aller Heranwachsenden haben einen

höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern, Tendenz fallend, gerade auch im Vergleich etwa zu Finnland mit 56, Frankreich mit 45, Polen mit 44 Prozent (Vitzthum, 2014). Gleichzeitig bleibt die Vorurteilsverhaftung der Lehrkräfte hartnäckig: Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird regelmäßig weniger zugetraut als solchen ohne.

Jedoch dies alles interessiert uns in der Geschichtsdidaktik nur ganz am Rande. Denn der Grund, auf dem wir stehen, ist das Fach, und aus berufsethischen Gründen müssen wir an die Lehrbarkeit der Sache unter quasi allen (schwierigen) Umständen glauben. Und zwar, weil wir in ihr, der Sache, den Nutzen von Bildung erkennen, nicht an Modellen von Unterricht, Problemlösungsschemata, Kommunikationsstrategien und auch nicht an Instrumentenentwicklung oder Methodologie.

Ich finde, die Geschichtsdidaktik hat längst den Beweis geführt, dass sie qualitative, hermeneutische ebenso wie quantifizierende Designs bzw. Erhebungs- und Auswertungsverfahren zum Nutzen der jeweils anderen – der Erziehungswissenschaften, der Pädagogischen Psychologie, der Soziologie – zu handhaben versteht. Auch deswegen kann sie sich nun wieder mehr ihrer eigenen Sache zuwenden. Was es mit dieser Sache von Narrativität und Konstruktivität der Geschichte auf sich hat, kann und will ich an dieser Stelle nicht ein weiteres Mal erörtern. Aber einsichtig sollte sein, dass diese Sache werthaltig ist, und sie heißt natürlich: Sinnbildung über Zeiterfahrung. Merkwürdig, wie selten diese

zentrale Bestimmung oder Zielmarkierung in Texten auftaucht, in denen das Design, der Zweck oder die Relevanz von geschichtsdidaktischen empirischen Studien erläutert werden, schon gar nicht in Titeln und Überschriften.

Dabei könnte der Rückverweis auf Sinnbildung eine erste Annäherung an den ja noch nicht formulierten dritten Schritt »zur Theorie zurück« sein. Denn dieses Zurück soll ja ganz und gar nicht heißen, dass wir zu einem Ausgangspunkt wiederkehren, sondern zu einer Idee, die durch weitere Theoriebildung und anschließende Empirie verändert wurde. Vielleicht kann man es sich so wie beim bildenden Lernen vorstellen: Im Gegensatz zum reaktiven Lernen, etwa in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, verändert das bildende Lernen nämlich nicht nur den Lernenden, sondern genauso seinen Lerngegenstand im Augenblick der lernenden Aneignung. Eine historische Erzählung, die ich gelernt habe, ist danach nicht mehr dieselbe wie zuvor, nicht für mich, nicht für die anderen Lernenden, auch nicht für den Geschichtenerzähler. Nach erfolgter empirischer Prüfung dessen, was die anderen – meist jüngeren – können, vermögen, wollen, vorschlagen, einbringen, ablehnen, belächeln, könnten wir also, uns auf die gut eingeführten Typologien verlassend, diskutieren, welchen Weg wir möglichst gemeinsam einschlagen wollen: Was und wie viel von dem, was die Alten vor uns eingerichtet haben, wollen wir traditional anerkennen, übernehmen, fortführen; woran aus der Vergangenheit nehmen wir uns in einer Gegenwart, die sich von

jener meist fundamental unterscheidet, trotzdem ein Beispiel; wovon können wir uns absetzen, um es anders, möglichst besser zu machen; und wo gestehen wir uns ein, dass Geschichte in uns genetisch wirkt und wir noch viel reflexiver werden müssen, um unser Denken und darauf das Handeln zu emanzipieren? Unter diesem Dach vereinen sich eine philosophisch fundierte und empirisch erprobte historische Bildung.

Denn Theorieentwicklung nach erfolgter Empirie ist nicht reaktiv, sondern bildend. Sie reagiert nicht auf die Befunde, sondern entwirft sich selbst in einem neuen Licht der »Evidenz«, die nichts anderes ist als der Vorschlag, eine Sache, ein Problem so zu verstehen, wie man es für den Augenblick, im besten Wissen und Bewusstsein, nur vermag. Theorie in der Geschichtsdidaktik ist damit wertebildend. Werte beginnen dort, wo man seiner eigenen ideologischen Verhaftung gewahr wird. Deswegen soll der empirischen Forschung in allen Fachdidaktiken und überhaupt Wissenschaften auch nicht ihre Ideologieträchtigkeit ausgetrieben werden. Sondern Ideologien werden durch Aussprechen – das ist zugleich weniger und mehr als Kritik – in die Praxis anleitende Werte verwandelt. Wir können nicht immer nur deuten, wir müssen auch handeln! Dieses Leitbild hatte fraglos auch Hilke Günther-Arndt in einer früheren Tagungskritik im Blick, als sie mutmaßte oder bereits zu erkennen glaubte, dass sich empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik auf dem Weg zur »Traditionsbildung« befinde (Günther-Arndt, 2010). Das könnte gewiss Gutes

und Schlechtes bedeuten. So lange der Diskurs aber noch nicht so »reif« ist, dass er nur noch das Ernten von Früchten erlaubt, während das Sprießen neuer Triebe nicht mehr zu erwarten ist, bleibt gedanklicher Fortschritt gewärtig. Dafür sollten wir uns jedoch von der Vorstellung lösen, dass historische Kompetenzen »die Grundlage« dafür seien, »zentrale gesellschaftliche Herausforderungen der Moderne zu meistern« (Trautwein et al., 2017, 116). Eine solche Aussage ist erstens selbst ja empirisch niemals seriös zu beweisen (oder wer wollte Kontrollgruppen dann ohne den Besitz »historischer Kompetenzen« konstruieren, die an den »zentralen Herausforderungen« unserer Zeit scheiterten?) und hängt zweitens vollkommen davon ab, was man unter »meistern« versteht: alle Ungleichheiten oder Lebensbedrohungen auf der Welt beseitigen? den einen zur Durchsetzung verhelfen und die anderen abfinden? Zukunft still stellen – da nach dem Meisterstück keine weitere Entwicklung denkbar bzw. notwendig ist? Aber was hätte das alles mit Geschichte und historischem Lernen zu tun? Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik besitzt ihren Grund wohl eher in der Annahme, dass es gut ist, zu erkunden, wie Menschen damit umgehen, wenn sie erfahren, dass sie selbst mehr sind als Gegenwärtige mit Problemen, nämlich Historische mit Antworten.

Literatur

Barricelli, Michele. (2014). Geschichtsdidaktik nach

PISA – Bilanzen und Perspektiven. Zum Jubiläum: Die Weisheit der Zahl und die Gründe des Erzählens. In Michael Sauer, Charlotte Bühl-Gramer, Marko Demantowsky, Anke John & Alfons Kenkmann (Hrsg.), Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit, Entwicklung, Generationendifferenz (S. 365–384). Göttingen: V&R unipress.

Barricelli, Michele & Sauer Michael. (2015). Empirische Lehr-Lern-Forschung im Fach Geschichte. In Georg Weißeno & Carla Schelle (Hrsg.), Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven (S. 185–200). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3>.

Bertram, Christiane. (2016). Entwicklung standardisierter Testinstrumente zur Erfassung der Wirksamkeit von Geschichtsunterricht. In Holger Thünemann & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung (S. 63–88). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Borries, Bodo von. (2004). Das Fach Geschichte im Spannungsfeld von Stoffkanon und Kompetenzentwicklung. In ders. (Hrsg.), Lebendiges Geschichtslernen (S. 138–168). Schwalbach/ Ts.: Wochenschau.

Borries, Bodo von. (2010). Beobachtungen zum Stand der empirischen Geschichtsdidaktik. In Jan Hodel & Béatrice Ziegler (Hrsg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 07« (S. 317–

322). Bern: hep.

Günther-Arndt, Hilke. (2010). Auf dem Weg zur Traditionsbildung? Zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch« in Basel. Jan Hodel & Béatrice Ziegler (Hrsg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 07« (S. 317–322). Bern: hep.

Hamann, Christoph. (2017). Die »staubige Straße der Chronologie«. Ein Plädoyer für eine stärkere Subjekt- und Kompetenzorientierung des historischen Lernens. In Jens Hüttmann & Anna von Arnim-Rosenthal (Hrsg.), Diktatur und Demokratie im Unterricht. Der Fall DDR (S. 75–87). Berlin: Metropol.

Mehr, Christian. (2016). Objektive Hermeneutik und Geschichtsdidaktik. In Holger Thünemann & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung (S. 149–176). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Shemilt, Denis. (2000). The caliph's coin. The currency of narrative framework in history teaching. In Peter N. Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (Hrsg.), Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives (S. 83–101). New York: NYU Press.

Thünemann, Holger & Zülsdorf-Kersting, Meik. (Hrsg.). (2016). Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Trautwein, Ulrich/Bertram, Christiane/Borries, Bodo von/
Brauch, Nicola/Hirsch, Matthias/ Klausmeier, Kathrin/ ...
& Zuckowski, Andreas. (2017). Kompetenzen historischen
Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und Befunde
des Projekts »Historical Thinking – Competencies in
History« (HiTCH). Münster: Waxmann.

Vitzthum, Thomas. (2014, 9.9.). OECD: Deutsche
Jugendliche geringer gebildet als Eltern. Die
Welt. Abgerufen von [www.welt.de/politik/deutschland/
article132042821/Deutsche-Jugend-geringer-gebildet-als-die-
Eltern.html](http://www.welt.de/politik/deutschland/article132042821/Deutsche-Jugend-geringer-gebildet-als-die-Eltern.html).

Wrabel, Thomas (1998). Sprache als Grenze in
Luthers theologischer Hermeneutik und Wittgensteins
Sprachphilosophie. Berlin: de Gruyter.

Geschichtslehrpersonen

Die Lehrkraft als Faktor der Schulbuchnutzung

Nutzertypen eines kompetenzorientierten und digitalen

Schulbuchs am Beispiel des »mBook Belgien«

Tobias Langguth, Waltraud Schreiber und Michael Werner
1 Rahmenbedingungen des »mBook«-Einsatzes und die
darauf bezogene Forschung

Die Deutschsprachige Gemeinschaft in Belgien (DG)
begann im Jahr 2013, einen neuen, kompetenzorientierten
Rahmenplan⁷ für den Geschichtsunterricht an Sekundarschulen
zu implementieren. Die Implementation sollte durch ein
multimediales und digitales Schulbuch – das »mBook Belgien«

– unterstützt werden, das eng auf den Lehrplan abgestimmt entwickelt worden war (Schreiber, Trautwein, Wagner & Brefeld, 2019). Dieses Lehr- und Lernmittel vertritt eine neue Generation von Schulbüchern, nicht nur durch seine digitale Anlage, die u. a. einen umfassenden Pool verschiedenster Medien für den Unterricht einschließt, sondern auch durch seinen Fokus auf die Kompetenzen historischen Denkens und entsprechende Differenzierungsangebote (Schreiber, Ventzke, Sochatzy, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; 2013e; Sochatzy, 2015). Als Grundlage hierfür wurde das Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe herangezogen (Körber, Schreiber & Schöner, 2007; vgl. auch Trautwein et al., 2017, 14–55). Sofern man ein Schulbuch als »legitimes Interpretament des Lehrplans« (Wiater, 2005, 60) ansieht, kann die Nutzung des »mBook Belgien« auch als ein Indikator für den Implementationsgrad des Rahmenplans der DG verstanden werden.

Für das »mBook Belgien« unternahm die DG erhebliche Investitionen, v. a. für die Anschaffung von Hardware und die Bezuschussung der Entwicklungsarbeit. Daraus ergibt sich vonseiten der Bildungsverwaltung und Bildungspolitik die Hoffnung und Erwartung eines möglichst intensiven Einsatzes des »mBook Belgien«.

Für Untersuchungen zum Einsatz des »mBook Belgien« sprechen also viele Gründe. Dabei eröffnet die digitale Anlage der Forschung die neuartige Möglichkeit, mit Logfile-

Analysen zur Nutzung des »mBook Belgien« durch die Schülerinnen und Schüler in bislang unerreichtem Umfang Einblicke in konkrete Unterrichtssituationen zu erhalten.⁸ Zugleich wurde die Frage nach Nutzungsvarianten des »mBook« durch Lehrkräfte aufgeworfen, da, um Annahmen zur Wirkung digitaler Schulbücher und Lehrmittel in empirische Forschung zu übersetzen, auch Einsatzbedingungen und Implementationsmöglichkeiten erhoben werden müssen (Alavi, 2015). Dahingehende Beobachtungen ergaben, dass Lehrkräfte das »mBook« zum Teil gar nicht oder auf eine Weise in ihrem Unterricht verwendeten, die keine digitalen Spuren hinterlässt, etwa durch Übernahme einzelner Elemente in Arbeitsblätter.⁹ Damit bestätigt sich für digitale Lehr- und Lernmittel, was aus Forschung und Pragmatik für den Umgang mit analogen Schulbüchern bekannt ist: Lehrkräfte »wenden« didaktische Elemente eines Schulbuchs auf ihren Unterricht hin und modifizieren bzw. verändern auf diese Weise die konzeptionellen Ansätze der Schulbuchmacher (Schär & Sperisen, 2011, 133).¹⁰ In ähnlicher Weise setzen Lehrkräfte den Lehrplan durch Auswahl und Interpretation um, wobei ihre Überzeugungen eine erhebliche Rolle spielen (Fives & Buehl, 2016). Andererseits sind aber auch das Wissen und die Einsichten der Lehrkräfte in die den Lehrplänen und Schulbüchern zugrunde liegenden Paradigmen von Bedeutung (Kipmann & Kühberger, 2019; Bernhard & Kühberger, 2019).

Daraus ergeben sich als Leitlinien für eine Befragung der ostbelgischen Lehrkräfte:

Welche Überzeugungen, Einstellungen, Wissensausprägungen und Einsichten der Lehrkräfte beeinflussen ihre Nutzung des »mBook Belgien« als

a) kompetenz- und schülerorientiertes,

b) digitales und

c) multimediales Schulbuch?

2 Durchführung und Auswertung der Lehrerinterviews

2.1 Interviewleitfaden und Sample

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden Geschichtslehrkräfte in der Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schulen der DG in Leitfadeninterviews befragt. Die Struktur der Fragen berücksichtigte Ansätze des TPACK-Modells (technological pedagogical content knowledge) von Mishra und Koehler (Harris, Mishra & Koehler, 2009). Dieses Modell unterscheidet in Anlehnung an Shulman technological pedagogical knowledge (TPK), technological content knowledge (TCK) und technological pedagogical content knowledge (TPACK). Die Interviewfragen zielen auf ähnliche Schnittmengen, in der Überzeugung, dass eine digitale Unterstützung des historischen Lernens immer mit fachlichen und vor allem geschichtsdidaktischen Kompetenzen und einem überfachlich-pädagogischen Lehrerwissen interagieren.

• Mediale Nutzung eines digitalen Schulbuches (TPK), also beispielsweise die Nutzung des »mBook« als Arbeitsbuch durch

Schülerinnen und Schüler oder mittels Präsentation durch die Lehrkraft sowie Sozialformen und Arbeitsweisen der »typischen« »mBook«-Nutzung« im Unterricht der jeweiligen Lehrkraft

- Geschichtsdidaktische Aspekte (TPCK) stellten die Ziele des (digitalen) Geschichtsunterrichts und Nutzen bzw. Nachteile des »mBook« zu deren Erreichen ins Zentrum

- Fachliche Aspekte (TCK), wobei z. B. nach inhaltlichen Veränderungen am durch das »mBook« vorgeschlagenen Konzept durch die Lehrkraft und nach Möglichkeiten und Grenzen der Vertiefung gefragt wurde

- Häufigkeit/Intensität der konkreten Nutzung des »mBook« durch die Lehrkraft als Ergebnis ihrer jeweiligen Überzeugungsstrukturen.

Diese halbstrukturierten Leitfadeninterviews dauerten zwischen 16 und 105 Minuten, was eine deutliche Heterogenität der Nutzungsauskunft vonseiten der Lehrkräfte und ihre unterschiedlichen Einstellungen zum »mBook« aufzeigt und sich dementsprechend in der Auswertung niederschlägt.

Anders als angestrebt, konnte aufgrund technischer und organisatorischer Probleme nicht die Gesamtheit der Sekundarschullehrkräfte einbezogen werden. Bei einer Grundgesamtheit von 31 Lehrkräften wurden 28 Lehrerinnen und Lehrer interviewt (18 weiblich, 10 männlich); zur Auswertung liegen 21 Audioaufzeichnungen vor (14 weiblich, 7 männlich).

Tabelle 1: Übersicht Sample

Schule	1	2	3	4	5	6	7	8	gesamt
Befragt	<i>n</i> = 5 4 w 1 m	<i>n</i> = 1 1 w	<i>n</i> = 1 1 m	<i>n</i> = 4 3 w 1 m	<i>n</i> = 5 3 w 2 m	<i>n</i> = 1 1 m	<i>n</i> = 2 2 w	<i>n</i> = 2 1 w 1 m	<i>n</i> = 21 14 w 7 m
Grund- gesamtheit	<i>N</i> = 7 5 w 2 m	<i>N</i> = 4 3 w 1 m	<i>N</i> = 2 2 m	<i>N</i> = 4 3 w 1 m	<i>N</i> = 5 3 w 2 m	<i>N</i> = 5 1 w 4 m	<i>N</i> = 2 2 w	<i>N</i> = 2 1 w 1 m	<i>N</i> = 31 18 w 13 m

2.2 Methode der Codierung und Inter-coder-Reliabilität

Die Auswertung erfolgte durch qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2010; Mayring, 2010); sie wurde computergestützt mittels MAXQDA an den transkribierten Interviews durchgeführt. Codiereinheiten sind die Antworten auf Fragen und Impulse des Interviewers, um die Sequenzialität des Interviews zu berücksichtigen und Antworten je als Äußerung zu einem Themenfeld wie z. B. »fachliche Eignung des »mBook« zu erfassen; Mehrfachcodierungen waren möglich. Die große Codiereinheit wurde gewählt, um eine Codeeinschätzung je Fragekomplex z. B. zur Einstellung zu Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht zu erhalten und die Vergleichbarkeit unterschiedlich ausführlicher Antworten durch Anzahl der Codings einer Kategorie zu erhöhen. Die Codes wurden deduktiv aus dem Interviewleitfaden und induktiv aus den Antworten der Lehrkräfte entwickelt. Der Codebaum wurde materialgetrieben aufgebaut, unter Zusammenfassung der Einzelcodes zu Codiereinheiten.

Um die Inter-coder-Reliabilität sicherzustellen, wurden der

Codebaum und insbesondere die Codebeschreibungen mehrfach optimiert. Als Grundlage für die Optimierung des Codebaums wurden drei Interviews herangezogen. Nach dem optimierten Codeschema wurden drei weitere Interviews (entspricht ca. 14 % von $n = 21$) von zwei unabhängigen Codern codiert. Für diese Interviews wurde die für komplexe Codings sehr zufriedenstellende InterCoder-Reliabilität nach Krippendorffs Alpha, $\alpha = 0.71$, erreicht. Danach wurden die übrigen Interviews von einem der Coder codiert.

2.3 Beschreibung des Codebaums

Die einzelnen Codes wurden zu den vier Kategorien »Kompetenzorientierung«, »Digitalität«, »Lehrkraft« und »Aussagen zum »mBook«« zusammengefasst.

Die Kategorie »Kompetenzorientierung« beinhaltet Codes zu den vier Kompetenzbereichen historischen Denkens nach dem FUER-Modell (historische Sach-, Methoden-, Orientierungs- und Fragekompetenz). Unter »Digitalität« fallen die Codes zu Digitalität im Unterricht und zur Einstellung gegenüber kompetenzorientiertem Unterricht im Allgemeinen. Unter »Digitalität im Unterricht« fallen die Erwähnung technischer Probleme in Bezug auf das »mBook« oder auf die für seine Nutzung notwendige Hardware und WLAN-Struktur (»Technische Probleme«), kritische Äußerungen zum Thema Digitalität (»Kritisch gegenüber Digitalität«), positive Äußerungen zu Multimedialität im Unterricht (»Multimedialität als Gewinn für den Unterricht«) sowie die Erwähnung der

Nutzung digitaler Medien zur Entwicklung fachunspezifischer Fähigkeiten, also beispielsweise Üben von Internetrecherchen oder Umgang mit Programmen wie Microsoft Word.

In der Kategorie »Lehrkraft« werden die Berufserfahrung der Lehrkräfte laut ihrer Selbstauskunft und der bevorzugte Unterrichtsstil codiert (»schülerzentriert«, »lehrerzentriert« und »Anzeichen differenzierten Unterrichts«; dieser Code wurde vergeben, wenn die Lehrkraft davon spricht, eine bewusste Individualisierung unter Nutzung der Lehrmaterialien anzustreben, um so auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler in der Klasse einzugehen). Weitere Codes betreffen Aussagen zu den Unterrichtszielen: Hier fallen die Aussagen unter die Codes »Verständnis Digitalzeitalter/Gesellschaftskritik«, wenn die Lehrkraft für das Digitalzeitalter vorbereitete, mündige Schülerinnen und Schüler als Ziel des Unterrichts präsentiert, und »Wissen«, wenn die Lehrkraft Faktenwissen als essenzielles Unterrichtsergebnis betont.

Die Kategorie »Aussagen zum »mBook«« umfasst die Rolle des »mBook« für den Unterricht und die digitale oder analoge Nutzung, die Bewertung des vom »mBook« angebotenen Umfangs an Informationen und Materialien sowie die Nutzung der Autoreninterviews, in denen Hintergründe der Anlage des jeweiligen Kapitels erläutert werden. Die herausgehobene Stellung der Autoreninterviews erklärt sich durch die spezielle Konzeption des »mBook«: Die in diesen Videos dargelegte Autorenperspektive zu kennen, vereinfacht es, die einzelnen

Kapitel gemäß ihrer Intention zu nutzen. Die Hypothese ist, dass daher Lehrkräfte, die die Autoreninterviews selbst oder sogar mit ihrer Klasse verwenden, eher geneigt sind, dem »mBook« größeren Raum in ihrer Unterrichtsgestaltung zu lassen. Die Nutzung wird durch die Codes »gar nicht«, »zur Unterrichtsvorbereitung durch die Lehrkraft« oder »im Unterricht gemeinsam mit den Schülern« spezifiziert. Der Code »Rolle des »mBook« für den Unterricht« umfasst die allgemeinen Aussagen der Lehrkraft über das »mBook«, die darin enthaltenen Materialien und deren Verwendung für ihren Unterricht. Sie kann dabei z. B. ihre »Eigenständigkeit gegenüber dem »mBook«« betonen (also von Nutzungsweisen, die begründet von der durch die Autoren intendierten Nutzung abweichen) oder die Verwendung (nur) zur Unterrichtsvorbereitung erwähnen. Der Code »»mBook«-Einsatz« erfasst die Nutzung über Tablet oder PC (»digital«, was die Nutzung des »mBook« durch die Schüler impliziert), die Präsentation mittels Beamer oder durch analoge Nutzung kopierter »mBook«-Seiten. Der Kategorie »Aussagen zum »mBook«« sind zudem Codes zugeordnet, die Bemerkungen der Lehrkräfte über einen zu »geringen« oder einen »reichhaltigen Umfang« des »mBook« markieren.

2.4 Auswertung

Zur Erklärung des »mBook«-Nutzungsverhaltens der Lehrkräfte zielt die Auswertung auf eine Typenbildung. Für analoge Geschichtsschulbücher liegt eine Kategorisierung der Nutzungsintensität und -form von Gautschi (2010, 128)

vor; diese bildete den Ausgangspunkt für die Auswertung. Allerdings wurde Gautschis Einteilung modifiziert, um der digitalen Anlage des »mBook« besser gerecht zu werden und die forschungsmethodische Entscheidung zu berücksichtigen, für die Analyse der »mBook«-Nutzung Logfile-Daten heranzuziehen. Die Nichtverwendung des »mBook« im Unterricht und eine Verwendung durch die Lehrkräfte zur Unterrichtsvorbereitung hinterlassen beide keine trackbaren Spuren, weshalb Gautschis Typen 4 und 5 (Nutzung durch die Lehrkraft zur Unterrichtsvorbereitung sowie generell keine Nutzung) zusammengefasst wurden. Auch Gautschis Typ 3 (Schulbuchnutzung für Lektüreaufgaben) wurde aufgelöst. Sie kann in Typ 1 wie Typ 2, der Nutzung des Schulbuchs als Leitmedium oder der selektiven Verwendung, vorkommen. Es wurde also angenommen, dass sich folgende drei Nutzertypen unterscheiden lassen:

1. der Vollnutzer, also die das »mBook« als Leitmedium verwendende Lehrkraft, die im Unterricht Aufbau und Struktur des »mBook« folgt und selbiges digital von den Schülerinnen und Schülern bearbeiten lässt;

2. der selektive Nutzer, der das »mBook« als Materialfundus verwendet und Teile im Unterricht bearbeiten lässt beziehungsweise per Beamer präsentiert, jedoch weitestgehend, unabhängig vom »mBook«, seinen eigenen Vorstellungen folgend unterrichtet;

3. der ablehnende Nutzer, der das »mBook« überhaupt nicht

oder nur sehr selten verwendet.

Hypothetisch wurde angenommen, dass folgende Aspekte konstitutiv für die Typen sind:

1. Die Art und Weise der »mBook«-Nutzung im Unterricht (also die Nutzung mittels Tablet durch die Schülerinnen und Schüler, die vorwiegende Präsentation des »mBook« durch die Lehrkraft über Beamer oder eine analoge Nutzung mittels ausgedruckter Kopien bestimmter »mBook«-Elemente, schließlich die grundsätzliche Nicht-Nutzung des »mBook«).

2. Die Rolle des »mBook« in der Unterrichtsplanung der Lehrkraft, wobei es als Leitmedium oder zur Vorbereitung eines anderen Ansätzen folgenden Unterrichts genutzt werden kann.

3. Die Rahmenbedingungen: Es wurde angenommen, dass für die Nutzung des »mBook«, das mit Digitalität und Kompetenzorientierung neue Anforderungen an die Lehrkräfte stellt, weitere Faktoren in Betracht gezogen werden müssen, als dies bei Gautschi der Fall ist, der sich auf analoge Schulbücher bezieht. Angenommen wurde die Bedeutung der technischen Ausstattung der Schule und die Zuverlässigkeit ihres Funktionierens sowie die Einstellung der Lehrkräfte zur Kompetenzorientierung und Digitalität im Unterricht. Die These war, dass jüngere Lehrkräfte das »mBook« verstärkt nutzen.

Mithilfe der oben dargestellten materialgetriebenen Codierungen wurde überprüft, inwiefern sich eine Einteilung in die drei von der Kategorisierung Gautschis abgeleiteten Nutzertypen bestätigen lässt und inwiefern sich die als konstitutiv

angenommenen Aspekte nachweisen lassen.

3 Ergebnisse

Die Auswertung ergibt, dass die an analogen Schulbüchern gewonnene Einteilung auch in Bezug auf die neue Generation digital angelegter, kompetenzorientierter Lehr- und Lernmedien ihre grundsätzliche Gültigkeit bewahrt, dass die als konstitutiv für die Typen angenommenen Aspekte aber recht deutlich modifiziert werden müssen.

Die Einteilung der Lehrkräfte in Gruppen erfolgte induktiv, aufgrund der vorgenommenen Codierung und maßgeblich von den Äußerungen über kompetenzorientierte und digitale Unterrichtsaspekte ausgehend. Die gemeinsamen Merkmale der Angehörigen der jeweiligen Gruppe wurden anschließend ausdifferenziert.

Bevor die die Typenzuordnung bestimmenden Faktoren vorgestellt werden, sollen einige überraschende, typenübergreifende Ergebnisse der Codierung berichtet werden.

Anders als erwartet, sprachen nicht nur Lehrkräfte, die die »mBook«-Nutzung ablehnten, sondern 18 der 21 Interviewpartner über technische Probleme (Internet- und Serverprobleme oder Funktionsausfall einzelner Tablets). Funktionierende Technik ist also, wiewohl als Grundlage des Einsatzes digitaler Lehrmittel zweifellos bedeutsam, kein entscheidendes Kriterium für die Zugehörigkeit zu einem der Nutzertypen.

Auch die Vorannahme, junge Lehrkräfte würden

das »mBook« besonders intensiv nutzen, wurde nicht bestätigt. Als Indikator für Berufserfahrung gilt langjährige Unterrichtstätigkeit und eine Ausbildung im Fach Geschichte. Lehrkräfte, die kein Lehramt Geschichte studiert haben, und/oder solche mit weniger als vier Jahren Berufserfahrung werden als »unerfahren« codiert. Zwei Lehrkräfte mit mehrjähriger Berufspraxis sind deshalb als unerfahren eingestuft. Mit Blick auf die Nutzertypen zeigt sich: Die Berufserfahrung scheint für die selektive Nutzung keine Rolle zu spielen; die Gruppe teilt sich gleichmäßig auf. Berufserfahrene Lehrkräfte dominieren dagegen die Vollnutzer-Kategorie, während unerfahrene Lehrkräfte oft, d. h. in vier von sechs Fällen, als ablehnende Nutzer auftreten.

3.1 Die »mBook«-Nutzertypen

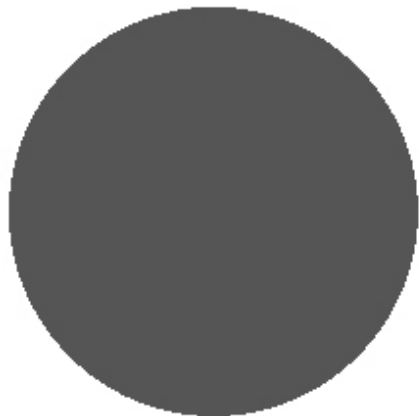
Der erste Typ, der in Anlehnung an Gautschi weiterhin als Vollnutzer bezeichnet wird, lässt sich, bezogen auf die Selbstaussagen der Lehrkräfte, durch folgende Gemeinsamkeiten bestimmen:

1. Der Vollnutzer nutzt das »mBook« digital, lässt also die Schülerinnen und Schüler entweder per PC oder Tablet arbeiten. Er befürwortet die Ausrichtung des Unterrichts hin zur Kompetenzorientierung und sieht in den Möglichkeiten der Multimedialität/Digitalität einen Gewinn für den Unterricht. Dieser Typ zeichnet sich durch Schülerzentrierung aus, und es wird ein differenzierter Unterricht angestrebt. Im Bereich der Kompetenzorientierung thematisiert der

Vollnutzer die Förderung verschiedener Kompetenzen, wobei er neben historischer Sach- und Methodenkompetenz auch die komplexeren Kompetenzbereiche der historischen Orientierungs- und Fragekompetenz beachtet. Er zieht für seinen Unterricht die Autoreninterviews des »mBook« heran und zeigt sich notfalls flexibel genug, auch bei technischen Problemen noch unter Verwendung des »mBook« zu unterrichten. Vier Lehrkräfte werden diesem Typ zugerechnet.

Die Codes »Befürwortung der Kompetenzorientierung«, »digitaler Einsatz des »mBook««, »Multimedialität als Gewinn für den Unterricht«, »Orientierungskompetenz« und »schülerzentrierter Unterricht« oder »differenzierter Unterricht« sind in ihrer Kombination die distinktiven Codes des Vollnutzer-Typs. Zudem finden die Codes »Kritisch gegenüber Digitalität«, »Keine Nutzung der Autoreninterviews« und das Erreichen von »Wissen« als maßgebliches Unterrichtsziel bei keinem der Vollnutzer Verwendung. Die beiden Lehrkräfte dieses Typs, die sich zur Nutzung der Autoreninterviews äußern, geben beide an, diese im Unterricht mit der Klasse zu verwenden. »Fragekompetenz« wird ausschließlich von Lehrkräften dieses Typs thematisiert, ebenso wie differenzierter Unterricht. Die insgesamt positive Einstellung zur Kompetenzorientierung als entscheidender Faktor für die Nutzungsintensität des »mBook« zeigt sich anhand des folgenden grafischen Vergleichs der Codeverteilung auf die einzelnen Nutzertypen (vgl. [Abbildungen 1 bis 3](#)):

Vollnutzer: Befürwortung der Kompetenzorientierung



■ Befürwortung ■ Keine Befürwortung

Abbildung 1: Einstellung zur Kompetenzorientierung der Vollnutzer

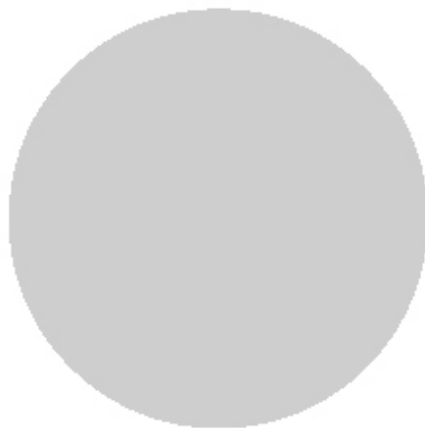
Selektive Nutzer: Befürwortung der Kompetenzorientierung



■ Befürwortung ■ Keine Befürwortung

Abbildung 2: Einstellung zur Kompetenzorientierung der selektiven Nutzer

Ablehnender Nutzer: Befürwortung der Kompetenzorientierung



■ Befürwortung ■ Keine Befürwortung

Abbildung 3: Einstellung zur Kompetenzorientierung der ablehnenden Nutzer

Multimedialität als Gewinn für den Unterricht

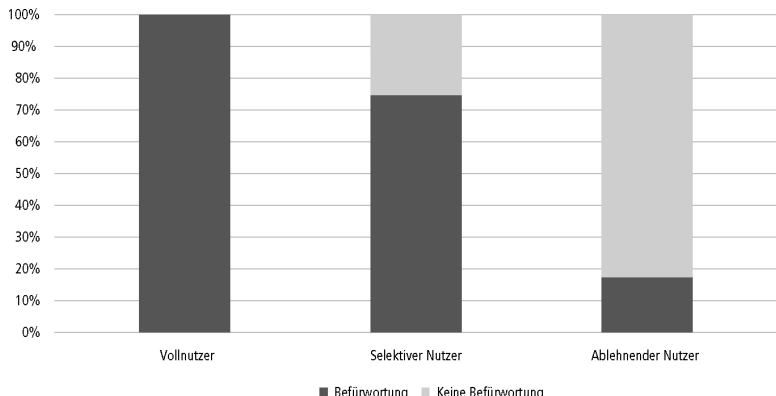


Abbildung 4: Anzahl der Lehrkräfte des jeweiligen Nutzertyps, die Multimedialität als Gewinn für den Unterricht betrachten

Der selektive Nutzertyp definiert sich durch ein reduziertes Auftreten der Vollnutzer-Codes. Sechs der elf Nutzer befürworten sowohl Multimedialität/Digitalität als auch Kompetenzorientierung. Sie thematisieren Kompetenzorientierung allerdings vorrangig im Bereich der historischen Sach- und Methodenkompetenz. Dazu kommt, dass die als selektive Nutzer klassifizierten Lehrkräfte die digitalen Bestandteile des »mBook« zwar nutzen, jedoch nicht unbedingt die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit den Tablets arbeiten lassen, sondern auf die Präsentation durch den Beamer ausweichen. Lehrkräfte dieses Typs setzen sich also

mit den Möglichkeiten kompetenzorientierter und multimedial-digitaler Lehr-Lern-Mittel auseinander, insgesamt haben sie jedoch noch keinen gesicherten Zugang dazu gefunden, digitales und kompetenzorientiertes Lernen und Lehren systematisch zu verknüpfen. Ein Beispiel hierfür ist die Heterogenität der Gruppe in Bezug auf die Nutzung der Autoreninterviews: Zwei selektive Nutzer geben an, die Autoreninterviews in ihren Schulklassen zu verwenden, zwei weitere nutzen sie nicht. Alle fünf Lehrkräfte, die die Interviews zwar selbst ansehen, jedoch nicht mit ihren Schülerinnen und Schülern nutzen, gehören zu dieser Kategorie. Diese auffällige Heterogenität in den Selbstauskünften der Lehrkräfte dieses Typs tritt auch an anderen Stellen auf.

Tendenziell könnte sich eine weitere Unterteilung dieses Nutzertyps danach anbieten, dass einmal Kompetenzorientierung, das andere Mal die Verwendung digitaler Medien stärker dem Vollnutzer ähneln, aber nicht kombiniert auftreten. In Bezug auf das vorliegende Sample wurde darauf aber wegen mangelnder Eindeutigkeit verzichtet. Generell definiert sich der selektive Nutzertyp wie folgt:

2. Der selektive Nutzer ist Digitalität und Kompetenzorientierung gegenüber aufgeschlossen und nutzt das »mBook« auch im Unterricht. Jedoch findet bei ihm keine intensive Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Möglichkeiten von Digitalität und Kompetenzorientierung statt, was die Rolle des »mBook« im Unterricht limitiert. Eine Aufteilung in zwei Nutzertypen wäre hier aufgrund

der Heterogenität der Selbstauskünfte denkbar, wobei dann entweder Kompetenzorientierung oder die Verwendung von Digitalität im Unterricht stärker ausgeprägt wären.

Dem ablehnenden Nutzertyp können sechs Lehrkräfte zugeordnet werden. Sie zeichnen sich in erster Linie durch eine Abwesenheit der im Codepool des Vollnutzers gesammelten Merkmale aus, von denen sie jeweils maximal zwei ansprechen. Zwei der drei kritischen Äußerungen gegenüber Digitalität stammen von Lehrkräften dieses Typs. Wie bereits oben angesprochen, fallen die Lehrkräfte dieses Typs auch durch ihre negative bzw. indifferente Haltung gegenüber Kompetenzorientierung auf. Vier der sechs Lehrkräfte erwähnen keinen der spezifischen Kompetenzbereiche. Ein weiteres Indiz ist die Schwierigkeit mit dem Kompetenzbegriff, die zwei der sechs Lehrkräfte ansprechen. Zudem sieht die Hälfte der ablehnenden Nutzer »Wissen« als maßgebliches Ziel des Geschichtsunterrichts. Zusammenfassend lässt sich feststellen:

3. Der ablehnende Nutzer lehnt die Nutzung von Digitalität im Unterricht weitestgehend ab, auch wenn er vielleicht einzelne Vorteile in multimedialen Unterrichtsmedien sieht. Die Kompetenzorientierung wird von Lehrkräften dieses Typs negativ betrachtet, teilweise aufgrund von Schwierigkeiten mit den Kompetenzbegriffen, aber auch aufgrund eines von ihnen vermuteten Widerspruchs zwischen »Wissen« und »Kompetenz«, was ihrer Meinung nach zu zu geringen Fachkenntnissen führt.

Zusammengefasst, teilen sich die interviewten Lehrkräfte also wie folgt ein:

Interviewte Lehrkräfte

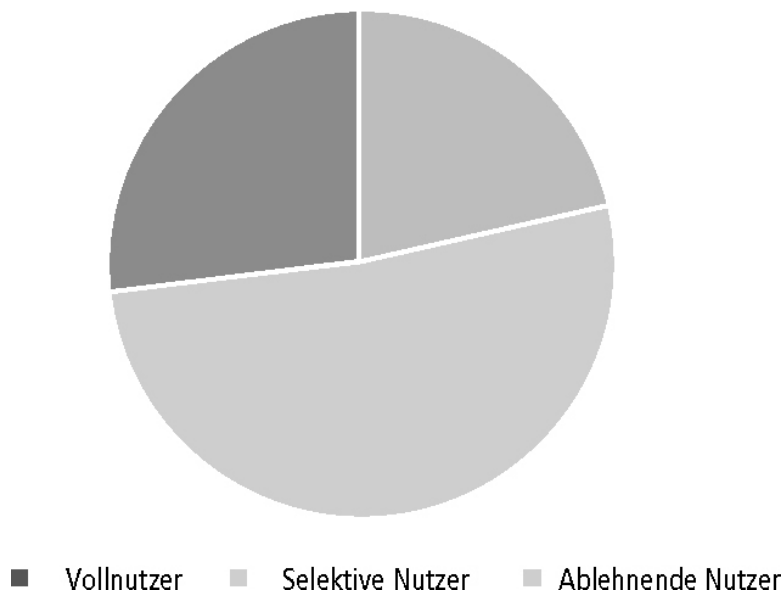


Abbildung 5: Verteilung der Lehrkräfte auf die einzelnen Nutzertypen

4Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse am vorliegenden Sample legen nahe, dass ein positives Verhältnis von Lehrenden zu Digitalität, Schülerzentrierung und Kompetenzorientierung eine häufige

Nutzung des »mBook« begünstigt. Zudem zeigt sich, dass Lehrkräfte, die sich intensiv mit den historischen Kompetenzen und ihrer Förderung im Unterricht beschäftigen, die Möglichkeiten eines multimedialen Schulbuchs für ihren Unterricht verstärkt ausschöpfen. Zugrunde liegt in diesem Fall eine grundsätzliche Zustimmung zur Konzeption des »mBook«. Es wäre nötig, diese Ergebnisse an weiteren Samples zu überprüfen.

Die praktische Bedeutung des scheinbar trivialen Befundes, dass die Wertschätzung von Kriterien, die auch der Konzeptionierung des Schulbuchs zugrunde liegen, dessen Nutzung begünstigt, kann am schwer zu fassenden Nutzungstyp 2 verdeutlicht werden, der mit elf Vertretern die meisten Lehrkräfte umfasst. Die verschiedenen Dimensionen wie Digitalität, Multimedialität, Kompetenzorientierung, Differenzierung/ Individualisierung, transparente Inhaltsauswahl, nach denen ein Schulbuch wie das »mBook« betrachtet werden kann, werden zwar von der einen oder anderen Lehrkraft dieses Nutzertyps wahrgenommen, nicht aber von allen. Ein Zusammenhang zwischen den Elementen wird nur selten hergestellt. So thematisiert zum Beispiel einer der selektiven Nutzer drei der vier Kompetenzbereiche, dies aber untereinander noch recht isoliert. Er nutzt das »mBook« per Beamer, lehnt jedoch dessen digitale Nutzung durch die Lernenden ab und äußert sich auch sonst kritisch gegenüber Digitalität im Unterricht. Eine andere Lehrkraft aus

der Gruppe der selektiven Nutzer befürwortet den Einsatz digitaler Medien, thematisiert jedoch kaum die Kompetenzen historischen Denkens. Diese selektive Wahrnehmung und Verarbeitung aufzuheben, müsste eines der Ziele sein, die bei der Konzeption von Lehrerfortbildungen zu beachten sind, ebenso wie eine systematische Berücksichtigung der Beziehungen zwischen diesen Aspekten mit ihren Potenzialen und Grenzen. Grundsätzlich notwendig wäre auch, Lehrkräfte gezielt dabei zu fördern, digitale Lehrmittel in ihrer Anlage zu analysieren,¹¹ um dadurch deren Möglichkeiten zu erkennen.

Ein generell geltender Grund für die Zurückhaltung der Lehrkräfte des zweiten Typs bei der »mBook«-Nutzung scheint in den als schwierig eingeschätzten Erfordernissen eines schülerzentrierten Unterrichts zu liegen, wie ihn kompetenzorientierter Geschichtsunterricht und die Konzeption des »mBook« einfordern. Die Lehrkräfte hängen eher einem klassisch lehrerzentrierten Unterrichtsstil an. Ihnen dabei zu helfen, die Chancen digitaler und kompetenzorientierter Lehr-Lern-Mittel für die Erweiterung ihres Unterrichts zu nutzen, wäre eine weitere Aufgabe für Maßnahmen der Lehrerfortbildung.

Lehrkräfte des dritten Typs scheinen die Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung, Digitalität und Schülerorientierung dagegen tendenziell ganz zu meiden. Der eingangs erwähnte Befund, dass die Vollnutzer oftmals erfahrene, die ablehnenden Nutzer unerfahrene Lehrkräfte sind, lässt vermuten, dass es

fachlicher Kompetenzen, aber auch einer gewissen Routine im Umgang mit Schulklassen und technischen Mitteln bedarf, um genügend Sicherheit für einen zunehmend schülerzentrierten und differenzierten Unterricht zu entwickeln.¹² Daraus könnte abgeleitet werden, dass in zukünftigen Weiterbildungen versucht werden sollte, einen Fokus darauf zu legen, die in digitalen Lehr- und Lernmitteln angelegten Möglichkeiten für einen schülerzentrierten Unterricht und für Differenzierung explizit herauszuarbeiten und zu zeigen, dass das Verständnis der Konzeption Sicherheit bei der Nutzung gibt.¹³ Dafür, dass dieser Versuch durchaus erfolgreich sein könnte, spricht, dass 15 der 21 interviewten Lehrkräfte Multimedialität als Gewinn für den Unterricht betrachten. Und dies stellt, unterstützt mit den nötigen Weiterbildungsmaßnahmen, eine aussichtsreiche Basis für die zukünftig vermehrte Nutzung digitaler und kompetenzorientierter Lehrmittel dar.

Literatur

Alavi, Bettina. (2015). Lernen Schüler/innen Geschichte im Digitalen anders? In Marko Demantowsky & Christoph Pallaske (Hrsg.), Geschichte lernen im digitalen Wandel (S. 3–16). München: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783486858662-002>.

Bernhard, Roland & Kühberger, Christoph. (2019). Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung. Einige Ergebnisse und theoretische Reflexionen zu Mixed Methods. In Waltraud

Schreiber, Béatrice Ziegler & Christoph Kühberger (Hrsg.), Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt: Beiträge aus der Tagung »Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte« in Eichstätt vom November 2017 (S. 147-160) Münster: Waxmann.

Borries, Bodo von. (2012). Erwartungen an, Erfahrungen mit und Wirkungen von Geschichtsschulbüchern – empirische Befunde. In Jörg Doll (Hrsg.), Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation (S. 43–65). Münster: Waxmann.

Brandhofer, Gerhard. (2017). Lehr-/Lerntheorien und mediendidaktisches Handeln. Eine Studie zu den digitalen Kompetenzen von Lehrenden an Schulen. Marburg: Tectum.

Fives, Helenrose & Buehl, Michelle M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3(1), 114–121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>.

Gautschi, Peter. (2010). Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 28(1), 125–137. Abgerufen von www.pedocs.de/volltexte/2017/13738/.

Harris, Judith/Mishra, Punya & Koehler, Matthew. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. Journal of Research on Technology in Education, 41(4), 393–416. <https://doi.org/10.1080/00220300903206338>.

doi.org/10.1080/15391523.2009.10782536.

Hayes, Andrew F. & Krippendorff, Klaus. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>.

Kipman, Ulrike & Kühberger, Christoph. (2019). Zur Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schüler_innen und Lehrer_Innen in Österreich. Wiesbaden: Springer VS. Manuskript zur Publikation eingereicht.

Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud & Schöner, Alexander. (Hrsg.). (2007). Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una.

Kuckartz, Udo. (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>.

Litten, Katharina. (2017). Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen. Göttingen: V&R unipress.

Mayring, Philipp. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Reichenberg, Monica. (2016). Explaining teachers' use of textbooks. *Journal of Educational Media, Memory and Society*,

8(2), 145–159. <https://doi.org/10.3167/jemms.2016.080208>.

Sauer, Michael. (2018). Wie verwenden Geschichtslehrkräfte Schulbücher? Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 69(7/8), 206–217.

Schär, Bernhard & Sperisen, Vera. (2011). Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel »Hinschauen und Nachfragen«. In Jan Hodel & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 09«* (S. 124–134). Bern: hep.

Schreiber, Waltraud & Bertram, Christiane. (2018). Ein multimediales Schulgeschichtsbuch in der Anwendung. Wie empirische Studien helfen können, Geschichtsunterricht besser zu verstehen. In Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 441–464). Göttingen: V&R unipress.

Schreiber, Waltraud & Mebus, Sylvia (Hrsg.). (2006). *Durchblicken – Die Dekonstruktion von Schulbüchern* (2. Aufl.). Neuried: ars una.

Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander & Sochatzy, Florian. (2013). *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schreiber, Waltraud/Trautwein, Ulrich/Wagner, Wolfgang & Brefeld, Ulf. (2019). *Reformstudie Belgien: Eine Effektstudie*

zur Einführung von Rahmenplan und mBook. In Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler & Christoph Kühberger (Hrsg.), Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt: Beiträge aus der Tagung »Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte« in Eichstätt vom November 2017 (S. 161-174). Münster: Waxmann.

Schreiber, Waltraud/Ventzke, Marcus & Sochatzy, Florian (Hrsg.). (2013a). mBook Geschichte – das 20. und 21. Jahrhundert. Eichstätt.

Schreiber, Waltraud/Ventzke, Marcus & Sochatzy, Florian (Hrsg.). (2013b). mBook Geschichte – das lange 19. Jahrhundert. Eichstätt.

Schreiber, Waltraud/Ventzke, Marcus & Sochatzy, Florian (Hrsg.). (2013c). mBook Geschichte – das Mittelalter. Eichstätt.

Schreiber, Waltraud/Ventzke, Marcus & Sochatzy, Florian (Hrsg.). (2013d). mBook Geschichte – die Antike. Eichstätt.

Schreiber, Waltraud/Ventzke, Marcus & Sochatzy, Florian (Hrsg.). (2013e). mBook Geschichte – die Frühe Neuzeit. Eichstätt.

Sochatzy, Florian. (2015). Das multimediale Schulbuch (mBook) – von der Theorie in die Praxis. Konzeption, Produktion und empirische Überprüfung eines multimedialen Geschichtsschulbuches. Dissertation. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt.

Trautwein, Ulrich/Bertram, Christiane/Borries, Bodo von/Brauch, Nicola/Hirsch, Matthias/ Klausmeier, Kathrin/ ...

& Zuckowski, Andreas. (2017). Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts »Historical Thinking – Competencies in History« (HiTCH). Münster: Waxmann.

Wiater, Werner. (2005). Lehrplan und Schulbuch. Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In Eva Matthes & Carsten Heinze (Hrsg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (S. 41–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.