

Roland Bernhard

Geschichte für das Leben lernen

Der Bildungswert des Faches in den
Überzeugungen österreichischer Lehrkräfte



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Roland Bernhard

Geschichte für das Leben lernen

Der Bildungswert des Faches in den
Überzeugungen österreichischer Lehrkräfte



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



universität
wien

Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät

Publiziert mit Unterstützung der
Historisch-Kulturwissenschaftlichen
Fakultät der Universität Wien

Für Maximilian und Johannes

Die Reihe „Geschichtsunterricht erforschen“
wird herausgegeben von
Monika Fenn
Peter Gautschi
Johannes Meyer-Hamme
Holger Thünemann
Meik Zülsdorf-Kersting

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten wird vor der Publikation in einem offenen Peer-Review-Verfahren durch das Herausgebergremium – gegebenenfalls in Verbindung mit externen, vom Herausgebergremium benannten Gutachtern – geprüft.

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

www.wochenschau-verlag.de

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1231-8 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1232-5 (PDF)
ISSN 2749-1447
eISSN 2749-1455
DOI <https://doi.org/10.46499/14654>

Inhalt

Vorwort	5
1. Einleitung	7
2. Theoretischer Rahmen	12
2.1 Überzeugungen und guter Unterricht	12
2.2 Allgemeine Definitionen von Lehrerüberzeugungen	13
2.3 Die „Philosophie des Faches“ als Überzeugung – eine geschichtsdidaktische Systematisierung	16
2.4 Forschungsstand und Literaturübersicht	24
3. Forschungsfragen	49
4. Untersuchungsdesign	51
4.1 Datenerhebung	51
4.1.1 Experteninterviews	51
4.1.2 Kontaktaufnahme mit dem Feld	53
4.1.3 Stichprobe	54
4.1.4 Leitfaden	55
4.1.5 Vorgehen bei den Interviews	56
4.2 Datenaufbereitung und -analyse	56
5. Ergebnisse	61
5.1 Zentrale Ergebnisse in a nutshell	62
5.2 Was Lehrpersonen im Geschichtsunterricht wichtig ist	63
5.2.1 Gegenwartsbezug	63
5.2.2 Faktenwissen und Chronologie	99
5.2.3 Politische Bildung	122
5.2.4 Kritisches Denken	129
5.3 Lernen für das Leben in den Überzeugungen von Lehrpersonen ..	144
5.3.1 Welt verstehen	148
5.3.2 Diskurse verstehen und kritisch hinterfragen	156
5.3.3 Politische Handlungsfähigkeit aufbauen	163

6. Geschichte als magistra vitae – Diskussion der Ergebnisse und Fazit	169
6.1 Die Philosophie des Faches bzw. der Bildungswert von Geschichte	169
6.2 Gegenwartsbezug	172
6.3 Aufbau von historischem Wissen	177
6.4 Politische Handlungsfähigkeit	185
6.5 Kritisches Denken	187
6.6 Einordnung – Die Philosophie des Faches und die Kompetenzorientierung historischen Denkens	189
Literaturverzeichnis	192
Abbildungsverzeichnis	207
Tabellenverzeichnis	207

Vorwort

Wozu Geschichte bzw. was kann aus der Geschichte für das Leben gelernt werden? Mit dem vorliegenden Buch erscheint ein zweiter Band zu den Überzeugungen österreichischer Lehrpersonen des Faches Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung. Beide Bücher¹ gingen aus meiner Habilitationsschrift „Berufsbezogene Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrpersonen und historisches Denken“ hervor, die im Februar 2019 eingereicht und im Dezember desselben Jahres von der Universität Salzburg angenommen wurde.² Das Habilitationsprojekt beruht auf einer empirischen Studie, deren Durchführung viele Menschen ermöglichten, denen ich an dieser Stelle zu Dank verpflichtet bin. Zu allererst möchte ich mich bei den 50 Lehrpersonen so vieler unterschiedlicher Gymnasien und Neuen Mittelschulen in Wien bedanken, die mir die Möglichkeit gegeben haben, sie zu interviewen und in ihrem Unterricht zu hospitieren. Ich empfinde den persönlichen Kontakt mit den Lehrpersonen und den Direktor/innen als den angenehmsten und inspirierendsten Teil eines empirischen Forschungsprojektes. Von ihren Erfahrungen, Zugängen und Ideen zu hören, war für mich ungemein bereichernd.

Mit Christoph Kühberger von der Universität Salzburg habe ich im Rahmen der Studie intensiv zusammenarbeiten und zahlreiche gute Gespräche führen dürfen. Ihm gebührt ein großer Dank dafür. In meiner Zeit als Gastforscher am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Oxford von 2018 bis 2020 hatte ich die große Freude, eng mit Katharine Burn zu kooperieren. Weite Teile des vorliegenden Buches wurden in Oxford fertiggestellt. Saskia Handro von der Wilhelms-Universität Münster, Martin Lücke von der Freien Universität Berlin und Andreas Michler von der Universität Passau sei ein großer Dank ausgesprochen für die genaue Lektüre der Habilitationsschrift und die Übernahme der Gutachten.

Der damalige Landesschulinspektor Michael Sörös sowie die Pflichtschulinспекtorin Monika Prock haben die Studie äußerst effektiv unterstützt und da-

-
- 1 Band 1 wurde veröffentlicht unter: Bernhard, Roland (2020): Von PISA nach Wien. Historische und politische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis. Empirische Befunde aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften. Frankfurt/M.: Wochenschau (= Reihe Geschichtsunterricht erforschen).
 - 2 Bernhard, Roland (2019d): Berufsbezogene Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrpersonen und historisches Denken (Habilitationsschrift Universität Salzburg, eingereicht im Februar 2019).

zu beigetragen, dass sich Türen von Schulen öffneten. Ich möchte auch Christoph Bramann, meinem Mitarbeiter an der Universität Salzburg, für seine Hilfe danken. Darüber hinaus geht mein Dank an Monika Waldis, Beatrice Ziegler und Andrea Brait für unterschiedliche Arten der wissenschaftlichen Unterstützung sowie an Jan Trützschler vom Wochenschau Verlag für das Lektorat und die organisatorische Betreuung der Publikation. Von 2020 bis 2021 durfte ich als Gastprofessor für Geschichtsdidaktik an der Universität Wien lehren. Ich danke Thomas Hellmuth und Eva Bruckner für die Hilfe bei der Einwerbung einer Publikationsförderung für dieses Buch durch die Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien. Ein Dank geht auch an den österreichischen Wissenschaftsfond und an das Habilitationsforum Fachdidaktik und Unterrichtsforschung der Universität Graz unter der Leitung von Sabine Schmölzer-Eibinger für die Finanzierung der Studie in Österreich bzw. des Visiting Research Fellowships in England.

Der größte Dank gilt meiner Frau Andrea und meinen Kindern für ihre Geduld. Ich habe ihnen versprochen, dass nach der Zeit des Habilitationsprojektes, die von so vielen Konferenzbesuchen, langen Aufenthalten im Ausland und damit viel zu stark von meiner Abwesenheit geprägt war, wieder mehr Ruhe in unser Familienleben einkehren wird. Das Buch sei meinen beiden Söhnen Maximilian und Johannes gewidmet.

1. Einleitung

Schon in älteren geistesgeschichtlichen Traditionen der vormodernen Geschichtsbefassung war es ein geflügeltes Wort, dass die Geschichte eine Lehrmeisterin ist. Einerseits sei sie Lehrmeisterin, weil sie dazu beiträgt, die Gegenwart besser zu verstehen. Andererseits gibt es aber auch eine andere Art der Geschichte als „magistra vitae“³, wie sie bereits von Cicero in Anlehnung an hellenistische Vorbilder vorgestellt wurde: „Historia vero textis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis, qua voce alia nisi oratoris immortalitati commendatur?“⁴ Geschichte war für Cicero eine Beispielsammlung im moralischen Sinne („plena exemplorum est historia“⁵), die auf unterschiedliche Arten und Weisen zur Belehrung taugt.

Historisch ging die Idee der Geschichte als Lehrmeisterin für das Leben nach einiger Zurückhaltung in die christliche Tradition des Mittelalters ein und wurde dann in der Moderne bisweilen auch kritisch hinterfragt. Es wurde in diesem Sinne die Position vertreten, dass man aus der Geschichte „eben nur Geschichte“ lernen kann – Geschichte wurde damit als eine Vergangenheitswissenschaft begriffen.⁶ Reine Wissenschaft würde auf ein wie auch immer geartetes Lernen für die Gegenwart verzichten: Jene, die Geschichte zu vermitteln haben, sollten einfach zeigen – um hier ein vielzitiertes Diktum Rankes zu bemühen – „wie es eigentlich gewesen ist“. Ranke ging davon aus, dass Geschichtsschreibende, wenn sie sich an gewisse Kriterien halten, die volle Wahrheit über einen Sachverhalt rekonstruieren und ein für alle Mal darstellen könnten, indem sie danach streben, ihr „Selbst gleichsam auszulöschen, und nur die Dinge reden, die mächtigen Kräfte erscheinen zu lassen“⁷. Die Idee, dass man aus der Geschichte etwas anderes lernen könne als Geschichte selbst, würde bei der Vermittlung der „historischen Wahrheit“ nur stören.

3 Koselleck, Reinhart (2000): *Historia Magistra vitae. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte*. In: Koselleck, Reinhart (Hg.): *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. 4. Auflage. Frankfurt/M. 2000, S. 38–66, hier S. 40. Als hellenischer Vordenker wird dort Polybios angeführt.

4 Ebd., S. 41: „Was aber die Geschichte angehet, die Zeugin der Zeiten, das Licht der Wahrheit, das Leben der Erinnerung, die Lehrerin des Lebens, die Kündlerin der alten Zeit – durch welche andere Stimme als die des Redners wird ihr Unsterblichkeit verliehen.“

5 „Voller Beispiele ist die Geschichte“.

6 Vgl. Koselleck 2000.

7 Ranke, Leopold (1860): *Englische Geschichte vornehmlich im XVI. und XVII. Jahrhundert*. Berlin, S. 3.

Was kann man aus der Sicht jener, die tagtäglich in zahlreichen Schulen Geschichte unterrichten, aus der Historie lernen? Welchen Bildungswert hat das Fach in den Augen von Geschichtslehrpersonen? Ist es das zentrale Ziel des Geschichtsunterrichts, historische Inhalte oder – wie es einst einmal gewesen sein soll – Daten und Fakten über die Vergangenheit zu vermitteln? Sollen Schüler/innen aus der Sicht der Lehrpersonen darauf vorbereitet werden, in gelehrten Diskussionen über die Vergangenheit oder in historischen Quizformaten zu reüssieren? Oder erkennen Lehrpersonen den Sinn des Geschichtslernens darin, dass sich durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit unser Gewordensein und die Zustände der Gegenwart besser verstehen lassen? Soll die Geschichte Vorbilder guten Lebens vor Augen stellen oder besteht das Ziel des Geschichtsunterrichts darin, durch abschreckende Beispiele die Schüler/innen gegen diktatorische Ambitionen von rechts oder links zu „impfen“ und damit die Demokratie als erhaltenswerte Errungenschaften der Gegenwart zu schützen? Oder besteht der Sinn des Geschichtslernens aus der Sicht von Lehrpersonen in einem stärker konstruktivistischen Sinne darin, dass Schüler/innen befähigt werden sollen, Geschichtskultur zu analysieren, fertige historische Narrationen kritisch zu hinterfragen und die Grammatik der Historie bzw. frei nach Goethe das, was die Geschichte „im Inneren zusammenhält“, zu durchblicken?

Das vorliegende Buch geht diesen Fragen nach. Es ist Teil eines Habilitationsprojekts, in dem Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrpersonen umfassend erforscht wurden. Die Habilitationsschrift wurde im Februar 2019 an der Universität Salzburg eingereicht und behandelte zwei große Themenbereiche: 1. Überzeugungen österreichischer Lehrpersonen im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung bzw. historischem Denken im Geschichtsunterricht und 2. den oben beschriebenen Bildungswert des Faches Geschichte aus der Sicht der Lehrpersonen bzw. technisch ausgedrückt deren „Philosophie des Faches“. Die beiden Themenbereiche wurden für die Publikation der Ergebnisse getrennt und liegen nach einer Überarbeitung der beiden Teile nun in zwei Monographien veröffentlicht vor.⁸ Das Ziel des Habilitationsprojekts war die um-

8 Vgl. Bernhard 2020. Die beiden Bücher behandeln unterschiedliche Forschungsfragen, beziehen sich aber dennoch auf ein gemeinsames übergeordnetes Forschungsinteresse und -design. Dort, wo es dem Verständnis des vorliegenden Buches förderlich ist, wurden an einigen wenigen Stellen – vor allem wenn das übergeordnete Forschungsdesign vorgestellt wird – kurze Textpassagen aus dem ersten Band auch in dieses Buch übernommen und der Text lediglich geringfügig modifiziert. Es wird an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass Teile aus einzelnen Kapiteln dieses Buches bereits in Beiträgen in Sammelbänden oder Zeitschriftenartikeln veröffentlicht wurden oder sich im Veröffentlichungspro-

fassende Erforschung von Überzeugungen im Zusammenhang mit dem Fach Geschichte und dem historischen Denken von den oft zu wenig wahr- und ernstgenommenen⁹ Lehrpersonen, die in der täglichen Praxis stehen und auf „die es eigentlich ankommt“¹⁰. Dabei wurde davon ausgegangen, dass es für die Verbesserung von Geschichtsunterricht und der Geschichtslehrer/innenbildung hilfreich ist, wenn systematisch erhobene Kenntnisse über die Überzeugungen der zentralen Akteure des schulischen Geschichtsunterrichts vorliegen. Auch im Zusammenhang mit der bildungspolitischen Reflexion und Tätigkeit sollten die Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen in Betracht gezogen werden, um nicht Gefahr zu laufen, dass über die Köpfe der Lehrpersonen hinweg, und wie diese es manchmal empfinden, „von oben herab praxisferne“¹¹ Entscheidungen getroffen werden. Dieses Buch möchte dazu einen Beitrag leisten, Stimmen von Lehrpersonen im geschichtsdidaktischen Diskurs hörbar werden zu lassen.

Das Habilitationsprojekt war Teil zweier geförderter Studien. Das FWF-Projekt *Competence and Academic Orientation in History Textbooks* (CAOHT) wurde in den Jahren 2015 bis 2017 an der Pädagogischen Hochschule und ab 2017 an der Universität Salzburg durchgeführt und konnte 2018 bis 2019 gefördert durch das Habilitationsforum Fachdidaktik und Unterrichtsforschung der Universität Graz an der Universität Oxford im Rahmen eines Visiting Research Fellowships als EBAHT-Projekt (*The Epistemic Beliefs and Practice of Austrian History Teachers after the Paradigm Shift towards Historical Thinking*) weitergeführt werden. Im CAOHT-Projekt wurden jene empirischen Daten erhoben, welche die Grundlage für die in diesem Buch präsentierte Forschung darstellen. Im EBAHT-Projekt wurden diese Daten dann hinsichtlich der Überzeugungen von Lehrpersonen ausgewertet.

Welchen Bildungswert Lehrpersonen dem Geschichtslernen attribuieren, ist nicht irrelevant. Es ist vielmehr eine, und vielleicht sogar die zentrale Frage, welche die Art und Weise bestimmt, wie historische Lernprozesse inszeniert

zess befinden. Dieses Buch versteht sich als eine Zusammenschau der im Rahmen des CAOHT/EBAHT-Projektes durchgeführten Forschung zur Philosophie des Faches österreichischer Lehrpersonen.

- 9 Vgl. Harris, Richard/Burn, Katharine (2016): English history teachers' views on what substantive content young people should be taught. In: *Journal of Curriculum Studies* 48.4, S. 518–546, hier S. 539.
- 10 Vgl. Hattie, John (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- 11 Vgl. Bernhard 2020.

werden. In diesem Sinne ist es nicht erstaunlich, dass das Thema der Überzeugungen von Lehrpersonen in unserer Disziplin in den letzten Jahren besonders häufig und intensiv diskutiert wird.¹² Die Zuwendung zu den Überzeugungen österreichischer Lehrpersonen war auch inspiriert von Literatur, in der hervorgehoben wird, dass Paradigmenwechsel innerhalb von Bildungssystemen vor allem von den berufsbezogenen Überzeugungen jener Menschen, die diesen Paradigmenwechsel in die Praxis umsetzen sollen, abhängig sind. Studien über die Assimilation neuer pädagogischer Ideen oder im Zusammenhang mit Unterrichtsreformen kommen tendenziell zu dem Ergebnis, dass Innovationen und Reformen sich kaum oder gar nicht in der Praxis durchsetzen können, wenn die berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrpersonen nicht mit den Innovationen kongruent sind.¹³

Im Jahr 2008 wurde im Geschichtsunterricht in Österreich ein Paradigmenwechsel weg von der Inhaltsorientierung hin zu historischem Denken (fachspezifische Kompetenzorientierung) vollzogen. Es wurde bereits an anderer Stelle gezeigt, dass der Diskurs um fachspezifische Kompetenzen im Geschichtsunterricht offensichtlich noch wenig in der Praxis des Geschichtsunterrichts in Österreich angekommen ist.¹⁴ Die zentralen Ergebnisse dieser Studie zur Kompetenzorientierung, die bereits im Band 1 der Habilitationsschrift publiziert wurden, sollen an dieser Stelle kurz angeführt werden. Es zeigte sich, dass das Kompetenzverständnis von Lehrpersonen größtenteils fachunspezifisch ist und sich kaum am Lehrplan von 2008 orientiert (die Datenerhebung erfolgte 2016 und 2017). Lehrpersonen erwähnten und offenbarten in den Interviews, dass sie selbst und auch ihre Kolleg/innen wenig über Kompetenzorientierung wissen. Dem Lehrplan gemäße fachspezifische Kompetenzen erwähnten die Lehrpersonen in den Interviews äußerst selten, und wenn es darin um „wichtige Kompetenzen im Geschichtsunterricht“ ging, sprachen sie meist von nicht-fachspezifische Kompetenzen. Auch zeigte sich, dass Lehrpersonen ihr Verständnis von Kompetenzen anhand unterschiedlicher Quellen konstruieren (Schulbuch, Erfahrungen mit der zum damaligen Zeitpunkt neuen Matura, andere Schulfächer, schulinterne bzw. bildungspolitische Vorgaben, in welchen eher ein nicht-fachspezifisches Kompetenzverständnis normativ vorgegeben wird etc.).

12 Siehe die ausführliche Literaturübersicht in Kapitel 2.4.

13 Vgl. Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2. Auflage. Waxmann: Münster New York, S. 642–661, S. 653.

14 Vgl. Bernhard 2020.

Was Lehrpersonen unter Kompetenzorientierung verstehen, wurde zwar von einer Mehrheit gutgeheißen, es existieren aber auch starke Vorbehalte. Diese scheinen dabei weniger oder gar nicht eine Ablehnung des historischen Denkens an sich zu sein. Der Ruf des unspezifischen Konstrukts historische Kompetenz zeigt sich vielmehr von fachfremden Diskursen beschädigt. Beispielsweise wurde die Diskussion um die PISA-Ergebnisse und das damit nicht selten einhergegangene unqualifizierte „Lehrerbashing“ in unseren Breiten mit der Einführung der Kompetenzorientierung in einen Zusammenhang gebracht. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass das Fach Geschichte von PISA gar nicht getestet wird. Die entsprechenden Diskussionen wirkten sich dennoch – so meine zentrale These, die ich in Band 1 der Habilitationsschrift ausführlich dargelegt habe¹⁵ – auf die historische Kompetenzorientierung aus. Vorbehalte gegenüber historischer Kompetenzorientierung sind unter anderem auch Konsequenz der vielen unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen und Modelle, mit denen Lehrpersonen in der Ausbildung und Praxis konfrontiert werden. Manche Lehrpersonen erkennen in der Kompetenzorientierung eine von oben verordnete Modeströmung. Dass das historische Denken mit Kompetenzorientierung zusammenhängt, ist zwar eine der zentralen Ideen, mit denen sich die Geschichtsdidaktik derzeit intensiv beschäftigt. Unter den interviewten 50 Lehrpersonen wurden diese Zusammenhänge allerdings selten expliziert und die Kompetenzorientierung im Fach Geschichte wird stärker mit generischen Kompetenzen in Zusammenhang gebracht.¹⁶

In diesem Buch werden nun jene Hauptergebnisse des CAOHT/EBAHT-Projekts vorgestellt, die sich auf die Philosophie des Faches von österreichischen Lehrpersonen beziehen. Damit wird eine zweite Perspektive im Hinblick auf Überzeugungen im Kontext des historischen Denkens angestrebt. Dazu wird in einem ersten Teil der theoretische Rahmen aufgespannt, innerhalb dessen die vorliegende Studie angesiedelt ist, und eine ausführliche internationale Literaturübersicht präsentiert. Im Anschluss daran wird das Forschungsdesign dargestellt, worauf die Ergebnisse des Projekts in einem Hauptkapitel beschrieben werden. Dabei wird umfassend aus den Interviewtranskripten zitiert, um den originären Stimmen der Lehrpersonen viel Platz einzuräumen. In einem Diskussionskapitel werden die Ergebnisse im Lichte der internationalen Literatur diskutiert.

¹⁵ Vgl. ebd.

¹⁶ Vgl. ebd.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Überzeugungen und guter Unterricht

Das Konstrukt „Überzeugungen“ von Lehrer/innen bezeichnet in neueren Publikationen allgemein die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber dem Schulfach und in Bezug auf das Lehren und Lernen. Überzeugungen gelten als eine Unterkategorie von Einstellungen – die Kriterien, welche aus einer Einstellung eine Überzeugung machen, finden sich weiter unten ausgeführt. Die Forschung zu Überzeugungen hat in den Bildungswissenschaften eine längere Tradition. Nach der kognitiven Wende in der Psychologie setzte sich in den 1960er-Jahren zunehmend die Erkenntnis durch, dass das Handeln von Lehrpersonen und der Erfolg dieses Handelns wesentlich durch innere Gedankengänge bestimmt wird. Diese Gedankengänge seien von Überzeugungen geprägt¹⁷ und für guten Unterricht relevant.¹⁸ Im Jahr 1979 prognostizierte der Bildungswissenschaftler Fenstermacher in diesem Sinne, dass Überzeugungen von Lehrenden zukünftig ins Zentrum von *Teacher Effectiveness Research* rücken würden, da sie so zentral für effektiven Unterricht seien.¹⁹ Elf Jahre später wurde im Zusammenhang mit der Lehrer/innenbildung vielleicht ein wenig euphorisch prognostiziert, „that beliefs ultimately will prove the most valuable psychological construct to teacher education“²⁰. Pajares schrieb im Jahr 1992 in einem häufig zitierten Aufsatz, dass die Forschung zu Überzeugungen von Lehrpersonen das Potenzial habe, Unterricht in einer Weise zu beeinflussen, die andere Forschungszugänge nicht hätten.²¹ Überzeugungen von Lehrpersonen würden die curricularen und pädago-

-
- 17 Vgl. Nespor, Jan (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. In: *Journal of Curriculum Studies* 19, S. 317–328.
 - 18 Vgl. Berding, Florian/Lamping, Claudia (2014): Epistemologische Überzeugungen als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und ihre Bedeutung für die Auswahl und Bewertung von Lernaufgaben aus Schulbüchern des Wirtschaftslehreunterrichts. München/Mering: Rainer Hampp.
 - 19 Vgl. Fenstermacher, Gary (1979): A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In: Shulman, Lee (Hg.): *Review of research in education* 6, S. 157–185.
 - 20 Pintrich, Paul (1990): Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In: Houston, Robert W. (Hg.): *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, S. 826–857.
 - 21 Vgl. Pajares, Frank (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research* 62.3, S. 307–332, hier S. 307, 329.

gischen Urteile und Entscheidungen von Lehrpersonen massiv beeinflussen.²² Die Verbesserung des Unterrichts – so wird beispielsweise von der Tel Aviver Bildungswissenschaftlerin Hativa argumentiert – hänge weniger stark von der Beherrschung bestimmter Techniken ab als vielmehr von der Änderung der Überzeugungen von Lehrpersonen:

*Improvement in teaching is not so much mastering [...] teaching techniques and reconsidering teachers' approaches to teaching, but to a large part the reassessment of teachers' conception of the nature of what they wish their students to learn.*²³

Thünemann hob 2012 auch für die Geschichtsdidaktik hervor, dass für die Suche nach gutem Unterricht subjektive Theorien von Lehrpersonen – ein Synonym für Überzeugungen – ein wichtiges Thema darstellen.²⁴

2.2 Allgemeine Definitionen von Lehrerüberzeugungen

Reusser/Pauli halten für die Erforschung der Überzeugungen von Lehrpersonen die Wichtigkeit fest, „dass noch präziser und anschlussfähig an die internationale Forschungsliteratur angegeben wird, was unter den verwendeten Konstrukten verstanden wird und wie diese gemessen werden“²⁵. Was nämlich unter „Überzeugungen“ bzw. „beliefs“ genau verstanden wird, ist wenig geklärt. In der Literatur sind diesbezüglich zahlreiche unterschiedliche Konstrukte und Begriffe anzutreffen, die nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Im angelsächsischen Diskurs sind neben „epistemological beliefs“²⁶ auch Bezeichnungen zu finden wie „personal epistemology“²⁷, „epistemological

22 Vgl. Yilmaz, Kaya (2008): Social studies teachers' conceptions of History: Calling on historiography. In: The Journal of Educational Research 101.3, S. 158.

23 Hativa, Nira (2000): Teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education: An introduction. In: Instructional Science 28, S. 331–334, hier S. 332.

24 Thünemann, Holger (2012): Ganz, ganz historisch gedacht. Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive. In: Meyer-Hamme, Johannes/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 39–54, hier S. 41.

25 Reusser/Pauli 2014, S. 654.

26 Staub, Fritz/Stern, Elsbeth (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In: Journal of Educational Psychology 93, S. 144–155.

27 Hofer, Barbara (2002): Personal epistemology as a psychological and educational construct. In: Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.): Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah: Erlbaum, S. 3–14.

theories“²⁸, „epistemological representations“²⁹, „ways of knowing“³⁰, „epistemic cognition“³¹, teachers’ teaching criteria, principles of practice, personal constructs/perspectives, „teachers’ conceptions“³², „practical knowledge“³³, „experiential knowledge“ oder „implicit theories“³⁴, um nur einige zu nennen. Es handelt sich dabei um Konstrukte, welche oft synonym verwendet werden und stets verwandte Phänomene bezeichnen.

Die diesbezügliche Begriffsverwirrung wurde bereits im Jahr 1987 von Clandinin/Connelly hervorgehoben, die von einer „bewildering array of terms“³⁵ sprachen. Pajares ortete im Jahr 1992 ebenfalls eine „Konfusion“ und trat an, den Begriff in einem Aufsatz mit dem vielsagenden Titel „Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct“ zu klären. In diesem führt er aus:

*It will not be possible for researchers to come to grips with teachers’ beliefs, however, without first deciding what they wish belief to mean and how this meaning will differ from that of similar constructs. It will also be necessary for them to specify what they know about the nature of beliefs and belief systems, so that research may be informed by the assumptions this understanding will create.*³⁶

-
- 28 Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. In: Review of Educational Research 67, S. 88–140.
 - 29 Wineburg, Samuel/Wilson, Suzanne (1991): Models of wisdom in the teaching of History. In: The History Teacher 24.4, S. 395–412, hier S. 409.
 - 30 Lewis, Hunter (1990): A question of values. San Francisco: Harper & Row.
 - 31 Maggioni, Liliana (2010): Studying epistemic cognition in the history classroom: cases of teaching and learning to think historically. Maryland: PhD, S. 100–112.
 - 32 Thompson, Alba (1992): Teachers’ beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In: Grouws, Douglas (Hg.): Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York: Macmillan, S. 127–146.
 - 33 Elbaz, Freema (1981): The teachers’ practical knowledge. Report of a case study. In: Curriculum Inquiry 11, S. 43–71; Clark, Christopher/Peterson, Penelope (1986): Teacher’s thought processes. In: Wittrock, Merlin (Hg.): Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Library Reference, S. 255–296.
 - 34 Virta, Arja (2002): Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. In: Teaching and Teacher Education 18, S. 688.
 - 35 Vgl. Clandinin, Jean/Connelly, Michael (1987): Teachers’ personal knowledge: What counts as ‘personal’ in studies of the personal. In: Journal of Curriculum Studies 19, S. 487–500, hier S. 487.
 - 36 Pajares 1992, S. 308.

Trotz dieses und anderer Klärungsversuche ist bis heute keine trennscharfe Begriffsbestimmung verfügbar. Die unterschiedliche Begrifflichkeit ist auch durch verschiedene Forschungsperspektiven bedingt, die auf unterschiedlichen Grundannahmen und Methoden basieren und in verschiedenen Forschungstraditionen beheimatet sind.³⁷ Für die deutschsprachige Diskussion kommt erschwerend hinzu, dass der Begriff „belief“ nicht einheitlich übersetzt wurde und wird. Dort finden sich neben „epistemologischen“ oder „berufsbezogenen Überzeugungen“ auch Begriffe wie „subjektive Überzeugungen“, „subjektive Theorien“³⁸ zu Wissen und Wissenserwerb bzw. zu Lehren und Lernen³⁹, Konzeptionen, Vorstellungen⁴⁰, „pädagogische Orientierungen“ und Grundhaltungen, Haltungen, pädagogische Weltbilder, Menschenbilder, Berufsethos, „implizite didaktische Überzeugungen“⁴¹, „implizite Theorien“⁴², „Zielvorstellungen“⁴³, „didaktische berufshabituelle Dispositionen“⁴⁴

37 Vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 643.

38 Mokwinski, Björn (2010): Die Unterschiede in subjektiven Theorien zu Wissen und Wissenserwerb von Schüler(inne)n an berufsbildenden Schulen und Handelslehramtsstudierenden. In: Behrends, Sylke/Bloemen, Andre/Mokwinski, Björn (Hg.): Wissen und Wissensmanagement. Oldenburg: BIS, S. 117–136; Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (Hg.) (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts, Tübingen: Francke.

39 Blynaut, Sylvan/Mokwinski, Björn/Paechter, Manuela/Rebmann, Karin/Sulimma, Maren (2010): Überzeugungen zu Wissen und Lernen bei deutschen und südafrikanischen Lehramtsstudierenden. In: Berufsbildung 123, S. 45–48.

40 Hartinger, Andreas/Kleickmann Thilo/Hawelka, Birgit (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lehren und Lernen auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9.1, S. 110–126.

41 Horn, Sabine (2011): Kommentar zu Lehrpersonen (II) – Historische Identität. In: Hodel, Jan/Ziegler, Beatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 09. Bern: Hep, S. 119–123.

42 Fenn, Monika (2010): Implizite Theorien von Studierenden der Geschichtsdidaktik als wichtige Komponente der Entwicklung von Lehrerkompetenzen – die Relevanz der Sprache. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg.): Geschichte und Sprache. Münster: LIT, S. 79–92.

43 Messner, Helmut/Buf, Alex (2007): Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In: Gautschi, Peter/Moser, Daniel/Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: Hep, S. 143–175, hier S. 143.

44 Schär, Bernhard/Sperisen, Vera (2011): Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel Hinschauen und Nachfragen. In: Hodel, Jan/Ziegler, Beatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 09, Bern: Hep, S. 124–134, hier S. 127.

usw.⁴⁵ Der innere Kern und gemeinsame Nenner all dieser Konstrukte ist die Vorstellung von Überzeugungen, die sich „als relativ stabile, durch Erziehung, Bildung, persönliche Erfahrungen und kulturelle Einflüsse im Zeitablauf veränderbare kognitive Strukturen“ darstellen, „die dem Bewusstsein eines Individuums unter bestimmten Umständen zwar zugänglich, überwiegend aber implizit und damit unbewusst und unreflektiert sind“⁴⁶. Der weitestgehend unbewusste Charakter von Überzeugungen wurde auch in der Geschichtsdidaktik hervorgehoben.⁴⁷

2.3 Die „Philosophie des Faches“ als Überzeugung – eine geschichtsdidaktische Systematisierung

In der Literatur wird ausgeführt⁴⁸, dass Überzeugungen sowohl allgemeine als auch domänenspezifische Komponenten aufweisen.⁴⁹ Während die allgemeinpädagogische Literatur zu Überzeugungen von Lehrpersonen inzwischen unüberschaubar geworden ist, wurde das Thema aus fachspezifisch-geschichtsdidaktischer Perspektive bisher noch vergleichsweise selten aufgegriffen. Dennoch ist auch in der Geschichtsdidaktik aktuell ein verstärktes Interesse auszumachen: „researchers across different countries are becoming increasingly interested in history teachers’ beliefs“⁵⁰. Dies mag unter anderem daran liegen, dass Überzeugungen von Lehrpersonen in der aktuellen Diskussion kongruent mit der älteren Literatur häufig zu einem mehrdimensionalen Konstrukt der „professionellen Kompetenz“ gezählt werden. Kompetenzen von Lehrpersonen – so wird

45 Zu den vielen verschiedenen Definitionen vgl. u.a. Berding/Lamping 2014, S. 26; Reusser/Pauli 2014, S. 646–648.

46 Berding/Lamping 2014, S. 26.

47 Vgl. Voet, Michiel/De Wever, Bram (2016): History teachers’ conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. In: Teaching and Teacher Education 55, S. 57–67, hier S. 60.

48 Einige kleinere Teile der in diesem Kapitel vorgestellten Literaturübersicht wurden an anderen Stellen bereits veröffentlicht. Bernhard, 2020; Bernhard 2021; In Bernhard 2021 (in peer review) wird die geschichtsdidaktische Systematisierung von Überzeugungen voraussichtlich in einem Zeitschriftenartikel publiziert werden. Die Systematisierung in diesem Buch und in dem Zeitschriftenartikel stellen eine Weiterentwicklung der in Bernhard 2020 vorgestellten Systematisierung dar, die aufgrund von Anregungen im Rahmen eines Peer Review Verfahrens vorgenommen wurde.

49 Vgl. Strømsø, Helge/Bråten, Ivar (2002): Norwegian law students’ use of multiple sources while reading expository texts. In: Reading Research Quarterly 37, S. 208–227.

50 Voet/De Wever 2016, S. 59; für den deutschsprachigen Raum vgl. Bernhard, Roland (2018b): Geschichtsdidaktik empirisch 17. Tagungsbericht. Online unter: <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7524> (zuletzt aufgerufen am 16.1.2019).

argumentiert – umfassen „kognitive, motivationale, volitionale, ethische und soziale Komponenten [...], die Lehrpersonen als persönliche Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen und allgemein zur Erfüllung der Berufsanforderungen benötigen“⁵¹. Die internationale Zusammenarbeit angesichts des Erstarkens der empirischen Lehrer/innenbildungsforschung (auch im Kontext von Studien wie MT21⁵², TEDS-M⁵³, TALIS⁵⁴ usw.) haben dazu beigetragen, dass Überzeugungen immer stärker als Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen wahrgenommen werden.⁵⁵

Innerhalb der empirischen Geschichtsdidaktik werden Überzeugungen ganz allgemein und grob unterschieden in 1) Überzeugungen über das Wesen der Geschichte („beliefs about the nature of history, including propositions about knowledge and knowing within the field“⁵⁶) und 2) Überzeugungen über das Lehren und Lernen von Geschichte („beliefs about teaching history, or ideas about learning goals and effective instruction“⁵⁷). Überzeugungen innerhalb der ersten Kategorie beziehen sich auf die Erkenntnisweise (Epistemologie) der Geschichte als Wissenschaft bzw. auf ihre Konstruktionslogik und Struktur. Sie werden als „Überzeugungen zu Geschichte“ oder Überzeugungen über das „Wesen der Geschichte“ bezeichnet. In diesem Zusammenhang setzte sich, ausgehend von einer Gruppe um die in Washington lehrende Bildungswissenschaftlerin und Geschichtsdidaktikerin Maggioni, ein einfaches Konzept von epistemologischen Entwicklungsstufen weltweit durch und beeinflusste viele

-
- 51 Waldis, Monika/Nitsche, Martin/Marti, Philipp/Hodel, Jan/Wyss, Corinne (2014): Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet – theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13. 1, S. 32–49, hier S. 33.
 - 52 Vgl. Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hg.) (2010): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
 - 53 Vgl. Blömeke, Sigrid (2012): Does greater teacher knowledge lead to student orientation? The relationship between teacher knowledge and teacher beliefs. In: König, Johannes (Hg.): Teachers + Pedagogical Beliefs. Münster: Waxmann, S. 15–35.
 - 54 Vgl. OECD (2009): Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS.
 - 55 Vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 643.
 - 56 Vgl. Voet/De Wever 2016, S. 58.
 - 57 Vgl. ebd.

nachfolgende Studien.⁵⁸ Es bestimmt derzeit weitgehend den Diskurs, weshalb es hier kurz skizziert werden soll.

Der Hauptfokus der Konzeption von Maggioni und ihrer Forschungsgruppe dreht sich um die Problematik, in welchem Verhältnis die Geschichte zur Vergangenheit in den Überzeugungen von Menschen steht. Dabei wird differenziert zwischen verschiedenen epistemischen Positionen, die bei Schüler/innen und Lehrpersonen existieren können. Aufbauend auf Arbeiten von King/Kitchener⁵⁹, Kuhn/Weinstock⁶⁰ sowie Lee/Shemilt⁶¹ wurde das Konzept der Entwicklungsstufen von Überzeugungen zu Geschichte („epistemic stances“) entwickelt. (1) Positivismus: „Geschichte = Vergangenheit“, (2) Relativismus: Geschichte

-
- 58 Vgl. Voet/De Wever 2016, Namamba, Adam/Rao, Congman (2016): Teachers' beliefs about history and instructional approaches: A survey of secondary school teachers in Kigoma municipality. In: Tanzania International Journal of Education and Research 4.8, S. 203–220; Harris/Burn 2016; Nitsche, Martin (2016): Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel. In: Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin (Hg.): Historisches Erzählen und Lernen. Wiesbaden: Springer, S. 159–196; Nitsche, Martin (2017): Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs angehender und erfahrener Lehrpersonen – Einblicke in den Forschungsstand, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente und erste Ergebnisse. In: Danker, Uwe: Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: V&R unipress, S. 85–106; Nitsche Martin/Waldis, Monika (2017): Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von angehenden Geschichtslehrpersonen in Deutschland und in der Deutschschweiz – Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen. In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 15“ Bern: hep verlag, S. 136–150; Miguel-Revilla, Diego/Carril, María Teresa/Sánchez-Agustí, María (2017): Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. In: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales 1, S. 86–101; Miguel-Revilla, Diego/Fernández Portela, Julio (2017): Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. In: Didáctica de las ciencias experimentales y sociales 33, S. 3–20.
- 59 Vgl. King, Patricia/Kitchener, Karen (2002): The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. In: Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.): Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 37–61.
- 60 Vgl. Kuhn, Deanna/Weinstock, Michael (2002): What is epistemological thinking and why does it matter? In: Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.): Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 121–144.
- 61 Vgl. Lee, Peter/Shemilt, Dennis (2003): A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. In: Teaching History 113, S. 13–24.

hat mit Vergangenheit nichts zu tun, (3) Criterialismus: Geschichte ist eine Interpretation der Vergangenheit nach bestimmten Kriterien.⁶²

Menschen können auf der ersten Entwicklungsstufe („copier stance“) keinen Unterschied zwischen der Vergangenheit und der Geschichte erkennen. Die Vergangenheit wird folglich durch die Geschichte positivistisch abgebildet.⁶³ Die Einsicht, dass die meisten Quellen, die uns etwas von der Vergangenheit berichten, von Menschen beeinflusst und damit verzerrt sind, entsteht auf der zweiten Entwicklungsstufe („borrower stance“). Auf dieser Stufe wird die Möglichkeit der „Wahrhaftigkeit“ von historischen Darstellungen in Zweifel gezogen.⁶⁴ Geschichte wird hierbei nicht als Wissenschaft verstanden.⁶⁵ Menschen haben in dieser Stufe noch kein Bewusstsein über die Prozesse, mit denen Historiker/innen Quellen als Evidenzen zu historischen Narrationen verarbeiten. Sich widersprechende Quellen werden als beunruhigend empfunden – sie verleiten dazu, Geschichte lediglich als eine Frage von Meinung anzusehen, weswegen die Beforschung der Vergangenheit damit im Prinzip insofern unmöglich sei, als keine wissenschaftlichen Aussagen getroffen werden könnten.

Dass Historiker/innen durch die Berücksichtigung der Perspektivität von Quellen und durch die Kongruenz in verschiedenen Quellen das Problem der Verzerrung durch historisches Denken prinzipiell in den Griff bekommen können, wird auf der dritten epistemologischen Entwicklungsstufe („criterialist stance“) erfasst.⁶⁶ Historische Forschung wird erneut möglich.⁶⁷ Maggioni u.a. betrachten die dritte Stufe als jene, die im Kontext von Geschichtsunterricht angestrebt werden sollte. Die Frage danach, welche Überzeugungen zu Geschichte in diesem Sinne Lehrpersonen oder Schüler/innen aufweisen, spielt in der internationalen geschichtsdidaktischen Forschung eine wichtige Rolle.⁶⁸

Von 1) Überzeugungen zu Geschichte können 2) Überzeugungen zu Lehr- und Lernprozessen im Fach Geschichte unterschieden werden. Diese beziehen

62 Vgl. z.B. Maggioni, Liliana/VanSledright, Bruce/Alexander, Patricia (2009): Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. In: The Journal of Experimental Education 77.3, S. 187–214.

63 Maggioni u.a. 2009, S. 194.

64 Ebd.

65 Ebd.

66 Vgl. dazu auch Bernhard, Roland (2018a): Teaching to think historically using textbooks. Insights for initial teacher education drawn from a qualitative empirical study in Austria. In: Educatio Siglo XXI 36.1, S. 39–56.

67 Maggioni u.a. 2009, S. 195.

68 Ausführlicher werden mehrere geschichtsdidaktische Beiträge zu Überzeugungen von Geschichte in Bernhard 2020, 40–76 besprochen.

sich auf die Inhalte und Prozesse des Lehrens und Lernens von Geschichte, wobei die Frage im Vordergrund steht, ob das Fach eher in transmissiven bzw. lehrerzentrierten oder in konstruktivistischen bzw. schülerzentrierten Zugängen unterrichtet werden soll. Weitere in der Literatur behandelte Themen sind der Zusammenhang zwischen Überzeugungen zu Geschichte und Überzeugungen über das Lehren und Lernen von Geschichte⁶⁹, der Einfluss verschiedener Arten von Überzeugungen auf den tatsächlichen Unterricht⁷⁰, die Wandelbarkeit von Überzeugungen durch die Lehrer/innenbildung⁷¹, das Phänomen des Praxischocks und die diesbezüglichen Veränderungen von Überzeugungen, wenn Lehrpersonen in das Feld der Schulpraxis eintreten.⁷² Gemeinhin sind in der Geschichtsdidaktik die Beschwerden darüber, konstruktivistische Zugänge zum Lehren und Lernen von Geschichte würden kaum Auswirkungen auf den konkreten Unterricht haben, oft vorzufinden.⁷³ Ähnliche Beobachtungen wurden

-
- 69 Dabei wurde zum Beispiel die Frage untersucht, ob konstruktivistische Überzeugungen zu Geschichte mit konstruktivistischen Überzeugungen hinsichtlich des Lehrens von Geschichte korrelieren. Vgl. Wineburg/Wilson 1991: hängen nicht zusammen; McDiarmid, Williamson (1994): *Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers*. In: Carretero, Mario/Voss, James (Hg.): *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum: hängen nicht zusammen; Namamba/Rao 2016: hängen zusammen: criterialist-Lehrpersonen verwenden stärker schülerzentrierte Unterrichtszugänge. Die Veränderung von Überzeugungen zu Geschichte würden laut einer Studie die die Überzeugungen bezüglich des Lehrens von Geschichte kaum beeinflussen, vgl. McDiarmid 1994, S. 159–185.
- 70 Vgl. Evans, Ronald (1989): *Teacher conceptions of history*. In: *Theory and Research in Social Education* 17.3, S. 210–240; Evans, Ronald (1990): *Teacher conceptions of history revisited: Ideology, curriculum, and student belief*. In: *Theory & Research in Social Education* 18.2, S. 101–138; Wineburg/Wilson 1991; Messner Buff 2007; Thünemann 2012.
- 71 Vgl. ebd., S. 654; Vgl. Fenn, Monika (2013): *Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern. Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert*. In: Hodel, Jan/Ziegler, Beatrice (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 09*. Bern: Hep, S. 60–71.
- 72 Vgl. Fenn 2010; Martell, Christopher (2013): *Learning to teach history as interpretation: A longitudinal study of beginning teachers*. In: *The Journal of Social Studies Research* 37.1, S. 17–31; zum Teil auch Wansink, Bjorn/Akkerman, Sanne/Vermunt, Jan/Haenen, Jacques/Wubbels, Theo (2017): *Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education*. In: *The Journal of Social Studies Research* 41, S. 11–24; dazu passend auch Borries 1995.
- 73 Vgl. Evans 1990: *Lehrpersonen seien inhaltsorientiert und unterrichten mit wenig echtem Gegenwartsbezug*; Borries 1995 – *Lehrpersonen sei in der Praxis die Stoffvermittlung besonders wichtig*; Seidenfuß, Manfred (2003): *Ein Anwendungsfeld qualitativer*

hinsichtlich des geringen Einflusses von theoretischen Ideen auf den Unterricht auch in zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Studien gemacht.⁷⁴

Zu den beiden Kategorien 1) Überzeugungen zu Geschichte und 2) Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte kann, in Anlehnung an Bromme, auch 3) die „Philosophie des Faches“ als eine dritte explizite Hauptkategorie eingeführt werden. Die Philosophie des Faches besteht in der „Auffassungen darüber, wofür der Fachinhalt nützlich ist und in welcher Beziehung [das Fach] zu anderen Bereichen menschlichen Lebens und Wissens steht“⁷⁵. Die Philosophie des Faches bezeichnet, worin aus der Sicht einer Lehrperson das „Wesentliche“ des Faches besteht⁷⁶, es wird auch von „purpose of history“⁷⁷ gesprochen. Ähnliche Konstrukte werden mit den Begriffen „Sinn von Geschichtsunterricht“⁷⁸ oder „Zielorientierung“⁷⁹ bezeichnet.

Empirie in der Geschichtsdidaktik. Geschichtslehrer entwickeln ihre Taktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2, S. 245–262: fachdidaktische Idealvorstellungen werden wenig umgesetzt; Messner/Buf 2007: Die Mehrzahl der Lehrpersonen ist „traditionell“; Yilmaz 2008: Lehrpersonen hätten naive epistemologische Vorstellungen; Brauch, Nicola/Bihrer, Andreas (2011): Die Wikinger als Lernanlass in der Geschichtslehrerbildung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 10, S. 117–130: Lehrpersonen haben ein faktuales Verständnis von Geschichtsunterricht; Schär/Sperisen 2011: stellen eine Reformresistenz von Lehrpersonen fest; Daumüller, Markus (2012): Einstellungen und Haltungen von Fachlehrerinnen und Fachlehrern. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 2. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 370–385 und Daumüller, Markus (2013): Die berufsbiografische Perspektive in der geschichtsdidaktischen Lehrerforschung. In: Hodel, Jan/Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12, Bern: Hep, S. 48–59: Fundamentalkritik an Lehrpersonen, ähnlich auch Virta 2002 und McCrum, Elizabeth (2013): History teachers' thinking about the nature of their subject. In: Teaching and Teacher Education 35.1, S. 73–80.

74 Bromme, Rainer (2014): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Münster/New York: Waxmann, S. 103.

75 Ebd., S. 97.

76 Vgl. Litten, Katharina (2017): Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen. In: Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 14. Göttingen, S. 142. Sie versteht darunter die Frage „nach dem Wesentlichen oder dem „Sinn“ des Faches, ordnet die Philosophie des Faches als Unterkategorie der berufsbezogenen Überzeugungen und beschreibt sie als „lerninhaltsspezifische Überzeugungen“.

77 McCrum 2013, S. 79; Evans 1989, S. 210–240; Evans 1990, S. 101–138.

78 Litten 2017, S. 358.

79 Messner/Buf 2007, S. 151.

Messner/Bufß, die den Begriff der „Zielorientierung“ mit der Frage verknüpfen, ob das Ziel des Unterrichts in der Prozessorientierung, der Vergangenheits- und Geschichtsorientierung oder in der Gesellschafts- und Gegenwartsorientierung besteht – wobei als theoretischer Hintergrund das Werk von Rohlfses⁸⁰ dient –, bezeichnen diese Zielorientierung als „eine wichtige Facette der Philosophie des Schulfaches“⁸¹. Sie positionieren die Philosophie des Faches damit explizit als Kategorie innerhalb berufsbezogener Überzeugung. Die Geschichtsdidaktiker Voet/De Wever sprechen in diesem Zusammenhang von „ideas about learning goals“⁸², ordnen diese allerdings ähnlich wie Martin Nitsche in die Kategorie Überzeugungen über das Lehren und Lernen von Geschichte ein. Nitsche verwendet den Begriff „Ziele“ und ordnet diese innerhalb des Konstrukts „geschichtsdidaktische Überzeugungen“ ein.⁸³

Hier soll argumentiert werden, dass die „Philosophie des Faches“ als eigene Kategorie innerhalb von Überzeugungen Berücksichtigung finden und nicht einer der beiden anderen Hauptkategorien zugeordnet sein sollte, um auf diese Weise die Bedeutung der Philosophie des Faches hervorzuheben. Die Frage danach, worin eine Lehrperson den Sinn des Geschichtsunterrichts sieht, scheint hochgradig relevant für die Inhalte und Art ihres Unterrichts zu sein. Darüber hinaus ist es für die domänenspezifische Profilierung des Konstrukts Überzeugungen hilfreich, die Philosophie des Faches explizit zu berücksichtigen, insofern als diese immer nur domänenspezifisch ausbuchstabiert werden kann.

Für die hier referierte Forschung wurde diese einfache Systematisierung ausgehend von der Konzeption „berufsbezogene Überzeugungen“ von Reusser/Pauli geschichtsdidaktisch ausdifferenziert. Reusser/Paulis Modell bietet ein breites Spektrum an Vertiefungs- und Anschlussmöglichkeiten innerhalb der Bildungswissenschaften und wurde auch in der Geschichtsdidaktik rezipiert und als Basis für die empirische Erforschung von Überzeugungen angewendet.⁸⁴ Da Lehrkräfte bei Reusser/Pauli ähnlich wie dies im CAOHT/EBAHT-Projekt gehandhabt wurde, als Experten verstanden werden⁸⁵, bot sich diese Konzeptualisierung als theoretischer Rahmen an. An anderer Stelle wird die unten stehende geschichtsdidaktische Systematisierung von Überzeugungen und die Herlei-

80 Rohlfses, Joachim (1986): Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

81 Vgl. Messner/Bufß 2007, S. 151.

82 Voet/De Wever 2016, S. 58.

83 Vgl. Nitsche 2016, S. 171 ff.

84 Vgl. z. B. Messner/Bufß 2007; Litten 2017.

85 Vgl. Reusser/Pauli 2014.

tung aus Reusser/Pauli 2014 umfassend beschrieben.⁸⁶ Die in diesem Buch verhandelte Philosophie des Faches Geschichte gehört demnach zu den „allgemeinen und domänenspezifischen epistemologischen Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen“ und wird konkret den „Überzeugungen über Wesen und Struktur von Fächern, Fachgebieten, konkreten Lerngegenständen und Lernmedien“ aus der Konzeption von Reusser/Pauli zugeordnet.

In diesem Sinne ergibt sich für die Philosophie des Faches Geschichte folgende Definition:

Als „Philosophie des Faches Geschichte“ werden die Überzeugungen von Lehrpersonen über die Ziele, den Sinn und den Bildungswert des Geschichtslernens für das Individuum und die Gesellschaft bezeichnet. Sie gehört zu den domänenspezifischen epistemologischen Überzeugungen.

	Reusser/Pauli 2014	Bernhard 2020 fachspezifisch gewendet
1. Allgemeine und domänenspezifische, epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen	Überzeugungen über Wesen und Struktur von Fächern, Fachgebieten, konkreten Lerngegenständen und Lernmedien	1a Überzeugungen zu Geschichte
		1b Philosophie des Faches: Überzeugungen über die Ziele, den Sinn und den Bildungswert des Geschichtslernens für das Individuum und die Gesellschaft
	Überzeugungen über die Prozesse des Lehrens und Lernens	1c Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte
		1d Überzeugungen zu Lehr- und Lernmedien
2. Personenbezogene Überzeugungen	Überzeugungen über Akteure des bildungsbezogenen Handelns im Schulkontext v. a. professionsbedingte Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte	2a Überzeugungen zur Rolle von Geschichtslehrpersonen
	Überzeugungen über Schüler/innen	
	Überzeugungen über die Lehrer/innenbildung	2b Überzeugungen zur geschichtsdidaktischen Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen
	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	

⁸⁶ Vgl. dazu ausführlich Bernhard, Roland (2021): Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen empirisch erforschen. Aktuelle internationale Trends und ein Kategoriensystem für die Geschichtsdidaktik. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft (in peer review).

	Reusser/Pauli 2014	Bernhard 2020 fachspezifisch gewendet
3. Kontextbezogene Überzeugungen	Überzeugungen zu Merkmalen des engeren (einzelschulischen) und weiteren (gesellschaftlichen) Kontext der Tätigkeit der Lehrpersonen	3a Überzeugungen zum Lehrplan Geschichte
	Überzeugungen zu Bildung, Schule und Lehrberuf in der Gesellschaft	3b Überzeugungen zu bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Strömungen, die das Fach Geschichte betreffen
	Überzeugungen zu Zielen, Aufgaben und Funktionen der Schule	

Tabelle 1: Geschichtsdidaktische Ausdifferenzierung von berufsbezogenen Überzeugungen

2.4 Forschungsstand und Literaturübersicht

Überzeugungen von Lehrpersonen werden derzeit in der Geschichtsdidaktik diskutiert und beforscht. Während an anderer Stelle zahlreiche englisch-, deutsch- und spanischsprachige Beiträge vorgestellt wurden, die sich sowohl auf Überzeugungen zu Geschichte, zum Lehren und Lernen von Geschichte als auch auf kontextbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen beziehen⁸⁷, werden in diesem Buch Beiträge in vorwiegend chronologischer Reihenfolge besprochen, welche die Philosophie des Faches behandeln. Als Stichjahr wurde das Jahr 2017 definiert. Die aufgearbeitete Literatur stellt den Rahmen dar, innerhalb dessen die Ergebnisse der vorliegenden Studie interpretiert werden.⁸⁸

Evans eröffnete im Jahr 1989⁸⁹ die Diskussion um Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen mit einem Beitrag zu Vorstellungen bzw. Überzeugungen von Lehrpersonen hinsichtlich Geschichte („Teacher’s Conceptions“⁹⁰). Auf der Basis einer quantitativen Fragebogenstudie (n=71) und qualitativer Interviews (n=30) in den USA (Maine) bildete er fünf Typen von Geschichtslehrpersonen, wobei insbesondere die Ziele des bzw. Gründe für das Geschichtslernen aus

87 Bernhard 2020, S. 38–78.

88 Im Jahr 2018 erschien noch ein wichtiger Beitrag von Chapman u.a., der allerdings aufgrund des Stichjahres 2017 nicht mehr in die Literaturstudie aufgenommen wurde: vgl. Chapman, Arthur/Burn, Katharine/Kitson, Alison (2018): What is School History for? British Student-Teachers’ Perspectives. In: ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura 194.788, S. 1–14.

89 Vgl. Evans 1989, S. 210–240.

90 Der Begriff „conceptions“ wird nach Reusser/Pauli 2014, S. 647, oft mit „Vorstellungen“ übersetzt bzw. als übergreifende Bezeichnung verwendet, in der Wissen und Überzeugungen eingeschlossen sind.

Sicht der Lehrpersonen im Mittelpunkt standen („purposes for studying history“). Damit diskutierte er auch die „Philosophie des Faches“ und setzte diese mit Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte in Verbindung. Typen von Geschichtslehrpersonen nach Evans sind:⁹¹

1. Geschichtenerzähler: „storyteller“,
2. Geschichtswissenschaftler: „scientific historian“,
3. Relativist/Reformer: „relativist/reformer“,
4. Kosmischer Philosoph: „cosmic philosopher“,
5. Mischtyp: „eclectic“.

Evans hält fest, dass diese Typen nicht ausschließend sind. Bei jeder erforschten Lehrperson konnte jedoch eine dominierende Tendenz wahrgenommen werden: „Most teachers studied possess elements of more than one typology, though most also displayed a dominant tendency, similar to favoring one hand over the other.“⁹² Im quantitativen Sample von Evans war der Typ Relativist/Reformer am häufigsten anzutreffen, also jene Lehrpersonen, welche vor allem den Zusammenhang zwischen Problemen der Gegenwart mit der Vergangenheit betonen und davon ausgehen, dass Geschichte benötigt wird, um gegenwärtige Probleme zu verstehen.⁹³

Die einzelnen Typen werden von Evans beschrieben und einem Lehrkonzept sowie einer geschichtsphilosophischen Richtung zugeordnet. Die Beschreibung der Typen von Evans wird in der Folge ins Deutsche übertragen dargestellt.

Typus und % im Sample	Beschreibung	Lehrkonzept/ Methodischer Zugang	Philosophische Richtung	Philosophie des Faches
Geschichtenerzähler 11,3 %	Betont faszinierende Details über Menschen und Ereignisse und geht davon aus, dass der Erwerb von Wissen über andere Zeiten, Menschen und Orte den wichtigsten Grund für das Lernen von Geschichte darstellt (S. 215)	Lehrerzentriert	Analytisch idealistische Geschichtsphilosophie	Zentrales Ziel des Geschichtslernens ist der Erwerb von kulturellem Wissen bzw. das ehrende Andenken an die Vorfahren. Wir lernen Geschichte, weil sie uns sagt, wer wir sind, und uns damit Hinweise auf unsere Identität gibt

⁹¹ Vgl. Evans 1989, S. 215.

⁹² Ebd.

⁹³ Vgl. ebd., S. 224.

Typus und % im Sample	Beschreibung	Lehrkonzept/ Methodischer Zugang	Philosophische Richtung	Philosophie des Faches
Geschichtswissenschaftler 18,3 %	Betont, dass historische Erklärung und Interpretation Geschichte interessant machen (S. 217)	Prozessorientiert, um Fähigkeiten der historischen Interpretation anzubahnen	Analytisch positivistische Geschichtsphilosophie	Zentrales Ziel des Geschichtslernens ist das Verständnis historischer Prozesse und Hintergründe, um auf diese Weise gegenwärtige Probleme zu verstehen (S. 217)
Relativist/Reformer 45,1 %	Betont die Bezüge der Vergangenheit zu gegenwärtigen Problemen und geht davon aus, dass Geschichte notwendig ist, um die Gegenwart zu verstehen (S. 224)	Stellt Probleme in den Mittelpunkt des Lernens und verwendet unterschiedliche Methoden	Analytisch relativistische Geschichtsphilosophie	Zentrales Ziel des Geschichtslernens ist die Einsicht in die Relevanz der Geschichte für die Gegenwart (S. 224)
Kosmischer Philosoph 2,8 %	Betont Gesetzmäßigkeiten und definitive Muster in der Geschichte; meist ein zyklisches Verständnis. (S. 229)	Prozessorientiert, verwendet unterschiedliche Methoden	Spekulative Geschichtsphilosophie („metahistorians“)	Zentrales Ziel des Geschichtslernens sind Einsichten in Erklärungen, die mit Vorsehung oder Gott zu tun haben – Einordnen menschlicher Erfahrungen in ein großes Muster (S. 229)
Eclectic 22,5 %	Keine zentrale Tendenz, kombinieren Elemente von zwei oder mehr Konzepten der Geschichte			

Tabelle 2: Typen von Geschichtslehrpersonen nach Evans 1989 – deutsche Übersetzung

Nach dieser Typenbildung ging Evans noch einmal ins Feld. Es wurden weitere Interviews mit jeweils einer Lehrperson der fünf Typen sowie mit jeweils sechs Schüler/innen der einzelnen Lehrpersonen durchgeführt und der Unterricht der Lehrpersonen beobachtet. Das Ziel der Studie war es, herauszufinden, inwieweit die festgestellten Überzeugungen der Lehrpersonen einen Einfluss auf den Un-

terrichtet und auf die Überzeugungen der Schüler/innen hinsichtlich Geschichte zeitigten. Die in diesem Zusammenhang durchgeführte Forschung publizierte er im Jahr 1990.⁹⁴ Die Ergebnisse bezeichnet der Autor als „enttäuschend“. Überzeugungen der Lehrpersonen hätten nur beim *Geschichtenerzähler* und beim *Geschichtswissenschaftler* einen starken Einfluss auf den konkreten Unterricht. In der Frage, ob Überzeugungen von Lehrpersonen auf die Überzeugungen von Schüler/innen wirken, bleibt die Antwort Evans vage. Schüler/innen berichteten zwar oft, dass der Unterricht ihr Verständnis von Geschichte geprägt und ihr Wissen über die Vergangenheit erhöht hätte, kaum aber Überzeugungen zur aktuellen Gesellschaft beeinflussen würden – ein echter Gegenwartsbezug im Unterricht sei in dieser Hinsicht wenig ausgeprägt: „This is not surprising given the content orientation of most of their teachers, and their weak attempts to connect past to present.“⁹⁵ Aus seiner Studie zieht Evans das Fazit, dass Geschichtsunterricht kaum Einfluss auf das Denken und die Überzeugungen von Schüler/innen habe:

*If these teachers are at all representative, the teaching of history and social studies generally may be having little impact on student belief or thinking, except on knowledge of the content studied.*⁹⁶

In diesem Zusammenhang nimmt Evans eine starke Kluft zwischen Selbstausskünften von Lehrpersonen⁹⁷ und den Unterrichtsbeobachtungen⁹⁸ wahr. In den Interviews hätten die Lehrpersonen „interessante Aktivitäten“ im Geschichtsunterricht beschrieben. „I concluded that the teaching of history seemed to be in good hands.“ Im Zuge der Beobachtungen stellte sich heraus: „What teachers say they are doing and what an observer or students may see are often quite different.“⁹⁹ Damit rührt Evans an einem zentralen Problem der Erforschung von Überzeugungen von Lehrpersonen – sozial erwünschtes Antwortverhalten, ein Aspekt der innerhalb des CAOHT/EBAHT-Projekts auch mehrere Male diskutiert wurde.¹⁰⁰ Mit der Studie von Evans wurde eine Tradition von norma-

94 Vgl. Evans 1990.

95 Ebd., S. 125.

96 Ebd.

97 Vgl. Evans 1989.

98 Vgl. Evans 1990.

99 Ebd., S. 124.

100 Vgl. Bernhard 2020, S. 99–108; Bernhard, Roland (2020a): Teilnehmende Beobachtung im Geschichtsunterricht: Vorbereitung, Datenerhebung und Datenauswertung. In: Küh-

tiv-idealistisch ausgerichteten „Defizitstudien“ über Lehrpersonen und Geschichtsunterricht begründet, in denen es weniger darum geht, die Lehrkräfte und ihr Handeln zu verstehen, sondern eher darum, aus einer normativ aufgeladenen Perspektive deren Handeln im Unterricht zu bewerten: „This has been a depressing study, a sobering study.“¹⁰¹

Im deutschsprachigen Raum war es von Borries, der den Diskurs über Einstellungen/Überzeugungen von Lehrpersonen im Jahr 1995¹⁰² in die Geschichtsdidaktik einführte. In einem repräsentativen Fragebogen, den 283 Lehrpersonen in West- und Ostdeutschland ausfüllten, nannten die Lehrpersonen als wichtigste Lernziele in ihrer täglichen Unterrichtspraxis die folgenden:

1. „Wissensaneignung“ (M = +0.50)
2. „Diskussions- und Argumentationsfähigkeit“ (M = +0.30)
3. „Internalisierung von Grundwerten und -rechten“ (M = +0.28)
4. „Wahrnehmung von Wandel und Kontinuitäten“ (M = +0.17)

Von Borries fragte auch ab, was die Lernziele der Lehrpersonen unter idealen Voraussetzungen wären („Idealvorstellungen“, „wenn Sie völlig freie Hand hätten“¹⁰³). Dabei zeigt sich eine Verschiebung, die darauf hinweist, dass es verschiedene Prioritäten im Zusammenhang mit Praxis und Idealen gibt:

1. „Diskussions- und Argumentationsfähigkeit“ (M = +1.58)
2. „Fähigkeit und Bereitschaft zum Widerspruch (Zivilcourage)“ (M = +1.43)
3. „Spaß und Faszination an Geschichte“ (M = +1.41)
4. „Abwägung von Konsequenzen für Gegenwart und Zukunft“ (M = +1.39)
5. „Internalisierung von Grundwerten und -rechten“ (M = +1.35)

Während also die Wissensaneignung in der Praxis des Geschichtsunterrichts das zentrale Ziel der Lehrpersonen darstellte, würde diese in den Überzeugungen der Lehrpersonen unter idealen Voraussetzungen eine sehr untergeordnete Rolle spielen, es würden andere Ziele, in denen Geschichte stärker als Gegenwartswissenschaft modelliert wird, in den Mittelpunkt rücken. Das Auseinanderklaffen von Ideal und Praxis wird in der Folge wiederholt diskutiert werden.

berger, Christoph (Hg.): Ethnographie und Geschichtsdidaktik. Zugänge für die empirische Forschung. Frankfurt/Main: Wochenschau, 64–81.

101 Ebd.

102 Vgl. Borries, Bodo (1995): Lehrereinstellungen und Unterrichtswirkungen. I: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim/München, S. 277–344.

103 Ebd., S. 281.

Donnelly untersuchte im Jahr 1999 Lehrpersonen für Geschichte sowie im Fach Science in fünf verschiedenen Schulen der Sekundarstufe in England und Wales und verglich diese miteinander.¹⁰⁴ Er kombinierte Unterrichtsbeobachtungen und 48 teilstrukturierte Interviews mit 39 Geschichtslehrpersonen, wobei einige (die Fachgruppenleiter/innen) jeweils zwei Mal interviewt wurden.¹⁰⁵ In dem Beitrag werden ähnlich wie bei von Borries¹⁰⁶ die strategischen Ziele, welche Lehrpersonen mit Geschichtsunterricht verfolgen, beschrieben und damit die Philosophie des Faches erforscht. Die entsprechende Interviewfrage lautete: „What do you broadly set out to achieve when teaching history/science?“ Aus den Interviews hat er sieben zentrale Ziele von Lehrpersonen herausgearbeitet:¹⁰⁷

1. Intellektuelle Fähigkeiten in Bezug auf das Fach („intellectual skills relating to the subject“) wie kritisches Denken hinsichtlich Geschichte¹⁰⁸
2. Aufbau eines Verständnisses hinsichtlich der Relevanz des Faches für das Leben der Schüler/innen („an understanding by pupils of the relevance of the subject to their lives“) – wird oftmals mit dem Aufbau von Fähigkeiten der Analyse von Geschichte in Verbindung gebracht¹⁰⁹
3. Interesse der Schüler/innen am Fach Geschichte wecken („pupil interest in the subject“), damit sie aus der Geschichte lernen wollen
4. Inhaltliches Wissen vermitteln („knowledge of subject-matter [content]“)
5. Erfolg von Schüler/innen bei Prüfungen („pupil success in examinations“)
6. Gute Beziehungen mit den Schüler/innen („good relationships in the classroom“)
7. Andere Ziele wie die Anbahnung von generischen Kompetenzen im Bereich der Kommunikation usw.

Donnelly weist darauf hin, dass die einzelnen Ziele sich nicht gegenseitig ausschließen.¹¹⁰ Zwischen den Geschichtslehrpersonen und den Science-Lehrpersonen traten bedeutende Unterschiede auf. Die wichtigsten Ziele der Geschichtslehrpersonen lagen eindeutig in den Kategorien 1 (Intellektuelle Fä-

104 Vgl. Donnelly, James (1999): Interpreting differences: the educational aims of teachers of science and history, and their implications. In: *Journal of Curriculum Studies* 31.1, S. 17–41.

105 Vgl. ebd., S. 19–20.

106 Vgl. Borries 1995.

107 Donnelly 1999, S. 21.

108 Vgl. ebd.

109 Vgl. ebd., S. 26.

110 Vgl. Donnelly 1999, S. 22.

higkeiten in Bezug auf das Fach) sowie 2 (Relevanz für das Leben) und 3 (Interesse von Schüler/innen), während die Ziele der Science-Lehrpersonen ausgewogener auf die Kategorien verteilt waren – inhaltliches Wissen an erster Stelle (55 %), knapp vor der Relevanz für das Leben. Eine Zusammenschau dieser Ergebnisse mit jenen von Evans¹¹¹ und von Borries¹¹² zeigt, dass es in den Überzeugungen der Lehrpersonen aus den USA, England und Deutschland durchaus Überschneidungen gibt, dass diese aber aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Hintergründe und der verwendeten, nicht identen Dimensionen schwer direkt miteinander verglichen werden können.

Als Teil einer großen Untersuchung von Geschichtsunterricht und Geschichtslehrpersonen veröffentlichten Messner/Buff im Jahr 2007¹¹³ eine umfassende empirische Studie zu Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen in der Schweiz, die in dem Sammelband von Gautschi u.a.¹¹⁴ publiziert wurde. „Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung“ ist das entsprechende Kapitel betitelt. Es wurde ein Versuch unternommen, über eine quantitative Befragung von 155 Lehrpersonen, die Geschichte im neunten Schuljahr unterrichten, ein „möglichst genaues Bild darüber zu erhalten, was und wie“ in Geschichte unterrichtet wird, und

*welche Bildungsziele Lehrpersonen in diesem Fach verfolgen, welche didaktischen Konzepte des historischen Lehrens und Lernens die Lehrpersonen vertreten und wie das erfragte Wissen mit den Angaben über bevorzugte Handlungsmuster zusammenhängt.*¹¹⁵

Damit werden neben der Philosophie des Faches („didaktische Zielorientierung“) auch Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte in einem weitreichenden Sinne erfasst (fachbezogene didaktische Überzeugungen existieren für Messner/Buff¹¹⁶ im Lernkonzept, Lehrkonzept und im Rollenkonzept).

111 Vgl. Evans 1989.

112 Vgl. Borries 1995.

113 Vgl. Messner/Buff 2007, S. 143–175.

114 Gautschi, Peter/Moser, Daniel/Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hg.) (2007): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: Hep.

115 Ebd.

116 Vgl. ebd.

Eine Kategorisierung von Günther-Arndt wurde als theoretischer Hintergrund für das Lehr-Lern-Konzept verwendet:¹¹⁷

- a) „aufgabenbasierter Geschichtsunterricht“ ermöglicht materialgestützt individualisiertes Lernen,
- b) „erarbeitenden Geschichtsunterricht“ wird durch die Lehrperson direkt gesteuert,
- c) projektförmiger Geschichtsunterricht ermöglicht es den Schüler/innen, relativ selbstständig historische Fragen zu bearbeiten.

Von den geschichtsdidaktischen Positionen bzw. didaktischen Konzeptionen nach Rohlfes¹¹⁸ wird deduktiv der theoretische Rahmen für die Philosophie des Faches hergeleitet:¹¹⁹

- a) Fach- und wissenschaftsgeleitete Ansätze betonen die Bedeutung des systematischen Erwerbs von Wissen bzw. von historischem und politischem Orientierungswissen.
- b) Lern- und unterrichtsbezogene Ansätze legen das Augenmerk auf die Entwicklung von historischen Denk- und Arbeitsweisen sowie von Geschichtsbewusstsein.
- c) Gegenwarts- und gesellschaftsbezogene Ansätze gehen von aktuellen Problemen aus und untersuchen diese in ihrer Entstehung im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung.
- d) Schüler- und bildungstheoretische Ansätze zielen darauf ab, historisches Interesse von Lernenden zu fördern und die Fähigkeit zu entwickeln, sich in andere Menschen und Zeiten einzufühlen.

In „Zielorientierungen“ werden diese vier Standpunkte verdichtet, wobei das Ziel der „Vergangenheits- und Geschichtsorientierung“ der Konzeption a) das Ziel der „Prozessorientierung“ der Konzeption b) und das Ziel der „Gesellschafts- und Gegenwartsorientierung“ der Konzeption c) der Rohlfes-Einteilung gleichkommt. Schüler- und bildungstheoretische Ansätze sind nach einer explorativen Faktorenanalyse nicht in diese Unterteilung aufgenommen worden.

117 Vgl. Günther-Arndt, Hilke (2003): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelson Scriptor, S. 158.

118 Vgl. Rohlfes 1986.

119 Vgl. Messner/Buff 2007, S. 145.

Rohlfes 1986	Messner/Bufß 2007
Fach- und wissenschaftsgeleitete Ansätze	Vergangenheits- und Geschichtsorientierung
Lern- und unterrichtsbezogene Ansätze	Prozessorientierung
Gegenwarts- und gesellschaftsbezogene Ansätze	Gegenwartsorientierung
Schüler- und bildungstheoretische Ansätze	

Tabelle 3: Vergleich der Konzeptionen von Rohlfes 1986 und Messner/Bufß 2007

Die Autoren fragen sich nun, welche Beziehungen zwischen verschiedenen Aspekten/Facetten innerhalb der einzelnen Bereiche auftreten und welche Beziehung diese zur Unterrichtsgestaltung ausdrücken.¹²⁰ Es zeigt sich, dass im Hinblick auf die Philosophie des Faches mehr als 90% die Gegenwarts- und Gesellschaftsorientierung *und* die Vergangenheits- und Geschichtsorientierung als (eher) zentral erachten¹²¹ – bei der Prozessorientierung ist dieser Wert mit rund 75% geringer.

Den Autoren fällt hinsichtlich des Lehrkonzepts auf, dass sich die Rollenkonzepte „Vermittler“ und „Lerncoach“ „gegenseitig überhaupt nicht“ entgegenstehen, „sie sind nahezu unabhängig voneinander“¹²². Es besteht auch zwischen den Lehrkonzepten Differenzierung und Standardisierung „lediglich ein relativ schwacher negativer Zusammenhang“¹²³, obgleich naturgemäß eine starke negative Korrelation in diesem Kontext zu vermuten gewesen wäre – Differenzierung im Unterricht kann als ganz und gar der Standardisierung entgegengesetzt betrachtet werden. Solche Befunde ziehen sich durch die Studie. Sie kann als ein Hinweis darauf interpretiert werden, dass Lehrpersonen und ihr Handeln im Unterricht sich nicht ohne Weiteres in bestehende Charakterisierungen einfügen lassen.

Die Autoren analysierten auch, ob es Verbindungen zwischen der Philosophie des Faches und dem Lehr-Lern-Konzept gibt. Die Lehrpersonen werden darauf aufbauend in vier Gruppen unterteilt. Kategorien wie „progressiv“ (n=23) und „traditionell“ (n=41) (neben „ausgewogen“ n=48 und indifferent n=21) werden hierbei konstruiert. Bei ihren Angaben differenzieren sich die Gruppen bezüglich der Frage, wie sie ihren Geschichtsunterricht durchführen, beträchtlich voneinander. Auch von Messner/Bufß wird als Fazit erneut die den Geschichtsunterricht beherrschende Wissensvermittlung über die Vergangenheit und Ge-

120 Vgl. ebd., S. 149.

121 Vgl. ebd., S. 155.

122 Ebd., S. 149.

123 Ebd., S. 159.

schichte als Priorität der Lehrpersonen hervorgehoben und unterstrichen, dass die Entwicklung fachspezifischer Arbeits- und Denkweisen eher als zweitrangig bewertet wird. Dementsprechend sei die Philosophie des Schulfaches Geschichte, „eher als stofforientiert und weniger als prozessorientiert im Sinne der Förderung des historischen Denkens“¹²⁴ zu beschreiben. Im Geschichtsunterricht dominiere der „erarbeitende Unterricht“.

Inwiefern sich „alltagsförmiges oder wissenschaftsförmiges geschichtsdiaktisches Denken“¹²⁵ bei angehenden Lehrpersonen in Freiburg (Deutschland) zeigt bzw. welche Überzeugungen in diesem Zusammenhang wahrnehmbar sind, legen Brauch/Bihrer im Jahr 2011 im Bericht über eine Studie mit 15 Studierenden des Faches Geschichte dar. Hierbei werden Überzeugungen zum Lernen von Geschichte, zu Geschichte und zur Philosophie des Faches mittels eines Fragebogens (mit offenen und geschlossenen Items) und durch die Analyse von Lerntagebüchern ermittelt. In diesem Zusammenhang erläutern sie „Niveaus geschichtsdiaktischer Literacy am Beispiel der Fragestellungskompetenz“¹²⁶, wobei eine Entwicklungslogik von einem Null-Niveau über prä- bzw. quasireflektiertes Denken bis hin zu reflektiertem Denken festgelegt wird. Auch dabei wird ersichtlich, dass die Überzeugungen der Lehrpersonen auf einem faktualen Verständnis von Geschichtsunterricht basieren, was die über die Fragebögen ermittelte Philosophie des Faches anbelangt. Weniger stark befürwortet werden geschichtsdiaktische Vorstellungen über die Kernaufgabe von Geschichtsunterricht – sich mit dem Wesen geschichtswissenschaftlicher Epistemologie vertraut zu machen und damit das historische Denken zu lehren:

Die Beliefs der Studierenden hinsichtlich des Lehrziels von Geschichtsunterricht stimmen nicht mit den Konventionen aktueller geschichtsdiaktischer Diskurse überein. Der Kurs [von dem die Probanden genommen wurden] ist insgesamt der Meinung, dass das wichtigste Ziel von Geschichtsunterricht in der Vermittlung von Grundwissen besteht (87 %), mit sehr großem Abstand gefolgt von der Vermittlung von Kompetenzen historischen Denkens (56,3 %), der Erziehung mündiger Bürger (25 %) und der Methodenkompetenz¹²⁷ (6,3 %).¹²⁸

124 Ebd., S. 170.

125 Vgl. Brauch/Bihrer 2011, hier S. 124.

126 Ebd., S. 126.

127 Hier wird Methodenkompetenz allgemeinpädagogisch und nicht fachspezifisch verstanden.

128 Ebd., S. 127.

Schär/Sperisen untersuchen im Jahr 2011 Überzeugungen von Lehrpersonen zu Geschichte, zum Lehren und Lernen derselben und in Bezug zur Philosophie des Faches und kombinieren diese Erhebung mit Schulbuchforschung.¹²⁹ Diese Überzeugungen werden von den beiden Autoren als „didaktische berufshabituelle Dispositionen“ bezeichnet, wozu sie „fundamentale Vorstellungen von Geschichte, [...] über die allgemeinen Ziele des Geschichtsunterrichts, didaktische Leitvorstellungen, aber auch Vorstellungen von den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern“¹³⁰ zählen. Die Autoren relativieren eingangs die These des Schulbuchs als Leitmedium und wollen sie in der vorgelegten Studie präzisieren. Ausgehend von der Feststellung, dass es keine theoretischen Konzepte gibt, die den Zusammenhang zwischen Schulbüchern und dem Berufshandeln von Lehrpersonen adäquat beschreiben und erklären lassen¹³¹, stellen sie eine Studie vor, in der mithilfe einer Within-Method-Triangulation 20 Lehrpersonen aus der Deutschschweiz interviewt und sechs Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt worden sind. Die zentrale Frage der Studie lautet, wie Lehrpersonen die Geschichtslehrmittel interpretieren und beurteilen und in welcher Weise sie diese im Unterricht einsetzen.¹³²

Aus den zum damaligen Zeitpunkt noch nicht vollständig ausgewerteten Daten stellen sie eine Fallstudie vor, die zeigt, „dass sich geschichtstheoretische, inhaltliche und didaktische Vorstellungen von Lehrpersonen und Lehrmittel fundamental widersprechen können.“¹³³ Dies führte im präsentierten Fall dazu, dass der konkrete Unterricht ungewollt und unbewusst die intendierte Programmatik des Lehrmittels „auf den Kopf stellt“¹³⁴. Die Autoren schließen daraus, dass die Überzeugungen der Lehrpersonen für das Unterrichtshandeln relevanter als die Lehrbuchkonzepte sind. Als Fazit schließen sie, dass Lehrpersonen „sowohl den Inhalt wie auch das didaktische Konzept von Lehrmitteln anhand eigener Vorstellungen sehr stark“¹³⁵ formen und verändern. Dies wird als „Eigensinn“ bezeichnet. Im Zusammenhang mit der Frage nach dem Leitmedium Schulbuch, stellen die Autoren die Hypothese auf, dass die Idee vom Schulbuch als „Leitmedium des Unterrichts“ nicht zu der Annahme verleiten dürfe, Schulbücher hätten einen starken und direkten Einfluss auf die Lernprozesse in der

129 Vgl. Schär/Sperisen 2011.

130 Ebd., S. 127.

131 Vgl. ebd., S. 124.

132 Vgl. ebd.

133 Ebd., S. 125.

134 Ebd.

135 Ebd., S. 133.

Praxis.¹³⁶ Sie sehen Lehrpersonen in diesem Sinne weniger als Vollstrecker, sondern stärker als Interpreten von verschiedenen Formen der Lehrbuchprogrammatik. Lehrbücher würden Themen und Denkkategorien des Unterrichts vorgeben, die von Lehrpersonen und Jugendlichen aufgegriffen und weitergeformt werden.

McCrum erforschte im Jahr 2013 die Frage, wie angehende englische Lehrpersonen das Wesen ihrer Disziplin („nature of their discipline“) und den Sinn ihres Faches („purpose“) wahrnehmen und wie sich diese Überzeugungen auf ihren konkreten Unterricht auswirken.¹³⁷ Dazu führte sie 11 qualitative Interviews durch. In ihrer Studie zeigen sich stark positivistisch-objektivistische Überzeugungen der Lehrpersonen zu Geschichte – „a broadly empiricist approach towards history“¹³⁸. Die Philosophie des Faches der interviewten Lehrpersonen besteht insbesondere in der Ermöglichung eines Verständnisses der Gegenwart durch die Beschäftigung mit historischen Inhalten: „providing substantive knowledge that contextualises contemporary events, societies and issues“¹³⁹. Diese Überzeugungen würden sich auch auf den Unterricht auswirken. Lehrpersonen würden einen auf Objektivität zielenden Unterricht stark bevorzugen. In diesem Zusammenhang beklagt McCrum das mangelnde Engagement hinsichtlich der Einbeziehung postmoderner Perspektiven, „particularly the significance of the narrative form and their emphasis on the broader social and moral purposes of studying history“¹⁴⁰. Sie leitet aus ihrer Studie ab, dass in der Lehrer/innenbildung künftig „postmoderne“ Perspektiven eine größere Rolle spielen sollten – unklar bleibt was „postmoderne Perspektiven“ genau bedeuten würden.

Eng verbunden mit Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen ist der im Diskurs der letzten Jahre immer häufiger in der Diskussion um Kompetenzen von Lehrpersonen verwendete Begriff des „Pedagogical Content Knowledge“¹⁴¹.

136 Vgl. ebd.

137 Vgl. McCrum 2013, S. 75.

138 Ebd., S. 77.

139 Ebd.

140 Ebd., S. 79.

141 Vgl. Shulman, Lee (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher 15, S. 4–14; Shulman, Lee (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review 57, S. 1–22; Bromme, Rainer (1995): What exactly is pedagogical content knowledge? Critical remarks regarding a fruitful research program. In: Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hg.): Didaktik and/or Curriculum. Kiel, S. 205–216. In einer Metastudie über empirische Forschung zu effektivem Unterricht von Robert Coe u.a. wird (Pedagogical) Content Knowledge als der wichtigste Faktor für guten Unterricht erkannt: „The most effective teachers have

Überzeugungen von Lehrpersonen werden dabei zu einem mehrdimensionalen Konstrukt der „professionellen Kompetenz“ gezählt.

In einer von Waldis u.a. 2014 veröffentlichten Studie wird dabei generell unterschieden zwischen

a) kognitiven Kompetenzen im engeren Sinne, wie z.B. Fachwissen und fachdidaktischem Wissen [...] und b) professionellen Handlungskompetenzen im weiteren Sinne, die Überzeugungen zur Fachdisziplin, subjektive Theorien zum Lehren und Lernen in einem schulischen Gegenstandsbereich, professionelle Werte, motivationale Orientierungen und Fähigkeiten der Selbstregulation umfassen.¹⁴²

Davon ausgehend, dass der Begriff des fachdidaktischen Wissens bzw. des fachspezifisch-pädagogischen Wissens in den Didaktiken bis heute uneinheitlich verwendet wird, entwickelten Waldis u.a. eine erste Skizze eines fachspezifisch ausgearbeiteten Modells zur professionellen Kompetenz von Geschichtslehrpersonen, in welchem auch Überzeugungen berücksichtigt werden. „Pedagogical Content Knowledge“ wird als „Fachdidaktisches Wissen“ bezeichnet und drei Unterbereiche desselben unterschieden, in denen sich der Einfluss der Kompetenzorientierung manifestiert. Was bisher als „Überzeugungen“ diskutiert wurde, wird in der Lehrerkompetenzforschung stärker mit dem Begriff „Wissen“ assoziiert. Dimensionen domänenspezifischen fachdidaktischen Wissens nach Waldis u.a. sind in diesem Sinne:¹⁴³

1. Wissen über Bedingungen und Ausprägungen historischen Denkens
2. Wissen über instruktionale Aktivitäten zur Förderung des historischen Denkens und Lernens
3. Curriculares Wissen

deep knowledge of the subjects they teach, and when teachers' knowledge falls below a certain level it is a significant impediment to students' learning. As well as a strong understanding of the material being taught, teachers must also understand the ways students think about the content, be able to evaluate the thinking behind students' own methods, and identify students' common misconceptions.“ Coe, Robert/Aloisi, Cesare/Higgins, Steve/Lee, Eliot (2014): What makes great teaching? Review of the underpinning research. In: Centre for Evaluation & Monitoring, S. 2.

¹⁴² Vgl. Waldis u.a. 2014, S. 233.

¹⁴³ Vgl. ebd., S. 35.

Shulman 1986	Bromme 1992/2014	Waldis u. a. 2014	
Content knowledge ¹⁴⁴	Fachliches Wissen	Fachwissen	1. Geschichtsphilosophisches und geschichtstheoretisches Wissen
			2. Geschichtskulturelles Wissen
Curricula knowledge ¹⁴⁵	Curriculares Wissen		3. Beherrschung der Inhalte des Schulcurriculums
Pedagogical knowledge ¹⁴⁶	Pädagogisches Wissen	Pädagogisches Wissen	Pädagogisches Wissen
Pedagogical content knowledge ¹⁴⁷	Fachspezifisch-pädagogisches Wissen	Fachdidaktisches Wissen	1. Wissen über Bedingungen und Ausprägungen historischen Denkens
			2. Wissen über instruktionale Aktivitäten zur Förderung des historischen Denkens und Lernens
			3. Curriculares Wissen
	Philosophie des Faches		

Tabelle 4: Wissensbereiche bei Shulman 1986, Bromme 1992/2014 und Waldis u. a. 2014

Zu Unterkategorie 1 des fachdidaktischen Wissens gehören dabei das Wissen um die Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen des Faches – das Beherrschen der Grammatik des Historischen Denkens – und das Wissen um die Genese der Kompetenzen historischen Denkens im Verlauf der Entwicklung von Heranwachsenden sowie das Wissen über Vorstellungen der Schüler/innen im Zusammenhang mit Geschichte und das Wissen und Können im Bereich der Kompetenzdiagnostik und Leistungsbeurteilung.¹⁴⁸ Innerhalb dieser Kategorie wird die

¹⁴⁴ Nach einer Übersetzung von Bromme 2014, S. 96: „das disziplinäre Wissen über den Fachinhalt“. Vgl. dazu auch Van Boxtel, Carla/van Drie, Janet (2018): Historical reasoning: the interplay of domain-general and domain-specific aspects. In Fischer, Frank/Chinn, Clark/Engelmann, Katharina/Osborne, Jonathan (Hg.): Scientific Reasoning and Argumentation: The Roles of Domain-Specific and Domain-General Knowledge. New York: Routledge.

¹⁴⁵ Bromme 2014; S. 96: „das Wissen über Unterrichtsmedien und den Schulstoff, der im Lehrplan steht“.

¹⁴⁶ Das fachunspezifische Wissen, z.B. über die Klassenführung und den Umgang mit Disziplinproblemen.

¹⁴⁷ Das Wissen über die didaktische Aufbereitung des Fachinhalts.

¹⁴⁸ Vgl. Waldis u. a. 2014, S. 35.

Bedeutung vor allem von Überzeugungen zu Geschichte, aber auch zum Lehren und Lernen von Geschichte evident. Zur Unterkategorie 2 des fachdidaktischen Wissens zählen Waldis u. a. das Wissen über verschiedene Prozesse des Lernens, über Unterrichtsprinzipien, Unterrichtsmethoden und Medien und verweisen dabei insbesondere auf den adressatengerechten Einsatz von Quellen und Darstellungen. Auch das Wissen über kompetenzorientierte Aufgabenformate wird hier verortet.¹⁴⁹ Innerhalb dieser Unterkategorie sind insbesondere Überzeugungen hinsichtlich des Lehrens und Lernens von Geschichte relevant.¹⁵⁰

Zur Unterkategorie 3 – Curriculares Wissen – zählen schließlich die „Kenntnisse des Bildungsziels des Geschichtsunterrichts, der Lehrplanvorgaben und Auswahlkriterien sowie die Befähigung, ausgewählte Inhalte kompetenzorientiert in Unterrichtseinheiten umzusetzen“¹⁵¹. In der für die vorliegende Arbeit vorgestellten Systematisierung gibt es in dieser Unterkategorie enge Bezugspunkte zur Philosophie des Faches, aber auch zu Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Geschichte. Generell zeigt sich, dass in der von Waldis u. a. vorgestellten Konzeption von Wissen die Überzeugungen eine zentrale Rolle spielen.

Auf dieser Unterscheidung aufbauend, wurde ein Vignettest zur empirischen Erfassung dieses fachdidaktischen Wissens bei angehenden Geschichtslehrkräften entwickelt, wobei danach gefragt werden sollte, welche Aspekte Lehrkräfte in der Ausbildung nennen, „wenn sie mittels offener Aufgaben prompt aufgefordert werden, fachtypische Videoclips zu beobachten, zu beschreiben und auf der Basis ihres fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens zu beurteilen“¹⁵² und in welchem Maße deren Einschätzungen

149 Vgl. zu Lernaufgaben: Mägdefrau, Jutta/Michler, Andreas (2014): Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht – Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischem Potenzial?. In: Ralle, Bernd/Prediger, Susanne/Hammann, Marcus/Rothgangel Martin (Hg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung, Münster: Waxmann, S. 105 – 119, Wiederabdruck in: Granne-mann, Katharina/Oleschko, Sven/Kuchler Christian (Hg.) (2018): Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache, Münster/New York: Waxmann, S. 137 – 155; Mägdefrau, Jutta/Michler, Andreas (2012): Individualisierende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht – Eine empirische Untersuchung zur Rolle von Schulbuchaufgaben und Eigenkonstruktionen der Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11, S. 208 – 232.

150 Vgl. ebd.

151 Ebd. Hier wird der Unterschied zu Shulmans und Brommes curricula knowledge/curricularem Wissen deutlich.

152 Waldis u. a. 2014, S. 38.

mit Expertenurteilen übereinstimmen. Daraufhin wird ein Pilottest präsentiert, der im Jahr 2013 mit 48 Studierenden durchgeführt wurde. Es wurde evident, dass die Lehrpersonen in der Beschreibung der Unterrichtssequenzen vorwiegend fachunspezifische Details beschrieben (allgemein methodische Aspekte, Sozialform, Stundenaufbau, Medien usw.). Als geschichtsdidaktische Prinzipien wurden Fremdverstehen und Gegenwartsbezug zwar thematisiert, es ergab sich aber das „Bild eines tendenziellen Übergewichts allgemeiner Denkschemata“¹⁵³ auch insofern, als eine „Rückführung der Lernprozesse auf geschichtsdidaktische Modelle [...] kaum vorgenommen“ wird.¹⁵⁴ Ein weiterer Befund ist, dass in den Vignettentests insbesondere dem Handeln der Lehrperson und weniger dem der Schüler/innen Aufmerksamkeit geschenkt wird.¹⁵⁵

Auch Kanert/Resch widmen sich im Jahr 2014 der domänenspezifischen Weiterentwicklung von Wissensbereichen der Geschichtslehrkräfte (unter anderem PCK) und stellen dabei eine theoretische Fundierung eines professionellen Handlungsmodells für Geschichtslehrkräfte vor, welches im Rahmen des Projekts EKoL (Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung) entwickelt wurde.¹⁵⁶ Unter Fachwissen verstehen die Autoren „Wissen zu historischen Erkenntnisverfahren“, „geschichtsphilosophisches und geschichtstheoretisches Wissen“, „Beherrschung des Schulcurriculums (Inhaltswissen)“ und „geschichtskulturelles Wissen“¹⁵⁷.

Ein weiterer Wissensbereich betrifft rollenreflexives Wissen – „Reflexivität der Rolle als Geschichtslehrperson“. Dieser besteht in „Werthaltungen und Überzeugungen“ und „motivationaler Orientierung und Selbstregulation“¹⁵⁸. Dabei geht es um die „Fähigkeit, die eigene Rolle als Geschichtslehrkraft zu reflektieren“¹⁵⁹. Auch Fragen im Kontext von Nutzen und Sinn des historischen Lernens werden unter dieser Kategorie erfasst: „Wieso ist historisches Lernen überhaupt notwendig? Was macht eine gebildete Geschichtslehrperson aus?“¹⁶⁰.

153 Ebd., S. 45.

154 Ebd.

155 Vgl. ebd.

156 Vgl. Kanert, Georg/Resch, Mario (2014): Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 13, S. 15–31.

157 Ebd., S. 21.

158 Ebd.

159 Ebd.

160 Ebd.

Auf diese Weise werden Überzeugungen hinsichtlich der Philosophie des Faches und des Lehrens von Geschichte in den Fokus genommen werden.

Das fachdidaktische Wissen (PCK) wird bei Kanert/Resch anders definiert als bei Waldis u.a. Es besteht im Wissen zum „Umgang mit Quellen und Darstellungen als Kerngeschäft des Geschichtsunterrichts“, in der „Kenntnis über historische Erkenntnisverfahren“ – Heuristik, Kritik, Interpretation und Darstellung – sowie im „Wissen über geschichtsdidaktische Kategorien und Prinzipien“ – Narrativität, (Multi-)Perspektivität, Konstruktivität, Alterität, Gegenwartsbezug.¹⁶¹ Davon ausgehend werden Wissensfacetten gebildet. Hier wird deutlich, wie stark Überzeugungen zu Geschichte und zum Lernen von Geschichte die Kompetenzen von Geschichtslehrpersonen beeinflussen. Die Autoren gehen davon aus, dass PCK einen eigenständigen, berufstypischen Wissensbereich für Lehrkräfte umschreibt, in dem fachliches und pädagogisches Wissen in einem integrativen Modell zusammengeführt sind. Im Gegensatz zum Fachwissen einer Lehrkraft würde PCK das Wissen beschreiben, welches „die Lehrerin und den Lehrer befähigt, Lernarrangements zu inszenieren und dabei fachspezifische Elemente miteinzubeziehen“¹⁶². Auf dieser Grundlage wird ein Vignettentest vorgestellt, anhand dessen Geschichtslehrerkompetenzen untersucht werden können. Indem praxisnahe Unterrichtssituationen bewertet werden, lässt der Test Aussagen über das Niveau der Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen zu.

Im Jahr 2016 erschien eine schon erwähnte belgische Studie von Voet/De Wever zu Überzeugungen von Lehrpersonen zu Geschichte, zum Lehren von Geschichte und zur Philosophie des Faches. In einem qualitativen Setting wurden folgende Forschungsfragen behandelt:

- What are teachers' beliefs about the nature of history?
- What are teachers' goals and views with regard to teaching history, and particularly, IBL [inquire based learning]?
- How are both types of teachers' beliefs related to one another?
- In what way are teachers' beliefs about IBL related to the context in which they work?¹⁶³

Für diese Untersuchung wurden qualitative teilstrukturierte Interviews mit 22 Lehrpersonen in Belgien durchgeführt. Aus geschichtstheoretischen Beiträgen wurden Fragen entwickelt, anhand derer Überzeugungen von Lehrpersonen zu

161 Vgl. ebd., S. 22.

162 Ebd., S. 18.

163 Vgl. Voet/De Wever 2016, S. 59.

Geschichte erhoben wurden, beispielsweise – und hier zeigen sich abermals der Einfluss der Gruppe um Maggioni – „How can contrasting conclusions in historical research be explained?“ Methodisch ist interessant, dass sie mögliche sozial erwünschte Antworten antizipieren und diese zu verhindern suchen.¹⁶⁴ Die Interviewdaten werden in dem Beitrag zunächst in einem qualitativen, anschließend in einem quantitativen Zugang präsentiert. Als Ergebnis zeigt sich, dass eine Mehrzahl der interviewten Lehrpersonen als *criterialists* kategorisiert wurde (insgesamt 17), drei als *objectivists* und zwei als *subjectivists*.¹⁶⁵ Was die Philosophie des Faches der Geschichtslehrpersonen betrifft, wurde die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein in den Interviews stets betont, während von einer Mehrzahl eine spontane Abneigung zum Lernen von Daten und Fakten zum Ausdruck gebracht wird. Stattdessen soll es in Geschichte um „Verständnis“ gehen. Es wurden drei zentrale Lernziele der Lehrpersonen aus den Daten herausgearbeitet. Dabei zeigte sich, dass „knowing history“ die Ziele von Lehrpersonen bestimmt: „a large majority of the goals that were mentioned referred to learning about what had happened in the past.“¹⁶⁶

1. Das am häufigsten genannte Ziel des Geschichtslernens ist es, ein besseres Verständnis für die Gegenwart durch das Kennenlernen der historischen Wurzeln der gegenwärtigen Gesellschaft anzubahnen (17/22 Lehrpersonen argumentierten in dieser Weise).
2. Ein weiterer für viele Lehrpersonen wichtiger Aspekt ist das Wissen über die Vergangenheit als Teil einer Allgemeinbildung, die es ermöglichen soll, dass Schüler/innen ihre eigene Kultur besser verstehen (13/22 Lehrpersonen argumentierten in dieser Weise).
3. Auch die Entwicklung einer kritisch-skeptischen Einstellung gegenüber historischen Darstellungen wurde von vielen Lehrpersonen als zentrales Ziel des Geschichtsunterrichts genannt (12/22 Lehrpersonen argumentierten in dieser Weise).
4. Als viertes Ziel von Geschichtsunterricht nannten die Lehrpersonen „Citizenship Education“ (ähnlich der Politischen Bildung im deutschsprachigen Raum). Schüler/innen sollten die Geschichte ihres Landes kennen, um zu einer aktiven (politisch-gesellschaftlichen) Teilnahme befähigt zu werden (11/22 Lehrpersonen argumentierten in dieser Weise).

164 Vgl. ebd., S. 60.

165 Ebd.

166 Ebd.

Auch wurde von sieben Personen als eines der Hauptziele des Geschichtsunterrichts das Wecken des Interesses für Geschichte genannt. Voet/De Wever merken an, dass nur drei von 22 Lehrpersonen über die Notwendigkeit sprachen, den Schüler/innen die Geschichte als konstruierte Erzählung nahezubringen und damit in die Epistemologie der Geschichte und die Grundlagen der historischen Methode einzuführen: „What was most remarkable, however, was that only three teachers talked about familiarizing students with the constructed nature of history, or the basics of historical research.“¹⁶⁷

Darüber hinaus erhoben die Autoren auch Überzeugungen zu *Inquiry Based Learning* und setzten diese mit den Überzeugungen zum Wesen der Geschichte in Beziehung. Ihre Ergebnisse weisen darauf hin, dass unterschiedliche Überzeugungen über Geschichte auch deren Überzeugungen hinsichtlich des Lernens von Geschichte und im Besonderen über *Inquiry Based Learning* beeinflussen.¹⁶⁸ Obwohl viele Lehrpersonen offensichtlich auf einer *criticalist*-Ebene denken, hätten nur wenige von ihnen als wichtiges Lernziel im Geschichtsunterricht historische Kompetenzen angegeben. Als Erklärung rekurren die Autoren auf die oben bereits behandelte Studie von McDiarmid aus dem Jahr 1994, welche einen ähnlichen Befund damit erklärt, dass Lehrpersonen in gewisser Weise Gefangene der Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit seien, in der sie einen stark inhaltsorientierten Unterricht erlebt hätten.

In einer im Jahr 2017 publizierten Studie stellte Litten ihre Untersuchung berufsbezogener Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen vor,¹⁶⁹ wobei sie darunter die Philosophie des Faches, das Lehr-Lern-Konzept und das Selbst- bzw. Rollenkonzept der Lehrpersonen versteht. Dies erweitert Litten – da ihre Studie vor allem auf das Planungshandeln von Geschichtslehrpersonen abzielt – um das Planungskonzept, das in diesem Sinne zu den berufsbezogenen Überzeugungen gezählt wird. Litten führte Interviews mit 12 Gymnasial- und 12 Hauptschullehrkräften für Geschichte, wobei die Philosophie des Faches, welche bei Nitsche¹⁷⁰ implizit innerhalb der geschichtsdidaktischen Überzeugungen verortet ist, bei Litten explizit erhoben wird. Zu diesem Zwecke stellte sie Interviewfragen „nach einer ‚gelungenen Unterrichtsstunde‘ bzw. einem ‚guten Geschichtsunterricht‘ oder ‚dem Sinn von Geschichtsunterricht‘ im Generel-

167 Ebd.

168 Ebd., S. 65.

169 Vgl. Litten 2017.

170 Vgl. Nitsche 2016; Nitsche 2017.

len“¹⁷¹. Die interviewten Personen nannten die folgenden zentralen Ziele des Geschichtsunterrichts:¹⁷²

1. Geschichtsunterricht soll Orientierung für die Gegenwart bieten (14/24).
2. Geschichtsunterricht soll die Urteilsfähigkeit schulen bzw. das historische Denken anbahnen (13/24).
3. Geschichtsunterricht soll Demut gegenüber dem Gewordensein der Gegenwart erwecken („häufig“).

Litten erhob zusätzlich die Einstellung gegenüber dem Schulbuch.¹⁷³ und kommt zu dem Fazit, dass die „zentrale Rolle des Schulbuchs im Rahmen der Vorbereitung, wie sie für die Fächer Mathematik und Englisch festgestellt wurde, [...] für das Fach Geschichte in der vorliegenden Studie nicht repliziert werden“ konnte¹⁷⁴. Lehrkräfte gaben an, überwiegend „zusätzliche Hilfsmittel“ zu verwenden, um ihren Unterricht vorzubereiten. Sehr interessant ist auch, dass Litten – entgegen der Theorie des Schulbuchs als Leitmedium des Unterrichts – von einer „vehementen Ablehnung eines Buchunterrichts“ spricht, bei der es sich „um ein Fachspezifikum zu handeln“¹⁷⁵ scheint, sodass also gerade im Fach Geschichte der Unterricht mit dem Schulbuch von Lehrpersonen überwiegend abgelehnt würde:

*So tauchte dieses Phänomen nicht nur in anderen Studien nicht auf, auch die Probanden und Probandinnen der vorliegenden Untersuchung berichteten freimütig, in anderen Fächern nach Buch zu unterrichten.*¹⁷⁶

Wie in verschiedenen Publikationen gezeigt wurde, lässt sich dies für Österreich keineswegs feststellen. In Österreich ist das Schulbuch das Leitmedium des Unterrichts schlechthin.¹⁷⁷ Auch in diesem Zusammenhang lassen sich Bezüge zur

¹⁷¹ Litten 2017, S. 358.

¹⁷² Vgl. Litten 2017, S. 359–360.

¹⁷³ Vgl. ebd., S. 403.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., S. 415.

¹⁷⁵ Ebd.

¹⁷⁶ Ebd.

¹⁷⁷ Bernhard, Roland (2019c): Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung. In: Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.): Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen. Münster/New York: Waxmann, S. 35–56.

Philosophie des Faches herstellen, insofern als das Schulbuch meist zur Inhaltsvermittlung herangezogen wird.

Ein wiederkehrender Topos in der Literaturübersicht ist die Klage über Defizite bezüglich des Geschichtsunterrichts und der Geschichtslehrpersonen. So kommt Enttäuschung und Ernüchterung darüber zum Ausdruck, dass Lehrpersonen oft wenig auf fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Idealvorstellungen von Unterricht reagieren und eher pragmatische Zugänge wählen. Einen anderen Zugang bekunden Wansink u.a. in einer 2017 veröffentlichten Studie, welche in einer Zusammenarbeit der Universität Cambridge mit der Universität Utrecht entstand. Während Harris/Burn schon 2016 von den vernachlässigten Perspektiven von Geschichtslehrpersonen sprachen, führen Wansink u.a. ein Jahr später aus: „It is striking that history teachers, have, to date, not been involved that much in the debate on different epistemological stances, although they can be considered central actors in realising history education.“¹⁷⁸ In ihrer Studie ging es vor allem um die Erhebung der Philosophie des Faches („objectives“) von angehenden Geschichtslehrpersonen in Holland und die Beziehungen, die diese mit Überzeugungen zu Geschichte aufweisen. Die Forschungsfrage lautete:

*Which combinations of objectives of history education, and in doing so, epistemological representations of history knowledge, do prospective academic history teachers attach to history education at the very start of their university-based teacher education program?*¹⁷⁹

Die Stichprobe wurde von sechs Universitäten in den Niederlanden gezogen. 57 Probanden füllten einen Fragebogen mit 12 offenen Fragen aus und erfüllten eine Aufgabe („performance task“). Aus den qualitativen Daten konnten sie sechs zentrale Ziele der Lehrpersonen herausarbeiten (größtenteils wurde dabei allerdings deduktiv verfahren, wo notwendig, wurden induktiv weitere Kategorien gebildet). Diese Ziele wurden in der Folge in zwei große Kategorien – in einen positivistischen Zugang (*empiricist*) und einen interpretativen Zugang eingeteilt – *factual* bzw. *interpretative*.

178 Vgl. Wansink u.a. 2017, S. 12.

179 Ebd., S. 14.

Ziele des Geschichtsunterrichts (Philosophie des Faches)	n, Lehrpersonen	Überzeugungen zu Geschichte	
		<i>factual</i>	<i>interpretative</i>
Kritik/Erklärung („critical/explanatory objectives“) ¹⁸⁰	48		x
Konstruktivistische Ziele („constructivist objectives“) ¹⁸¹	37		x
Perspektivenübernahme („perspective-taking objectives“) ¹⁸²	26		x
Merken („memorising objectives“) ¹⁸³	24	x	x
Moralische Ziele („moral objectives“) ¹⁸⁴	16	x	
Kollektive Identität („collective-identity objectives“) ¹⁸⁵	7	x	

Tabelle 5: Ziele von Lehrpersonen – Kategorien bei Wansink u. a. 2017, S. 16

Kritische, konstruktivistische Ziele sowie Ziele der Perspektivenübernahme wurden von den angehenden Lehrpersonen am häufigsten genannt. Anders als dies in den meisten bisher erschienenen Studien der Fall war, wird bei Wansink u. a. das Ziel „Merken“ („memorising objectives“) von Fakten, Personen, Ereignissen, Jahreszahlen – nicht ohne dies zu hinterfragen – mit einem positivistischen Zugang zu Geschichte verbunden. Ausgehend von geschichtsdidaktischer Literatur¹⁸⁶ wird argumentiert, dass Schüler/innen durchaus inhaltlich-deklara-

180 „means that history education has to make pupils learn academic disciplinary skills in order to be able to think about history“ (ebd., S. 16).

181 „means that history education has to make pupils value historical knowledge from an epistemological perspective.“ (ebd.).

182 „means that history education has to make pupils understand historical figures or events within their own historical context“ (ebd.).

183 „means that history education has to make pupils memorise and be able to display and memorise substantive knowledge“ (ebd.).

184 „means that history education has a moral purpose and can be a moral guide for the present“ (ebd.).

185 „means that history education can contribute to creating a collective identity“ (ebd.).

186 Vgl. Havekes, Harry/Coppen, Peter/Luttenberg, Johan/VanBoxtel, Carla (2012): Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualisation. In: International Journal of Historical Learning Teaching and Research 11.1, S. 72–93; Lee, Peter (2005): Putting principles into practice: Understanding history. In: Donovan, Suzanne/Bransford, John (Hg.): How students learn: History, mathematics and science in the classroom. Washington, D.C.: National Academies Press,

tives Wissen (*substantive knowledge*) benötigen, „to construct a historical context to reason about the past“. In diesem Sinne wird „memorising“ sowohl in die Kategorie *factual*, als auch in die Kategorie *interpretative* eingeordnet, mit dem Hinweis darauf, dass in den meisten Fällen wahrscheinlich die erstere Kategorie zum Tragen kommen wird. Mit dieser Einteilung eröffnen sie einen Spielraum, der es ermöglicht – ganz im Sinne qualitativer Methodologie – zu verstehen, warum Lehrpersonen Ziele angeben, die auf den ersten Blick „epistemisch inkonsistent“ sind. So zeigte sich in den Daten von Wansink u.a., dass 13 Lehrpersonen sowohl das Ziel des Merkens als auch Ziele angaben, welche dezidiert der Kategorie „Geschichte als Interpretation“ zuzuordnen sind.¹⁸⁷ Bei insgesamt 30 von 48 Lehrpersonen konnten einige der angegebenen Ziele für den Geschichtsunterricht in die Kategorie *factual* und andere in die Kategorie *interpretative* eingeordnet werden. Dies nennen sie respektvoll „epistemic tensions“ bzw. „epistemic switching“ und meinen damit:

*We conceive epistemic switching as a useful term for acknowledging that a person does not necessarily hold epistemological beliefs isolated from context, but may also be evoked by interactions in the situation, thus likely to show a certain level of adaptivity.*¹⁸⁸

Die Vorstellung, dass sich Lehrpersonen zwischen den epistemologischen Stufen „hin- und herbewegen“ würden, weil sie epistemologische Prinzipien über den Konstruktcharakter des historischen Wissens nicht kennen, wurde von Wansink u.a. verworfen: „this explanation might underestimate the intellectual capabilities of the academically trained historians.“¹⁸⁹ Als mögliche Erklärung führen sie an, dass Lehrpersonen verschiedene Rollen in sich vereinigen und in der Rolle als Lehrperson – ähnlich wie dies auch von Martell¹⁹⁰ beschrieben wurde – vor zahlreichen zusätzlichen Herausforderungen stehen, wie zum Beispiel der Klassenführung und den intellektuellen Kapazitäten der Schüler/innen oder Fragen zu moralischen Verpflichtungen der Lehrpersonen („mit dem Stoff durchkommen“). „Such concerns align more with *factual* representations of his-

S. 31–78; Van Sledright, Bruce (2010): The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy. New York: Routledge.

187 Vgl. Wansink u.a. 2017, S. 20.

188 Ebd.

189 Vgl. ebd.

190 Vgl. Martell 2013.

torical knowledge.“¹⁹¹ Mit dem Ziel, stärker zu interpretativen Ansätzen im Geschichtsunterricht zu gelangen, werden für die Lehrer/innenbildung zwei Vorschläge gemacht: Einerseits sollen Gelegenheiten geschaffen werden, in denen die unterschiedlichen Wissensrepräsentationen innerhalb der verschiedenen Ziele von Geschichtsunterricht diskutiert werden, andererseits soll über die verschiedenen Rollen, die der akademisch ausgebildeten Lehrperson im Feld Schule zukommen, reflektiert werden.¹⁹²

In einem Beitrag von Bernhard aus dem Jahr 2017 wurden erste Ergebnisse des CAOHT-Projekts nach der ersten Phase der Datenerhebung (Februar bis Juni 2016) publiziert.¹⁹³ Aufbauend auf Interviews mit 42 bis zu diesem Zeitpunkt interviewten österreichischen Geschichtslehrpersonen wurde die Frage danach gestellt, ob die Entwicklung von Kompetenzen historischen Denkens ein Ziel ihres Unterrichts ist. Diese erste Auswertung der Interviews zeigte, dass das Lernen von Inhalten für die österreichischen Lehrpersonen durchaus einen wichtigen Teil des Geschichtsunterrichts darstellt, dass aber insbesondere auch kritisches Denken, der Bezug zur Gegenwart und die Befähigung zur Teilnahme am politischen Diskurs zentrale Anliegen der Lehrpersonen sind. Ein vorläufiges Ergebnis der für diesen Beitrag durchgeführten Analyse war, dass den Lehrpersonen historisches Denken zum Teil wichtig ist, obwohl ihnen das Bewusstsein dafür fehlt, was historisches Denken im Zusammenhang mit fachspezifischer Kompetenzorientierung bedeutet:

*[...] many teachers have negative attitudes towards what they believe it [historische Kompetenzorientierung] to be. On the other hand, generally speaking, some of the thinking processes in the classroom that historical competence orientation requires are seen by them as very important. [...] In response to the question 'Are historical thinking skills important to history teachers in Austria?', it can be said: yes, in part they are important, although many teachers often do not know that what they consider important is part of historical thinking or historical competencies.*¹⁹⁴

191 Wansink u.a. 2017, S. 20.

192 Vgl. ebd.

193 Vgl. Bernhard, Roland (2017b): Are historical thinking skills important to history teachers? Some findings from a qualitative interview study in Austria. In: International Journal of Historical Learning, Teaching and Research 14.2, S. 29–39.

194 Bernhard 2017b, S. 37.

In der vorliegenden Arbeit wird dieser Befund nun weiter vertieft und ausgearbeitet.

In dieser Literaturübersicht wurde ein großer Teil der existierenden Literatur zur Philosophie des Faches von Geschichtslehrpersonen in deutscher und englischer Sprache ausgewertet. In Zusammenschau mit der in Bernhard 2020 vorgestellten Literaturübersicht zu anderen Dimensionen von Überzeugungen zeigt sich generell, dass das Thema insbesondere seit dem Jahr 2010 großes Interesse hervorruft. Der Anstieg an diesbezüglichen Arbeiten dürfte mit der Hattie-Studie¹⁹⁵ und dem seitdem so oft diskutierten Diktum „auf die Lehrkraft kommt es an“ verbunden sein. Auch das erhöhte Interesse an Lehrer/innenkompetenzen¹⁹⁶ wird diesbezüglich eine Rolle spielen.

Die Literaturübersicht von Arbeiten zur Philosophie des Faches ergibt international teilweise übereinstimmende Befunde. Die Vermittlung von Wissen („substantive knowledge“) gehört durchgehend durch fast alle Studien zu einem zentralen Ziel der Lehrpersonen.¹⁹⁷ Jedoch scheint auch die Verknüpfung von Problemen/Zuständen der Gegenwart mit der Vergangenheit ein wichtiges Ziel von Geschichtslehrpersonen zu sein – oft von den gleichen Lehrpersonen.¹⁹⁸ Im abschließenden Kapitel werden die eigenen Ergebnisse auf diese Befunde bezogen.

195 Vgl. Hattie 2009, vgl. auch Hattie, John (2003): Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us. ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Online abrufbar unter https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 (zuletzt aufgerufen am 15.1.2019).

196 Vgl. Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann; Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.) (2013): Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project. Mathematics teacher education. Band 8. New York: Springer.

197 Hinweise darauf gibt es in McDiarmid 1994; Borries 1995; Messner/Bufß 2007; Arja 2002; Yilmaz 2008; Brauch/Bihrer 2011; Maggioni 2010; McCrum 2013; Harris/Burn 2016; Voet/Wever 2016; Wansink u.a. 2017; Bernhard 2017b.

198 Vgl. Evans 1989/1990: Scientific Historian und Relativist/Reformer im Sample am häufigsten anzutreffen. McCrum 2013: Verständnis der Gegenwart durch Kenntnis von Inhalten; vgl. auch Voet/Wever 2016; Bernhard 2017b.

3. Forschungsfragen

Nun stellt sich die Frage, wie es vor diesem Hintergrund um Geschichtslehrpersonen in Österreich bestellt ist. Es wurden bisher noch keine Versuche unternommen, die Philosophie des Faches von Lehrpersonen in Österreich explizit zu erheben. Damit beschreitet die vorliegende Studie Neuland. Im Rahmen des CAOHT/EBAHT-Projekts bestand die übergeordnete Forschungsfrage darin zu erheben, welche Rolle das historische Denken acht Jahre nach Einführung des fachspezifisch kompetenzorientierten Lehrplans in Österreich im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ und in den berufsbezogenen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen spielt.

An anderer Stelle wurde – wie schon besprochen – gezeigt, dass der Diskurs um die fachspezifische Kompetenzorientierung die Überzeugungen von Lehrpersonen noch sehr wenig beeinflusst hat. Es konnten Vorbehalte gegenüber Kompetenzorientierung aufgezeigt werden und aus den Daten herausgearbeitet werden, dass diese Vorbehalte weniger eine Ablehnung des historischen Denkens an sich sind, sondern der Ruf des unspezifischen Konstrukts historische Kompetenz durch so manche fachfremden Diskurse beschädigt ist. Wenn hier nun die Auffassungen der Lehrpersonen dazu, „wofür das Fach nützlich ist (Bildungswert)“¹⁹⁹, analysiert werden, lassen sich die Ergebnisse hinsichtlich der Überzeugungen zu Kompetenzorientierung in einen größeren Gesamtkontext einordnen und es kann die These geprüft und weiter vertieft werden, dass das Unverständnis und die teilweise Ablehnung der Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht eben nicht eine Ablehnung des historischen Denkens impliziert.

Worum geht es eigentlich beim Lernen von Geschichte, was soll in Geschichte „für das Leben“ gelernt werden? Die Einschätzungen von Lehrpersonen hinsichtlich des „Wesentlichen“ oder des „Sinns“ ihres Faches lassen ein umfassenderes Bild entstehen und können Rückschlüsse darüber liefern, inwieweit deren Überzeugungen über den Bildungswert des Faches Geschichte mit historischem Denken kompatibel sind. Die Rolle, welche das historische Denken in den Überzeugungen von Lehrpersonen spielt, kann aus dieser Perspektive damit insgesamt in einer tieferen Weise verstanden werden.

199 Messner/Buff 2007, S. 147.

Die konkreten in dieser Studie behandelten Forschungsfragen im Gegenstandsbereich epistemologische Überzeugungen sind daher die Folgenden:

1. Welche Überzeugungen hinsichtlich der Philosophie des Faches existieren unter Geschichtslehrpersonen?
2. Wie begründen Lehrpersonen den Bildungswert des Faches bzw. was soll aus der Sicht der Lehrpersonen im Geschichtsunterricht für das Leben gelernt werden?
3. Welche Zusammenhänge existieren zwischen der Philosophie des Faches und den Überzeugungen hinsichtlich des Verständnisses von fachspezifischer Kompetenzorientierung nach Bernhard 2020?

4. Untersuchungsdesign²⁰⁰

Die Untersuchung der Philosophie des Faches der Lehrpersonen ist eingebettet in ein übergeordnetes Mixed-Methods-Forschungsdesign, das schon ausführlich in mehreren Publikationen beschrieben wurde und daher an dieser Stelle nicht ausgeführt werden soll.²⁰¹ Zur Beantwortung der oben angeführten Forschungsfragen wurden 50 qualitative Experteninterviews nach Bogner u.a. durchgeführt.²⁰² In der Folge wird der Prozess der Datenerhebung und Datenanalyse beschrieben werden, um dem Prinzip der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit Genüge zu tun.

4.1 Datenerhebung

4.1.1 Experteninterviews

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass zur Erhebung der Überzeugungen von Lehrpersonen meist qualitative Methoden wie Interviews verwendet werden. In der Forschung dominieren daher qualitative Zugänge, die insgesamt geeigneter als quantitative Methoden scheinen, tief sitzende und verborgene Überzeugungen von Lehrpersonen in ihren verschiedenen Facetten sichtbar zu

-
- 200** Bei der Beschreibung des Untersuchungsdesigns gibt es mitunter Überschneidungen zu Bernhard 2020. Allerdings wurde darauf geachtet, dass in den beiden Bänden unterschiedliche Aspekte des Forschungsdesigns vertiefter diskutiert werden, um diese Überschneidungen so gering wie möglich zu halten.
- 201** Vgl. Bernhard, Roland (2019a): Using mixed methods to capture complexity in an empirical project about teachers' beliefs and history education in Austria. In: Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.): Mixed Methods/Triangulation in History Education Research. Special Edition of the History Education Research Journal 16.1, S. 63–73; Bernhard, Roland (2018): Fragebogenentwicklung anhand qualitativer Daten in einem Mixed-Methods-Research-Design. Eine geschichtsdidaktische Perspektive zu historischem Denken und Schulbuchnutzung. In: Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland (Hg.): Historisches Denken lernen mit Schulbüchern. Schwalbach/Ts., S. 37–62, 2019; vgl. dazu auch Kelle, Udo/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland (2019): How to use Mixed Methods and triangulation designs – an introduction to research in History Education. In: Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.): Mixed Methods/Triangulation in History Education Research. Special Edition of the History Education Research Journal 01/2019, S. 5–23.
- 202** Vgl. Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer; Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.) (2009): Interviewing experts. Methodology and practice. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

machen: „Qualitative research methods, such as interviews, are commonly used to capture teachers’ beliefs and appear to be particularly promising for capturing their richness.“²⁰³ Die Methode der Experteninterviews schien sich aus diesem Grund und auch insofern hervorragend für unsere Zwecke zu eignen, als mit der Positionierung der Lehrpersonen als Experten 1) deren Erfahrungen und Expertise ernst genommen; und 2) sozial erwünschtes Antwortverhalten potenziell hintangestellt werden kann.²⁰⁴ Im Rahmen der Interviewdurchführung wurde bewusst darauf geachtet, die folgenden Aspekte und Prinzipien, wie sie Lamnek beschrieb, zu berücksichtigen:²⁰⁵

- Charakter eines Alltagsgesprächs in der gewohnten Umgebung²⁰⁶ der Lehrenden: Die Interviews fanden stets in der Schule statt.
- Prinzip der Relevanzsysteme der Betroffenen: Zurückhaltung durch den Forscher, interviewte Personen bestimmten als Subjekt selbst das Gespräch, keine Abarbeitung des Interviewleitfadens Punkt für Punkt.
- Prinzip der Offenheit: Zugänglichkeit für unerwartete Informationen.
- Prinzip der Kommunikativität: Anpassung an das kommunikative Regelsystem der Befragten, bewusste Übernahme der „Sprache der Lehrpersonen“.

Im Rahmen des Forschungsprozesses wurden die Gütekriterien für Experteninterviews berücksichtigt:²⁰⁷

1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Verfahren der Datenerhebung und Datenauswertung.²⁰⁸
2. Prinzip der theoriegeleiteten Vorgangsweise:²⁰⁹ Für die Planung der Studie und die Interpretation der Ergebnisse werden geschichtsdidaktische Theorien als Rahmen herangezogen.
3. Neutralität und Offenheit gegenüber neuen Erkenntnissen sowie anderen Relevanzsystemen und Deutungsmustern:²¹⁰ Durch sehr offene Fragen wur-

203 Voet/De Wever 2016, S. 60.

204 Letzteres wird vertieft in Bernhard 2020a.

205 Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*, 5. Auflage. Basel: Beltz, S. 320–321; für eine genauere Beschreibung vgl. Bernhard 2020.

206 Vgl. ebd., S. 358.

207 In Bernhard 2020 werden die einzelnen Gütekriterien näher thematisiert.

208 Vgl. Kaiser, Robert (2014): *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer, S. 6–9.

209 Vgl. Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer, S. 28; Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 40.

210 Vgl. Kaiser 2014, S. 8.

de den interviewten Personen die Möglichkeit gegeben, ihre Relevanzsetzungen ausführlich darzulegen.

4.1.2 Kontaktaufnahme mit dem Feld

Es gibt in Institutionen wie Schulen sogenannte „Torwächter“, deren Aufgabe es ist, niemanden einzulassen, der nicht in die Schule gehört. Um in das Feld Schule forschend eintreten zu können, ist es leichter, mithilfe von fürsprechenden Personen (z.B. Direktor/innen, Mitglieder/innen von Schulbehörden, Lehrer/innen mit Prestige usw.) an diesen vorbeizukommen.²¹¹ Im Rahmen des CAOHT/EBAHT-Projekts versuchten wir zuerst ohne die Vermittlung eines Gatekeepers Lehrpersonen von Neuen Mittelschulen per E-Mail zu rekrutieren, was sich als wenig erfolgreich erwies. Durch direkte telefonische Kontaktaufnahme mit den Direktionen der Schulen konnte dann doch eine genügend große Anzahl von Teilnehmer/innen aus Neuen Mittelschulen rekrutiert werden.

Einfacher war indes die Rekrutierung von Lehrpersonen aus Gymnasien. Vom damaligen Landesschulinspektor Dr. Michael Sörös wurden 25 Direktionen über unsere Studie per E-Mail informiert, woraufhin per E-Mail nachgehakt wurde. Die Direktor/innen wurden einige Tage später im Fall des Ausbleibens einer Antwort zusätzlich telefonisch kontaktiert. In dem E-Mail an die Direktor/innen wurde die Forschungsabsicht der Studie folgendermaßen kommuniziert:

Es handelt sich dabei um eine vom Fond für Wissenschaft und Forschung finanzierte Studie [...], im Zuge derer erhoben werden soll, wie Geschichtsunterricht tatsächlich in der Praxis abläuft. In unserer Erhebung werden Lehrerinnen und Lehrer als Experten/innen für Unterricht verstanden, deren Stimmen bislang in der Forschung oft zu wenig wahrgenommen wurden.

[...]

Die bei den Erhebungen in der schulischen Praxis gesammelten Einblicke dienen dazu, die bisherige wissenschaftliche geschichtsdidaktische Theoriebildung entlang der Praxis weiterzuentwickeln. Mit Ihrer Teilnahme helfen Sie uns, die Perspektiven von Lehrerinnen und Lehrern im fachdidaktischen Diskurs stärker präsent zu machen.

Diese Vorgangsweise hatte zur Folge, dass die Lehrpersonen aus den Gymnasien leichter zu rekrutieren waren, als dies in den Neuen Mittelschulen der Fall war.

211 Lamnek 2010, S. 325.

4.1.3 Stichprobe

27 Lehrpersonen aus dem Gymnasial-Umfeld (AHS) und 31 Lehrpersonen aus dem Umfeld der Neuen Mittelschule (NMS) und damit insgesamt 58 Lehrpersonen konnten für den qualitativen Strang des Forschungsprojekts rekrutiert werden. 50 von diesen Personen erklärten sich bereit, ein Interview zu geben (26 aus dem AHS-Umfeld, 24 aus dem NMS-Umfeld), einige Lehrpersonen wurden lediglich in ihrer Klasse im Rahmen einer Geschichtsstunde teilnehmend beobachtet. Insgesamt wurden 26 Schulen in unterschiedlichen Bezirken in Wien von Februar 2016 bis Mai 2017 besucht.

Für die Aufnahme von Lehrpersonen in die Stichprobe war das Kriterium, dass sie in der Sekundarstufe I Geschichtsunterricht erteilen oder erteilt haben. Insgesamt wurden aus dem NMS-Bereich auch vier angehende Lehrpersonen, die zu diesem Zeitpunkt in Schulen arbeiteten und dort in einem Praktikum unterrichteten, in die Stichprobe aufgenommen. Dabei muss bei Interviewstudien, zu denen sich Lehrpersonen freiwillig melden, vermutet werden, dass die teilnehmenden Personen eher dem selbstbewussten Segment der Lehrerschaft zuzurechnen sind – sich also in der Regel jene melden, die davon ausgehen, ein bestimmtes Maß an Selbstwirksamkeit zu besitzen. Dass Direktor/innen tendenziell solche Lehrpersonen ermutigen, an der Studie teilzunehmen, von denen sie meinen, dass sie die Schule gut nach außen repräsentieren, ist ebenfalls anzunehmen.

Weibliche Lehrkräfte machten fast zwei Drittel der Gesamtanzahl der interviewten Personen aus (feminin: $n=32$; 64 %, maskulin $n=18$; 36 %). Im Gymnasial-Umfeld war die Anzahl der interviewten männlichen und weiblichen Lehrpersonen ähnlich (feminin: $n=14$; 54 %, maskulin: $n=12$; 46 %), im Bereich der Neuen Mittelschule waren drei Mal so viele weibliche Lehrpersonen bereit, ein Interview zu geben (feminin: $n=18$; 75 %, maskulin: $n=6$; 25 %). Alle Altersstufen waren in der Stichprobe generell in einem recht ausgeglichenen Maß vertreten. Aus den Gymnasien waren die meisten Lehrpersonen der Stichprobe zwischen 45 und 65 Jahre alt, während in den Mittelschulen jüngere Lehrpersonen zwischen 25 und 35 Jahren das Sample dominierten – fünf AHS-Lehrpersonen, jedoch nur eine NMS-Lehrerin standen knapp vor ihrem Ruhestand. Insgesamt waren ungefähr gleich viele Lehrpersonen zwischen 25 und 45 wie zwischen 45 und 65 Jahren alt. Aufgrund der vorliegenden Datenlage sind genauere Informationen sowie die Angabe eines Altersdurchschnitts nicht möglich, weil Altersangaben nicht erhoben wurden und lediglich ein ungefähres Alter auf der Grundlage der Selbstvorstellung der Lehrpersonen im Interview geschätzt werden kann. Ihre Ausbildung genossen die meisten Lehrpersonen, die diesbezüglich Angaben gemacht haben, an der Universität oder an einer Pädagogischen Hochschule in Wien.

4.1.4 Leitfaden

Als Grundgerüst des Interviews diente der Interviewleitfaden als Erhebungsinstrument²¹², welcher gewährleisten sollte, dass die Lehrpersonen zu denselben Themen zum Sprechen gebracht werden.²¹³ Für dieses Buch sind die Fragenkomplexe 1 und 2 relevant, weil sich aus diesen die Philosophie des Faches der jeweiligen Lehrpersonen rekonstruieren lässt. Diese Fragen wurden von den Lehrpersonen ausführlich behandelt und haben zeitlich einen großen Teil der Gesamtinterviewzeit von 2.014 Minuten in Anspruch genommen. In der Folge wird der ganze Leitfaden abgedruckt, um damit den Gesamtkontext offenzulegen, innerhalb dessen die Ergebnisse gewonnen wurden.

Ausformulierung des Leitfadens

Anwärfrage: Können Sie vielleicht zuerst von sich erzählen: Was sind Ihre Fächer? Wo haben Sie studiert? Wie lange sind Sie an der Schule?

Frage 1: Erzählen Sie mal, was ist für Sie wichtig im Geschichtsunterricht?

Anmerkung: Ausgehend von dieser Erzählaufforderungen entwickelte sich ein ausführliches Gespräch, in dem zahlreiche weiterführende Fragen gestellt wurden. In der Regel wurden hier schon viele Themen angesprochen, welche Antworten auf weiter unten vorgesehene Fragen darstellten.

Frage 2: Es gibt ja manchmal den Vorwurf, dass man in Geschichte nichts für das Leben lernt. Wie sehen Sie das?

Frage 3: Wenn Sie Unterricht vorbereiten, wie machen Sie das?

Frage 4: Unterricht hat auch etwas mit Routine zu tun. Können Sie mir erzählen, wie eine typische Geschichtsstunde aussieht, was so Ihre Routinen sind?

Frage 5: Wenn Sie an Ihre Geschichtsstunden denken, finden Sie, dass ein Schulbuch den Geschichtsunterricht bereichern kann? Wie sehen Sie das generell und welchen Einfluss haben Schulbücher bei Ihnen persönlich?

Frage 6: Das Zauberwort in der Geschichtsdidaktik ist derzeit Kompetenzorientierung. Einige meinen, dass durch die Betonung von Kompetenzen die Inhalte und das Wissen auf der Strecke bleiben. Andere finden Kompetenzen sehr wichtig. Wie sehen Sie das?

Abschlussfrage: Alles in allem – haben Sie den Eindruck, dass wir noch Punkte, die aus Ihrer Sicht im besprochenen Zusammenhang relevant sind, vergessen haben? Hätten Sie noch etwas zu ergänzen?

Dürfen wir auf Sie zukommen, wenn wir noch eine Verständnisfrage haben?

Post-Interview Memo, unmittelbar nach dem Interview auf Tonband gesprochen

- Kommentar zum Zustandekommen des Interviews (Grad der Bereitschaft, Einwendungen)
- Beschreibung Rahmenbedingungen (Dauer, Ort, Störfaktoren, Unterbrechungen)
- Bemerkungen zum Gesprächsverlauf

Bemerkungen zur Nachinterviewphase

212 Vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 28.

213 Vgl. ebd., S. 139.

4.1.5 Vorgehen bei den Interviews

Vor Interviews gibt es gemeinhin eine „warming up phase“²¹⁴, in welcher man über mehr oder weniger nebensächliche Dinge spricht. Anschließend wurde mit formellen Überleitungssatz wie z.B.: „Ja, zu Beginn möchte ich Ihnen noch einmal kurz erklären, warum ich dieses Interview mit Ihnen führen möchte“ die Einleitungs- und Vorstellungsphase eröffnet.²¹⁵ Nach einem Dank wurde erneut kurz das Thema der Forschung geschildert, auf die Unterstützung der Studie durch die verantwortlichen Bildungsbehörden verwiesen und der zeitliche Interviewrahmen festgelegt. Darauf wurden der Interviewablauf bzw. die wünschenswerten Antwortformen besprochen und Anonymität garantiert.

Die Anwärfrage in den für diese Studie durchgeführten Interviews war idealtypisch: „Können Sie vielleicht zuerst von sich erzählen: Was sind Ihre Fächer? Wo haben Sie studiert? Wie lange sind Sie an der Schule?“ Dann wurden die einzelnen Fragen gestellt, allerdings wurde der Interviewleitfaden in den gesamten 50 Interviews nie in exakt dieser Reihenfolge abgefragt. Die Hauptfragen wurden in der Regel durch zahlreiche Unterfragen, die sich aus dem Gespräch ergaben, komplettiert. Hatte eine interviewte Person die Antwort auf eine zu einem späteren Zeitpunkt vorgesehene Frage schon gegeben, wurde die entsprechende Frage nicht gestellt. Aus dem Gesprächsverlauf resultierten damit viele Fragen, die nicht Komponenten des Interviewleitfadens sind. Dies entspricht dem oben genannten Prinzip „Charakter eines Alltagsgesprächs“.

Direkt nach den Interviews wurde in der Regel ein Post-Interview-Memo auf Tonband aufgenommen.²¹⁶ In diesem wurden Bemerkungen zum Gesprächsverlauf, die Umstände des Interviews und andere Beobachtungen in der Schule der Lehrpersonen erfasst, die potenziell zu einer besseren Durchdringung der Daten verhelfen können. Um sich an die Besonderheiten und den Kontext des Feldaufenthalts zu erinnern, werden solche Memos empfohlen, die für die Auswertung der Daten als hilfreich erkannt werden.²¹⁷

4.2 Datenaufbereitung und -analyse

Die Interviews wurden nach dem Einholen einer expliziten Erlaubnis der Lehrpersonen auf Tonband mitgeschnitten und dauerten bis zu 70 Minuten (Durchschnitt 40 Minuten). Es liegen damit insgesamt 2.014 Minuten (was in etwa

214 Ebd., S. 165.

215 Vgl. Bogner u.a. 2014, S. 59.

216 Vgl. ebd.

217 Vgl. ebd.

33,5 Stunden entspricht) aufgezeichnete Interviewzeit auf Tondokumenten vor. Die Interviews wurden im Anschluss an den Feldaufenthalt vollständig transkribiert und in eine MaxQDA-Datei übertragen. Für die Auswertung von Experten/inneninterviews gibt es noch kein kanonisiertes Verfahren.²¹⁸ Eine Kombination von Auswertungsmethoden sei daher durchaus möglich.²¹⁹ Den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend wurden die für dieses Buch ausgewerteten Interviewdaten unter Verwendung qualitativ wie quantitativ inhaltsanalytischer Strategien bearbeitet.²²⁰ Der Datenaufbereitungs- und Analyseprozess sei in der Folge offengelegt.

In ersten Lesedurchgängen durch das Material wurden in den gesamten Interviewtexten Themen identifiziert, deren Bearbeitung und genauere Analyse interessante Ergebnisse hinsichtlich der zentralen Forschungsfragen des übergeordneten Gesamtprojekts versprochen. Dadurch entstand ein erstes loses Kategoriensystem, mit den Codes: *Kompetenzorientierung, Prinzipien im Unterricht, wichtig im Unterricht, für das Leben lernen, Wissen, Schulbücher, Lehrer/innenbildung, besonders prägnante Aussage*. Entsprechende Kategorien wurden zur Kennzeichnung und Unterscheidung von in den Daten auftretenden Phänomenen unterschiedlicher Art angewendet und sollten eine Erschließung, Beschreibung und Erklärung derselben ermöglichen.²²¹ Nach ersten Durchgängen durch die umfangreichen Daten wurde entschieden, die relativ ausführlichen Antworten auf die ersten zwei erzählungsgenerierenden Fragen jeweils getrennt auszuwerten und mit Techniken zur Sichtung und systematischen Ordnung zu bearbeiten, was zu folgenden zwei für dieses Buch relevanten Hauptkategorien führte:

1. *Antwort auf Frage: Wichtig im Geschichtsunterricht:* Mit diesem Code wurden alle Textstellen indiziert, die eine Antwort hinsichtlich der Frage 1 „Was ist für Sie im Geschichtsunterricht wichtig?“ bzw. der sich aus der Frage ergebenden weiteren Fragen zu dem Thema darstellen.
2. *Antwort auf Frage: Für das Leben lernen:* Mit diesem Code wurden alle Textstellen indiziert, die in irgendeiner Weise eine Antwort hinsichtlich der Frage 2 „Es gibt ja manchmal den Vorwurf, dass man in Geschichte nichts für

218 Vgl. ebd., S. 71.

219 Vgl. ebd.

220 Zu qualitativ inhaltsanalytischen Verfahren in der Geschichtsdidaktik vgl. Barsch, Sebastian (2016): Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 206–228.

221 Vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 57–60.

das Leben lernt Wie sehen Sie das?“ bzw. der sich aus dieser Frage ergeben-
den weiteren Fragen darstellen. Diese beiden Kategorien lehnten sich noch
stark an den Interviewleitfaden an.

Diese Codierung ermöglichte eine anschließende synoptische Analyse, die aus
einem systematischen Vergleich von Textpassagen bestand. Aus dem Datenma-
terial wurden durch Fallvergleiche und Fallkontrastierungen induktiv gemein-
sam geteilte Grundsätze herausgearbeitet, wodurch sich ein immer weiter ver-
zweigtes Codesystem entwickelte (Bildung von Subkategorien durch eine
synoptische Analyse der Daten, thematisch vergleichend und fallübergrei-
fend²²²). In diesem Sinne wurden zuerst Textpassagen codiert, indem ihnen be-
stimmte Kategorien zugeordnet wurden. Im Anschluss daran wurden Textpas-
sagen, welche bestimmte Kategorien und gegebenenfalls weitere Merkmale
gemeinsam hatten, synoptisch miteinander verglichen und analysiert. Auf der
Grundlage dieses ständigen Vergleichs wurde im Datenmaterial nach Struktu-
ren und Mustern gesucht, welche in der Folge wieder zur Bildung neuer Kate-
gorien oder Subkategorien führten.²²³ Dabei wurden Kategorien auch wieder
aufgegeben, wenn sie sich als zu wenig ergiebig erwiesen.

Brachten die Daten bei einem Thema neue Varianten hervor, wurde ad hoc
eine weitere Unterkategorie definiert und auch in den bereits codierten Inter-
views nach Textstellen gesucht, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen. Dabei
wurde darauf geachtet, dass die anfangs verwendeten Codes möglichst offen wa-
ren, um mit denselben das gesamte Spektrum relevanter Phänomene auf der
Grundlage der Daten erfassen zu können.²²⁴ Ziel war es, die Heterogenität und
Varianz der Untersuchungsgruppe hinlänglich abzubilden

Die beiden oben angeführten Hauptkategorien, anhand derer sich die Phi-
losophie des Faches der Lehrpersonen rekonstruieren lässt, wurden einzeln aus-
gewertet. Als ein Beispiel sei die Vorgehensweise bei der Subkategorienbildung
im Zusammenhang mit der Frage 1 offengelegt. Nach zahlreichen Lesungen
und unterschiedlicher Organisation der Daten haben sich vier Kategorien als
„Kernkategorien“ herauskristallisiert, welche die zentralen Dimensionen inner-
halb dieser Frage darstellten, das heißt am intensivsten und am häufigsten von
den Lehrpersonen besprochen wurden. Dies waren die Subkategorien:

222 Ebd., S. 71–76.

223 Vgl. ebd., S. 59.

224 Vgl. ebd., S. 71.

1. Gegenwartsbezug
2. Grundlegendes Basiswissen
3. Politische Handlungsfähigkeit
4. Kritisches Denken/hinterfragen

Im Anschluss daran wurden für jede einzelne Unterkategorie abermals Kategoriensysteme entwickelt. Diesmal über einen deduktiven Zugang. Um die Ergebnisse an den geschichtsdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Diskurs angeschlossen zu machen, wurde ausgehend von der entsprechenden Literatur zu den vier identifizierten Hauptthemen (Subkategorien 1) ein Kategoriensystem (Subkategorien 2) entwickelt, anhand dessen die Textsegmente, denen die einzelnen Unterkategorien zugeordnet waren, analysiert wurden. Diese Kategoriensysteme und deren Konstruktion werden in den Ergebniskapiteln genauer vorgestellt. Durch die Entwicklung eines umfangreichen Kategoriensystems (Subkategorien 2), beispielsweise zum Gegenwartsbezug mithilfe von Literatur,

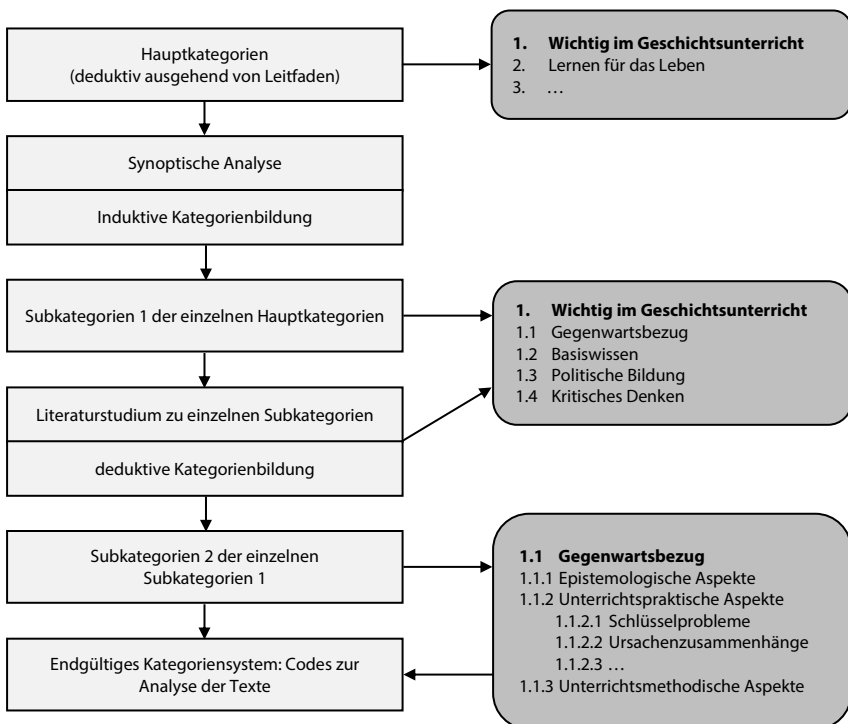


Abbildung 1: Schematische Darstellung der Kategorienbildung im Rahmen der Analyse der Interviewtexte von Hauptkategorie 1

kamen auch neue Dimensionen der Subkategorien 1 zum Vorschein, welche bei der induktiven Codierung der Daten als nicht mit dem Gegenwartsbezug in einem Zusammenhang stehend erkannt wurden. Daher wurden die gesamten Daten der Hauptkategorie „Wichtig im Geschichtsunterricht“ nach Fertigstellung des deduktiv entwickelten Kategoriensystems für die einzelnen Subkategorien 1 (Bezug zur Gegenwart etc.) nun noch einmal mit dem in der Zwischenzeit weiter verzweigten Kategoriensystem codiert.

5. Ergebnisse

Dieses Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Untersuchung hinsichtlich der Philosophie des Faches – und damit eines Teilbereichs der epistemologischen Überzeugungen der Lehrpersonen, wie in Kapitel 2.3 definiert. Um die Philosophie des Faches der interviewten Personen zu erheben, wurden in den Interviews zwei erzählgenerierende Fragen gestellt, welche sich idealtypisch folgendermaßen darstellen:

1. Was ist Ihnen im Geschichtsunterricht wichtig?
 2. Was sollen Schüler/innen im Geschichtsunterricht für das Leben lernen?
- Die Frage 1 lässt bewusst Interpretationsspielraum, denn es könnte gefragt werden: „Wichtig in Bezug auf was?“, wie dies beispielsweise in I-A27_w aufgetreten ist:

I-A27_w²²⁵: I²²⁶: Was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht? B²²⁷: Auf was bezogen?

Die Frage wurde bewusst so offen formuliert, um den Lehrpersonen von Beginn an zu ermöglichen, die eigenen Relevanzsetzungen in den Mittelpunkt zu stellen. Auf diese Weise wurde dem Prinzip der „Offenheit“ qualitativer Forschung Rechnung getragen. Von dieser ersten Frage ausgehend, brachten die Lehrpersonen nun Themen auf, wobei bis zu zwei Mal nachgefragt wurde: „Ist Ihnen sonst noch etwas wichtig?“ Es sollte so wenig wie möglich Einfluss auf das Antwortverhalten der Lehrpersonen genommen werden und es ging darum, jene Dinge zu eruieren, die den Lehrpersonen als Erstes in den Sinn kommen, wenn sie mit einer solchen Frage konfrontiert werden. Wie bereits beschrieben, wurden die Gedankengänge der interviewten Personen aufgegriffen. Wenn Lehrkräfte bereits bei der Vorstellung der eigenen Person und damit vor der Frage nach dem, was ihnen im Geschichtsunterricht wichtig ist, Themen aufwarfen, von denen Sie meinten, sie seien ihnen wichtig, wurden diese Textsegmente auch entsprechend in die Analyse einbezogen. Es wurde dann – z.B. bei N6_w²²⁸ –

225 Das Kürzel „I-A27_w“ bedeutet, dass es sich um eine Passage aus dem Interview mit einer AHS = Gymnasiallehrperson Nr. 27 handelt, „w“ steht für „weiblich“, „m“ steht in der Folge für „männlich“.

226 Die Abkürzung „I“ steht für „Interviewer“.

227 Die Abkürzung „B“ steht für „Befragte Person“.

228 Das Kürzel „N6_w“ bedeutet, dass es sich um die NMS-Lehrperson Nr. 6 handelt, „w“ steht für „weiblich“.

nach einem längeren Gespräch über die von der Lehrperson eingangs berührten Themen weitergefragt: „Was ist Ihnen sonst noch wichtig im Geschichtsunterricht?“ Bei A7_w, A19_m und N24_w stellte sich das ähnlich dar.

Da sich die Studie auf die Sekundarstufe I bezieht, wurden Textpassagen, in denen Lehrpersonen explizit Aussagen zur Sekundarstufe II tätigten, nicht berücksichtigt. Ein Beispiel dafür ist folgendes Textsegment:

I-A23_w: In der Oberstufe ist es mir halt dann wichtig, dass sie wirklich einen Überblick kriegen, und ein bisschen ein Verständnis für Strukturen und Querverbindungen herstellen können, und weiß nicht, Zeitgeschichte hernehmen, oder auch Verbindungen zu/zum Beispiel französische Revolution und Syrien, dass sie da einfach ein bisschen die Zusammenhänge herstellen.

5.1 Zentrale Ergebnisse in a nutshell

Aus den Antworten der Lehrpersonen auf die beiden oben angeführten Fragen („Was ist ihnen im Geschichtsunterricht wichtig?“ und „Was sollen Schüler/innen im Geschichtsunterricht für das Leben lernen?“) konnten vier zentrale Dimensionen herausgearbeitet werden. Diese werden hier nach ihrer Wichtigkeit in den Interviewdaten gereiht:

1. Gegenwartsbezug – Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen und die gegenwärtige Welt verstehen
2. Grundlegendes Basiswissen aufbauen
3. Politische Handlungsfähigkeit aufbauen
4. Kritisches Denken/Hinterfragen lernen

Um die umfangreiche Datenmenge besser zu bewältigen, wurden die beiden ersten Interviewfragen jeweils einzeln ausgewertet und im Anschluss daran in eine Zusammenschau überführt. Diese Vorgangsweise wurde gewählt, da auf diese Weise die Überzeugungen von Lehrpersonen am besten beschreibbar sind, während gleichzeitig der Forschungsprozess zu einem höheren Grad intersubjektiv nachvollziehbar ist, insofern als die Ergebnispräsentation entlang der Daten erfolgt. Um zu zeigen, wie stark oder weniger stark geteilt die einzelnen Meinungen der Lehrpersonen sind, werden auch in Bezug auf das vorliegende Sample quantitative Angaben gemacht. Zentrale Tendenzen werden dadurch besser erkenn- und nachvollziehbar.

5.2 Was Lehrpersonen im Geschichtsunterricht wichtig ist

5.2.1 Gegenwartsbezug

Ergebnis 1: Der „Gegenwartsbezug“ ist die zentrale Dimension im Zusammenhang mit der Antwort auf die Frage: „Was ist Ihnen im Geschichtsunterricht wichtig?“ Geschichte für die Gegenwart zu lernen ist das wichtigste Bildungsziel in den Überzeugungen der Lehrpersonen.

Ergebnis 1 – Befund 1: 18 von 22 der Lehrpersonen aus Neuen Mittelschulen und 16 von 26 Lehrpersonen aus Gymnasien erwähnten unterschiedliche Aspekte des Gegenwartsbezugs in der Antwort auf die Frage, was ihnen im Geschichtsunterricht wichtig sei (insgesamt 34 von 48 Lehrpersonen).

Die Frage danach, was Lehrpersonen in ihrem Geschichtsunterricht wichtig ist, wurde oft explizit mit dem Begriff „Gegenwartsbezug“ bzw. implizit mit Konstrukten beantwortet, die in der Geschichtsdidaktik unter dem Begriff „Gegenwartsbezug“ – einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie²²⁹ – verhandelt werden. 48 Lehrpersonen wurde die Frage, was ihnen im Geschichtsunterricht wichtig sei, gestellt.²³⁰ In den Interviews beantworteten fast drei Viertel der Lehrpersonen (71 %) diese Frage mit unterschiedlichen Aspekten, die der Kategorie „Gegenwartsbezug“ zugeordnet werden können. Eine quantitative Analyse der entsprechenden Interviewsegmente ergibt für den Begriff Gegenwart 86 Fundstellen. Positionen, wie jene von Lehrperson A2_m, laut der aus der Geschichte nicht für die Gegenwart, sondern lediglich „Geschichte“ gelernt wird, finden sich äußerst selten. Für Lehrperson A2_m ist das Lernen von Geschichte zwar wichtig für die Allgemeinbildung, sonst sieht sie aber wenig Relevanz des eigenen Faches für das gegenwärtige Leben der Schüler/innen:

I-A2_m: I: Was ist Ihnen wichtig am Geschichtsunterricht?

B: Ja, dass die Schüler ein *Gespür bekommen für die, den Ablauf der Ereignisse, die Chronologie*, auf das lege ich schon Wert und ja, dass sie es sich halt

²²⁹ Vgl. Bergmann, Klaus (2012): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach Ts.: Wochenschau, S. 18.

²³⁰ Im Interview mit der angehenden Lehrperson N5_w war ein anderes Thema wichtig, das zuerst besprochen wurde. Aufgrund zeitlicher Beschränkungen konnte die Frage danach, was ihr im Geschichtsunterricht wichtig ist, dann nicht mehr gestellt werden. Lehrperson N10_w ist zwar Lehrerin, hat aber ebenso eine wichtige Funktion in der Lehrer/innenbildung. Es schien in diesem Interview unpassend, die Frage danach zu stellen, was ihr im Geschichtsunterricht wichtig ist – andere Themen auf einer Metaebene standen im Vordergrund.

möglichst merken können, wie der geschichtliche Ablauf ist, weil, na ja, es gehört halt zur Allgemeinbildung. Ich meine, die praktische Relevanz, man sagt immer wieder: na ja, man muss wissen, woher man kommt, um jetzt politisch vernünftig agieren zu können. Bin ich nicht ganz so überzeugt, ob das wirklich notwendig ist, um jetzt vernünftig politisch agieren zu können, aber, ja, es ist sicher nicht schlecht, auch für die, für das jetzige politische System zu wissen, so auch zum Beispiel es kommt raus, wie war es früher. Es muss nicht unbedingt so sein, wie jetzt zu früheren Zeiten, aber vielleicht in der sozialen Situation, in der man aufgewachsen ist, sehr stark benachteiligt und hat überhaupt nicht mitbestimmen können. Also ja, dieser Kontrast wir kommen sicherlich da, dass man das/, aber es ist eigentlich hauptsächlich das, dass man halt in unserer Gesellschaft als ungebildet gilt, wenn man nicht weiß, wann hat denn der Kaiser gelebt, der Franz Josef, um mal so plakative Beispiele halt zu nennen. Also eigentlich finde ich es notwendig, gerade für uns als allgemeinbildende höhere Schule, dass wir das vermitteln, dass wir das Schülern vermitteln und halt möglichst schauen, dass sie da ein Gewiss/, also ein Wissen aufbauen über den Ablauf der bisherigen Geschichte. Man muss eh immer auswählen und klarerweise gibt es viele Dinge, die dann nicht im Geschichtsunterricht sind, die sie vielleicht später in einer gelehrten Diskussion vielleicht benötigen würden.

Nach Auffassung dieser Lehrperson liegt der Sinn des Lernens von Geschichte demnach darin, Allgemeinbildung für gelehrte Diskussionen aufzubauen, indem die Schüler/innen die Chronologie der Geschichte beherrschen lernen. Diese explizite Positionierung gegen die Geschichte als „Gegenwartswissenschaft“ ist in der Stichprobe nur in diesem einen Fall anzutreffen – es handelt sich um eine männliche Lehrperson in einem Gymnasium kurz vor der Pensionierung.²³¹ Im Übrigen hält diese Lehrperson Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht für wichtig: I-A2_m: „Dass man jetzt gegenüber früher die Kompetenzen so hervorstreicht, ist sicher ganz gut, weil man das früher vielleicht vernachlässigt hat.“

Die meisten Lehrpersonen sind hingegen davon überzeugt, dass die Schüler/innen im Geschichtsunterricht für die Gegenwart lernen. Unter dem Begriff

231 Vgl. dazu den Beitrag von Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (2018a): Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung. Einige Ergebnisse und theoretische Reflexionen zu Mixed Methods. In: Schreiber, Waltraud/Ziegler Béatrice/Kühberger, Christoph (Hg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017. Münster: Waxmann, S. 145–158.

„Gegenwartsbezug“ subsumieren sich viele Aspekte. Die folgende Sequenz aus dem Interview N3_m zeigt mehrere unterschiedliche Dimensionen des Gegenwartsbezugs:

I-N3_m: I: [...] Was ist für Sie wichtig am Geschichtsunterricht?

B: Es gibt mehrere Sachen, die mir wichtig sind, gewisse Aspekte. Die Ziele, die ich mir setze, sind, wenn ein Kind dann rauskommt aus der Schule, dass es zum Beispiel eine Zeitung lesen kann, ohne dass es die meisten *Wörter* nicht versteht. *Das heißt, dass man ein bisschen das zuordnen kann.* Dann so eine Art generelle, dass man so eine Art Übersicht hat, und dass man ein *Verständnis dafür hat, wie Dinge manchmal zustande kommen*, und dass es sehr oft zum Beispiel um Verteilungsfragen geht in der Geschichte, eigentlich fast immer im Prinzip. Dass man gewisse *Dynamiken* vielleicht *erkennen* kann, oder *Entwicklungen*, das wäre mir eigentlich wichtig hauptsächlich. Und dass man das auch kritisch beleuchtet, wie man halt informiert wird über verschiedene Sachen, oder dass halt da die Sachen aus dem Buch nicht zwangsläufig stimmen müssen. Dass man halt ein kritisches Bewusstsein kriegt. Und auf der anderen Seite von der Politischen Bildung her, dass man *Begeisterung auch für die Demokratie irgendwie mitkriegt, das ist mir auch wichtig.*

I: Okay, also ein bisschen, wenn ich das jetzt zusammenfasse, wenn man rausgeht, dass man versteht die Welt ein bisschen, wenn man die Zeitung liest.

B: *Dass die Rechte, die man jetzt hat, zum Beispiel in einem Land wie Österreich, dass die nicht selbstverständlich sind, sondern dass eine lange historische Entwicklung dahintersteht, und dass die meistens erkämpft werden müssen.* Die Werte vom Liberalismus zum Beispiel sind mir wichtig, oder von der Aufklärung. Natürlich schon, gewisse Themen, die sind mir wichtiger wie andere. Und das versuche ich, dass ich einen *Bezug habe zur Gegenwart.* Das ist mir schon wichtig. *Und da sage ich auch meistens immer dazu, warum man das lernt, also was das Sehen dahinter ist.* Ich finde persönlich, dass wenn man weiß, warum man es lernt, dass man dann sich möglicherweise damit leichter tut.

I: Wie machen Sie das, wenn Sie sagen, warum lernt man zum Beispiel irgendwas. Vielleicht könnten Sie da ein paar Beispiele bringen.

B: Ja, ich versuche immer das/warum gibt es das jetzt zum Beispiel. Darum halte ich die Stunde normal und am Schluss frage ich, warum sie glauben/oder wo es das jetzt noch gibt zum Beispiel, oder was sich geändert hat seitdem. *Also dass man da irgendwo einen Bezug hat. Dass das halt nicht einfach/die Episode ist für sich abgeschlossen und damit hat man nichts mehr zu tun, sondern dass*

es irgendwas gibt, was von dem überlebt hat, entweder die Idee oder dass man es irgendwie anders macht. Das ist jetzt ein bisschen abstrakt, ich weiß. Zum Beispiel, wenn ich Französische Revolution mache, frage ich am Schluss, was glaubt ihr, ist von dem jetzt ungefähr geblieben, oder was noch wichtig von dem ist. Da würde ich zum Beispiel sagen, keine Ahnung, dass die Bürger als eigene politische Klasse jetzt die Macht ergriffen haben, solchen Sachen. (Unterbrechung)

I: Wollten Sie noch was sagen?

B: Jetzt habe ich ein bisschen den Faden verloren. Ja, eben dass/*wo halt irgendwas liegt, dass sich irgendwie durchzieht bis in die Gegenwart. Was aus dem überlebt hat, entweder eine Idee, eine Herrschaftsform, was auch immer.* So stelle ich mir das ungefähr vor. Ich suche schon eher so Themen aus, die natürlich für mich auch einen Bezug haben zu der Gegenwart, in der wir heute leben.

Die Lehrperson spricht zahlreiche Dimensionen an, wie Geschichte mit der Gegenwart verbunden sein kann. Sachverhalte und Zustände, die aus der Vergangenheit überlebt haben und heute immer noch gegenwärtig sind (Ideen, Herrschaftsformen), das gegenwärtige Profitieren von Errungenschaften, welche in der Vergangenheit erkämpft wurden, die Einsicht über Entwicklungen in der Vergangenheit, die als Warnung in der Gegenwart dienen können, das Verstehen der Gegenwart im Sinne des Verständnisses von Geschichtskultur (Zeitungen), das Herstellen von Bezügen zur Vergangenheit und der Vergleich von Vergangenen mit Dynamiken in der Gegenwart (Verteilungsfragen), das kritische Darüber-Nachdenken, aus welchen Perspektiven man im Hier und Heute „informiert wird“, oder die Einsicht vonseiten der Schüler/innen, warum es Sinn macht, in der Gegenwart Geschichte zu lernen – all dies sind unterschiedliche Dimensionen eines Gegenwartsbezugs, die sich in diesem Interviewsegment spiegeln.

Um die Interviewaussagen der Lehrpersonen kategorial zu erfassen und um aufzeigen zu können, welche Elemente des Gegenwartsbezugs für die Lehrpersonen besonders wichtig sind, wurden deduktive Analysekategorien aus der geschichtsdidaktischen Literatur abgeleitet. Nach einer ersten Codierung der Daten, die zur Generierung der Hauptkategorie „Geschichte für die Gegenwart“ führte, erfolgte eine Analyse entsprechender Textsegmente mit dem anhand der Literatur gebildeten Kategoriensystem. Nachfolgend wird das verwendete Kategoriensystem dargestellt.

5.2.1.1 Kategoriensystem zur Analyse der Antworten der Lehrpersonen

Für einen guten Geschichtsunterricht, so Klaus Bergmann, ist der Gegenwarts- und Zukunftsbezug von zentraler Bedeutung:

Eine gute Geschichtslehrerin, ein guter Geschichtslehrer kann nur sein, wer in einer wachen Zeitgenossenschaft wesentliche, voraussichtlich relativ dauerhafte gesellschaftliche Probleme und Herausforderungen wahrnimmt, die im gegenwärtigen und zukünftigen Leben der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle spielen.²³²

Damit ist einer von vielen Aspekten des Gegenwartsbezugs angesprochen: Es sind die „großen Fragen“ unserer Zeit – der jüngsten Vergangenheit, der Gegenwart und der näheren Zukunft –, die den didaktisch ergiebigen Zugriff auf die Vergangenheit und die Geschichte bestimmen²³³. Klafki sprach aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft in einem ähnlichen Zusammenhang von „Schlüsselproblemen“²³⁴. Kühberger führte diese weiter aus und sieht in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht „objektive Interessen“, die er unter jene zusammenfasst, „die ein Lernender/eine Lernende nicht selbstständig erkennt, jedoch innerhalb einer Gruppe [...] von Pädagog/innen geteilt werden“²³⁵. Darunter versteht er Themen, die Schüler/innen nicht grundsätzlich von sich aus als wichtig zu behandeln empfinden, die jedoch im Sinne der epochalen Schlüsselprobleme von Lehrenden als in einer Zeit besonders relevant erachtet werden.

In der geschichtsdidaktischen Literatur sind insbesondere zwei weit verbreitete Definitionen des Gegenwartsbezugs anzutreffen, die naturgemäß Schnittstellen, aber auch eigenständige Elemente aufweisen. Es handelt sich dabei um Bucks „Lebenswelt- und Gegenwartsbezug“²³⁶ und Bergmanns „Gegenwarts-

232 Bergmann 2012, S. 24.

233 Ebd.

234 Klafki, Wolfgang (2007): Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, Wolfgang (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.

235 Kühberger, Christoph (2015): Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. 3. Auflage. Innsbruck/Wien: Studienverlag, S. 24–25.

236 Buck 2012.

und Zukunftsbezug“²³⁷. Für die vorliegende Studie werden Elemente beider Systematisierungen herangezogen.

Buck sieht innerhalb des Gegenwarts- und Lebensweltbezugs drei zentrale Dimensionen:²³⁸

1. Epistemologische Aspekte
2. Unterrichtspraktische Aspekte
3. Unterrichtsmethodische Aspekte

Im Zusammenhang mit den „epistemologischen Aspekten“ ist es bedeutsam, den Gegenwartsbezug als Kategorie des historischen Denkens zu verstehen, insofern als die Vergangenheit stets nur von der Gegenwart ausgehend in den Blick genommen werden kann. Der damit verbundene Gegenwartsbezug ergibt sich aus der Logik des historischen Erkennens selbst. Die Gegenwart ist „das unhintergehbare erkenntnistheoretische Fundament aller historischen Erkenntnis“²³⁹, was bedeutet, dass keine Vergangenheit an sich, sondern nur Deutungen der Vergangenheit in Form von Geschichte vorliegen. Die Vergangenheit (*res gestae*) ist nicht mehr zugänglich und kann nur aus der Perspektive der Gegenwart über das Schreiben von Geschichte (*historia rerum gestarum*) deutend rekonstruiert werden. Wie Bergmann verweist auch Buck hier auf Martin Claudius „Sehepunkte“ mit denen die Perspektivität oder Standortgebundenheit historischer Erkenntnis zum Ausdruck gebracht wird:

*Wir können die Vergangenheit entweder nur perspektivisch, nur selektiv, nur gegenwartsbezogen oder gar nicht wahrnehmen. Geschichte als retrospektives Konstrukt hängt demnach von gegenwärtigen Erkenntnisinteressen, Motiven und Fragestellungen ab.*²⁴⁰

Dennoch sei die Geschichte nicht unwissenschaftlich, denn die Wissenschaftlichkeit der Geschichte sei in der Methode begründet²⁴¹ (siehe dazu die Werke von Jörn Rüsen, der dies insbesondere 2013 mit Nachdruck hervorhebt²⁴²). Wenn die oben zitierte Lehrperson N3_m davon spricht, „dass man das auch

²³⁷ Bergmann 2012.

²³⁸ Buck 2012, S. 289–294.

²³⁹ Buck 2012, S. 291.

²⁴⁰ Ebd., S. 292.

²⁴¹ Vgl. ebd.

²⁴² Vgl. Rüsen, Jörn (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

kritisch beleuchtet, wie man halt informiert wird über verschiedene Sachen“, argumentiert sie innerhalb der epistemologischen Dimension des Gegenwartsbezugs.

Unter unterrichtspraktischen Aspekten des Gegenwartsbezugs versteht Buck, dass der Geschichtsunterricht eine persönliche Bedeutung – einen Sinn – für Lernende ergeben muss. Als entsprechende Dimensionen sieht Buck,

- dass ein Abarbeiten von Faktenbeständen oder Auswendiglernen überwunden wird, da in einem solchen Fall der Geschichtsunterricht keine persönliche Bedeutung für das gegenwärtige Leben der Lernenden haben kann;
- dass historische Themen so gewählt werden, dass diese einen erkennbaren Bezug zur Lebensgegenwart und damit zur Zukunft der Lernenden haben;
- dass im Geschichtsunterricht reflektiert wird, was ein bestimmter Gegenstand mit dem Leben zu tun hat, und damit ein Zusammenhang zwischen der behandelten Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft erkennbar bleibt;
- dass Jugendliche einen Sinn darin sehen, sich mit Geschichte zu beschäftigen²⁴³.

Unter unterrichtsmethodischen Aspekten des Gegenwartsbezugs versteht Buck, im Geschichtsunterricht von der Erfahrungswelt und den Interessen der Kinder auszugehen. Die Lehrperson müsse schon bei der Unterrichtsvorbereitung überlegen, wie man diesem Prinzip gerecht werden könne. Es bedarf einer Auswahl an Themen dergestalt, dass exemplarisches Lernen ermöglicht wird.²⁴⁴

Bergmann sieht innerhalb des Gegenwartsbezugs folgende drei zentrale Dimensionen:

1. Gegenwartsbezug geschichtstheoretisch
2. Gegenwartsbezug geschichtsdidaktisch
3. Vergangenheitsbezüge der Gegenwart im Leben der Schüler/innen

Die 1. geschichtstheoretische Dimension des Gegenwartsbezugs ist ähnlich wie bei Buck verbunden mit der epistemologischen Einsicht, dass Geschichte eine „Gegenwartswissenschaft“ ist. Die „Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit von Geschichte ist eine grundlegende, nicht hintergehbare Voraussetzung allen historischen Denkens“²⁴⁵ und damit konstitutiv für die Geschichte als Wissenschaft.

243 Vgl. Buck 2012, S. 293–294.

244 Vgl. ebd., S. 294.

245 Bergmann 2012, S. 18.

- Die 2. geschichtsdidaktische Dimension des Gegenwartsbezugs bezieht sich
- a) auf die Diskussion der „großen Fragen“ der Zeit, welche als Bezugspunkte im Unterricht gelten sollen, womit die bereits erwähnten Schlüsselprobleme angesprochen werden²⁴⁶;
 - b) auf die Vergegenwärtigung von Vergangenheit;
 - c) auf Ursachenzusammenhänge und die Frage, was die Ursache gegenwärtiger Phänomene ist;
 - d) auf Sinnzusammenhänge, die sich auf historische Sachverhalte und Entwicklungen richten, welche durch die in ihnen auffindbaren Probleme, Wertvorstellungen und Erfahrungen in eine Beziehung zu gegenwärtigen Problemen gesetzt werden.²⁴⁷ Sinnzusammenhänge werden vor allem über „thematische Längsschnitte“²⁴⁸ und „historische Fallstudien“ erarbeitet. Es kann „nach historischen Vorstellungen und Erfahrungen gefragt werden, die den Kern des gegenwärtigen Problems betreffen“²⁴⁹.

Hier wird deutlich, dass die geschichtsdidaktische Dimension des Gegenwartsbezugs nach Bergmann große Schnittstellen zu den unterrichtspraktischen Aspekten nach Buck aufweist. Von der geschichtsdidaktischen Dimension unterscheidet Bergmann drei Vergangenheitsbezüge der Gegenwart im Leben der Schüler/innen und versteht darunter „materielle wie geistige Erscheinungen der Gegenwart [...], die erkennbar Bestandteile der Vergangenheit in sich bergen oder auf einer Auseinandersetzung mit Verganem beruhen“²⁵⁰. In diesem Zusammenhang werden fünf mögliche Vergangenheitsbezüge beschrieben:

- Sachverhalte und Begriffe des Alltags
 - z.B. ist der Begriff Boykott ein Begriff aus dem Mittelalter. Dies zu reflektieren ermöglicht, „die Erkenntnis der allgemeinen Geschichtlichkeit der Gegenwart, des Gewordenseins der Gegenwart“²⁵¹.
 - Alle Erscheinungen der Gegenwart können auf ihre Entstehung und Ursprünge hin befragt werden²⁵², wodurch jeder Sachverhalt und jeder Begriff der Gegenwart Ausgangspunkt des Geschichtsunterrichts werden kann. Bergmann führt hier als Beispiele die Eisenbahn, den Fußball, die

246 Vgl. ebd., S. 24–30.

247 Ebd., S. 34, 40.

248 Ebd., S. 44–51.

249 Ebd., S. 34.

250 Ebd., S. 61.

251 Ebd., S. 64.

252 Ebd.

Jugendkultur, Blue Jeans und Asyl an. Es geht dabei um die „historische Dimension gegenwärtiger Selbstverständlichkeiten“²⁵³.

- Materielle Überbleibsel aus der Vergangenheit (Denkmäler, Bauwerke): Die Beschäftigung mit diesen führt zur „Erkenntnis der Gegenwärtigkeit von Vergangenheit“²⁵⁴.
- Errungenschaften der Vergangenheit, die es zu bewahren gilt (Menschenrechte, Demokratie): Die Beschäftigung mit diesen führt zur Erkenntnis einer Gegenwärtigkeit von bewahrenswerter Vergangenheit.
- Hypotheken der Vergangenheit: Die Erkenntnis der Gegenwärtigkeit von belastender Vergangenheit führt zur Einsicht in gegenwärtige Aufgaben des politischen Handelns.
- Vorhandensein von Geschichtskultur (aus kognitiven, politischen, ästhetischen oder ökonomischen Gründen) wie Gedenktage, Werbung mit Geschichte usw. Die Beschäftigung damit soll zur Erkenntnis der Gegenwärtigkeit von Geschichte und Problemen in der Geschichtskultur führen und den Schüler/innen helfen, dem nicht unkritisch ausgesetzt zu sein.²⁵⁵

Eine Zusammenschau der beiden Konzeptionen führte zur Entwicklung des nachfolgend angeführten Kategoriensystems, mit dem die Interviewdaten analysiert wurden. Als Hauptkategorien wurde die Einteilung von Buck 1. epistemologische, 2. unterrichtspraktische und 3. unterrichtsmethodische Aspekte übernommen, da die Bergmann'sche Unterscheidung zwischen geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Aspekten als etwas künstlich erscheint – alle Aspekte des Gegenwartsbezugs verstehen wir hier als für die Geschichtsdidaktik relevant. Die „Vergangenheitsbezüge der Gegenwart“ bei Bergmann wurden als Unterkategorien des Ursachenzusammenhangs positioniert. Solche Vergangenheitsbezüge sind Phänomene in der Gegenwart und haben stets ihre Ursache in der Vergangenheit.

253 Ebd.

254 Ebd., S. 62.

255 Ebd.

Buck 2012		Bergmann 2012		Bernhard 2021: Kategorien
epistemologische Aspekte	Retrospektivität Perspektive epistemische Prinzipien	Gegenwartsbezug geschichtstheoretisch	Retrospektivität, epistemische Prinzipien	epistemologische Aspekte
unterrichtspraktische Aspekte	nicht nur Fakten persönliche Bedeutung für die Lernenden erkennbarer Bezug zur Lebensgegenwart reflektieren, warum man Geschichte lernt (Sinn erkennen) wissen, was Geschichte mit Gegenwart zu tun hat	Gegenwartsbezug geschichtsdidaktisch	Schlüsselprobleme Vergegenwärtigung Ursachenzusammenhang Sinnzusammenhang	unterrichtspraktische Aspekte Daten Fakten VS Gegenwartsbezug Schlüsselprobleme – große Themen Sinnzusammenhänge Ursachenzusammenhänge • Sachverhalte und Begriffe • materielle Überbleibsel • Errungenschaften • Hypothesen warum Geschichte lernen gegenwärtige Geschichtskultur analysieren
		Vergangenheitsbezüge der Gegenwart	Sachverhalte und Begriffe des Alltags materielle Überbleibsel Errungenschaften der Vergangenheit Hypothesen der Vergangenheit Geschichtskultur	
unterrichtsmethodische Aspekte	Unterrichtsvorbereitung: Gegenwartsbezug mitdenken Themenauswahl für exemplarisches Lernen von Lebenswelt der S/S ausgehen			unterrichtsmethodische Aspekte Interesse wecken exemplarisches Lernen

Tabelle 6: Ableitung der Codierkategorien zum Gegenwartsbezug aus der geschichtsdidaktischen Literatur

Ergebnis 1 – Befund 2: Wenn Lehrpersonen über die Relevanz von Geschichte für die Gegenwart sprechen, werden unterschiedliche Aspekte des Gegenwartsbezugs erwähnt. Die zentrale Dimension besteht dabei in der Herstellung von Ursachenzusammenhängen – in dem Verständnis der Gegenwart durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit.

5.2.1.2 Epistemologische Dimension des Gegenwartsbezugs in den Interviewdaten

In den Antworten der Lehrpersonen auf die Frage, was ihnen wichtig ist, spielen epistemologische Aspekte des Gegenwartsbezugs im Sinne der oben angeführten Kategorisierung, also die Reflexion der Tatsache, dass das Schreiben von Geschichte immer in der Gegenwart erfolgt und deshalb eine perspektivische und retrospektive Konstruktion darstellt, eine sehr untergeordnete Rolle. Lehrperson N19_m thematisiert dies folgendermaßen:

I-N19_m: Was ist mir noch wichtig? Ja, dass sie einfach lernen, dass Geschichte nicht schwarz und weiß ist. *Es gibt immer mehrere Blickwinkel auf Geschichte und auch mein Blickwinkel ist nur einer*, ja. Sie können eine eigene Position einnehmen, das ist mir wichtig. Also sie dürfen auch immer etwas gegen mich sagen, da ermutige ich sie auch dazu. Das ist mir wichtig.

Lehrperson N12_w beschreibt im Zusammenhang mit dem Gegenwartsbezug ihre Versuche, Einsichten in die Retrospektivität von Geschichte zu vermitteln:

I-N12_w: B: Ja, ganz genau, ja. Ganz genau. Also alles, was sozusagen – ich versuche es zumindest so –, also alles, was jetzt, naja, wie soll ich das jetzt sagen? Alles, was wir lernen im Geschichtsunterricht, was wir durchnehmen, was wir an Themen behandeln, nehmen wir mal das, was geschehen ist, ja, und dann versuche ich halt immer, *so gut es geht, immer geht es eh nicht so gut, ja, einen Gegenwartsbezug herzustellen* und zu überlegen, okay, von dem, was jetzt ist, *also gehen wir/wir bewerten sozusagen das, was war immer in einem Kontext des Jetzt, oder versuchen es zumindest, ja*, und dann kann/passiert es mir auch manchmal, oder passiert mir nicht, das beabsichtige ich ja auch, dass ich mir denke, okay, gut, also so war es, was bedeutet das für uns heute? Und jetzt stellen wir uns einfach ein Szenario vor für die Zukunft. Ganz oft einfach so, ja.

Der Konstruktcharakter von Geschichte, der durchblickt werden soll, wurde in diesem Zusammenhang von den Lehrpersonen A14_w und A22_m thematisiert – Lehrperson A14_w tut dies implizit und rudimentär:

I-A14_w: B: [...] Mich haben auch immer diese Verknüpfungen interessiert, weil es ja im Grunde nicht so einfach ist/*es ist ja nichts Eindimensionales. Geschichte ist ja überhaupt nicht eindimensional. Ja, und das hat, ganz wurscht, wel-*

cher Fall. Du bringst mir irgendeinen Fall, und ich finde es spannend, und will dann wissen, was steckt dahinter, und es ist halt immer so cool, weil man, je mehr man weiß, desto mehr hat man Aha-Erlebnisse, weil man ja viel mehr Verknüpfungen erstellen kann, und ja. Das ist es. Also, ich kann gar nicht, das auf einen Fall speziell, überhaupt nicht. Also, ich habe mit meinem Opa immer diskutiert über das, was in den Zeitungen gestanden ist, und ja. Und so bin ich dazu gekommen.

I: Und was ist dir im Geschichtsunterricht wichtig?

B: Genau das weitergeben.

Lehrperson A22_m erwähnt explizit, dass es ihr darum geht, den Konstruktcharakter von Geschichte zu verdeutlichen:

I-A22_m: [...] quasi zu rekonstruieren, wie haben quasi andere gelebt, mal den Konstruktivismus üben und mal vom Konstruktivismus zu schauen, was ist wirklich und was kann man auch dazuerfinden und ist es auch okay, wenn man etwas dazuerfindet. Da müssen wir realistisch einfach sein. Das tun wir regelmäßig und wir machen das jeden Tag im Kopf. Man macht es ja nicht bewusst. Dass ich da für mich schon sehr stark anschau, mit Lebensbeispielen das Ganze lebendiger zu machen.

[...]

I: Erzähle mir, wie du das machst.

B: Naja, ein anderes Beispiel: Ich habe jetzt gerade in einem Geschichte Wahlpflichtfach Thematik Helden. Also Heldinnen und Helden. Zu schauen, okay, prinzipiell zuerst einmal für sie in eigener Art, was ist das für sie? Was ist für sie ein Held? Weil mir ist das ja/Das ist ja Konstruktivismus pur, zu schauen, okay was genau wird ein Held. Was ist da los? Und dann zu schauen, okay was brauchen sie, was ist innen für sie drinnen? Was definieren sie? Und da definieren sie, was ein Held ist, ganz klassische Stereotypen, die du halt so hast. Anderes Beispiel: Ich dekonstruiere ganz gerne Alexander der Große und frage mich immer, der Beisatz „der Große“, für was kriegt man den Beisatz „der Große“? Der Alexander ist eigentlich ziemlich arg, dafür, dass er den Beisatz kriegt. Also da gäbe es in der Geschichte definitiv ganz andere Leute, die de facto „der Große“ verdient hätten. Meine Meinung halt. Und da rede ich quasi mit ihnen darüber, warum und wer hat das gemacht. Und was für Gründe hatte er dabei.

An diesem Interviewabschnitt wird sichtbar, dass eine trennscharfe Unterscheidung der Kategorien „epistemologische Aspekte des Gegenwartsbezugs“ und „kritisches Denken“ schwierig ist. Perspektivität in den Darstellungen von Alexander dem Großen zu erkennen, gehört zum kritisch-historischen Denken und wäre im österreichischen Kompetenzmodell innerhalb der De-Konstruktionskompetenz angesiedelt. Auch die Reflexion der Retrospektivität der Geschichtsschreibung und des Konstruktcharakters der Geschichte sowie die unten von A24_w ins Treffen geführte Unterscheidung zwischen Vergangenheit und Geschichte sind in diesem Bereich und im Bereich der historischen Sachkompetenz anzusiedeln – gehören aber auch zu den epistemologischen Aspekten des Gegenwartsbezugs. Zu reflektieren, dass eine Narration „Geschichte“ ist, heißt zu erkennen, dass diese Narration aus der Perspektive der Gegenwart konstruiert ist. Diese Unterscheidung, die nur aus der Perspektive der Gegenwart Sinn macht, ist für Lehrperson A24_w wichtig, auch wenn sie nicht ganz genau sagen kann, warum:

I-A24_w: B: *Mir ist wichtig, dass die Schüler lernen, dass sie einfach eine Idee haben, okay, was verbinde ich mit Geschichte, dass sie den Unterschied kennen, was ist Vergangenheit, was ist Geschichte, ja? Also dass das nicht ein und dasselbe ist.*

I: Was ist, warum ist Ihnen das wichtig, dass die Schüler zwischen Vergangenheit und Geschichte unterscheiden können?

B: *Ich finde, dass/Gute Frage.* Ich finde, dass eine Vergangenheit, ja, das Gestrige, nicht unbedingt gleich Geschichte ist, sondern was Vergangenes ist, und dass Geschichte einfach in einen Kontext gebettet wird und etwas Vergangenheitsmäßiges doch für sich alleine stehen auch kann, also wenn man das so formulieren kann. Und dass die Schüler dann sagen: „Ja, okay, das, was ich gestern gemacht habe, ist jetzt nicht gleich Geschichte, sondern das ist Vergangenes.“ Und dass sie das einfach auch, ja, so für sich ein bisschen mitnehmen können. Ja.

5.2.1.3 Unterrichtspraktische Dimension des Gegenwartsbezugs in den Interviewdaten

Auf die Frage danach, was den Lehrpersonen im Geschichtsunterricht wichtig ist, maßen die Lehrpersonen vor allem den unterrichtspraktischen Aspekten des Gegenwartsbezugs im Sinne der von Buck²⁵⁶ und Bergmann²⁵⁷ abgeleiteten Kategorisierung eine große Bedeutung bei.

256 Vgl. Buck 2012, S. 293–294.

257 Vgl. Bergmann 2012.

Daten, Fakten vs. Gegenwartsbezug

Der für Lehrpersonen wichtige Gegenwartsbezug wird dabei in Abgrenzung von einem auf Daten, Fakten und Auswendiglernen basierenden Geschichtsunterricht positioniert. Einen solchen Geschichtsunterricht lehnt die überwiegende Mehrzahl der Lehrpersonen entschieden ab. Die vorwiegende Orientierung an Daten und Fakten wurde fast durchgehend als nicht zureichend beschrieben – die Abgrenzung davon ist ein Topos in den Interviews:

I-N9_w: B: Mir ist es wichtig im Geschichtsunterricht, *sicher jetzt kein Faktenwissen, auch kein Zahlenwissen mehr.*

I-N13_m: I: Ok. Was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht?

B: Die Diskussion. Dass die Schüler und Schülerinnen *nicht nur Zahlen, Daten, Fakten lernen, im Gegenteil, dass sie anfangen zu denken.* Dass wir in ein Gespräch kommen, aber auch, dass die Schüler untereinander anfangen zu diskutieren.

I-N6_w: [...] Was sollen sie lernen? Fangen wir lieber einmal an damit, was sie nicht lernen sollen. *Nicht lernen sollen sie meiner Ansicht nach dieses tote Geschichtswissen, das für niemanden etwas bringt.*

[...] B: Und auf der anderen Seite habe ich auch andere Erfahrungen gemacht, indem das Fach Geschichte einfach nur verwaltet worden ist. Verwaltet in dem Sinn, als trocken an die Tafel geschrieben wird und ja, aus dem Buch auch gelesen wird. Aber dieser Unterricht wird wie gesagt nur verwaltet und nicht gelebt. Und das macht einen ganz einen wesentlichen Unterschied. Gerade beim Fach Geschichte.

I-N4_w: *Was mir nicht mehr so wichtig ist, ist diese Stoffflut, auch Mittelalter zum Beispiel jetzt, dass ich sie da überhäufe, zudecke mit Fakten.* Mir ist oft eigentlich das Gedankliche, dass sie verstehen, Abläufe, warum das so ist, und sich an ein paar Fakten, also diese Gesellschaftsordnung, die ist mir sehr wichtig, ja. Aber mir ist es jetzt nicht so genau wichtig, dass sie das als System verstehen, und dass sie das vielleicht ableiten können von den Ägyptern her und bei den Griechen und so weiter, das ist mir eigentlich wichtiger als diese vielen, vielen Fakten.

Ein lediglich auf Daten, Fakten und Jahreszahlen basierender „Teaching-to-the-Test“-Unterricht wird als überholt angesehen, wobei die Lehrpersonen biswei-

len Bezüge zu jenen Erfahrungen, die sie selbst als Schüler/innen gemacht haben, herstellen und dabei manchmal durchaus mit emotional aufgeladenen Kraftausdrücken argumentieren:

I-N12_w: I: Okay. Was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht?

B: Wow! (lacht)

I: (lacht)

B: Was ist mir wichtig im Geschichtsunterricht? Naja, also ganz persönlich gesehen/

I: Ganz persönlich!

B: Ganz persönlich gesehen ist es mir wichtig, dass dieses Fach, wie soll ich sagen, ja, dass die Qualitäten des Fachs ganz grundsätzlich, also bei den Schülern und Schülerinnen bemerkbar sind. Also, meine eigene Schulgeschichte, wenn ich mir die anschau, da war Geschichte, ich habe es zwar fachlich gesehen wirklich gerne gehabt, *aber so wie der Geschichtsunterricht geboten wurde, war es entweder zum Einschlafen oder zum, ja, ich sage jetzt mal zum Speiben²⁵⁸, weil man von uns wollte, dass tausend Jahreszahlen sich gemerkt werden und dass man so richtig auswendig lernt. Also, irgendwie war der Unterricht so konzipiert, dass du entweder einschläfst, oder dann eben für Tests, ja, für Tests lernst, und beim Test halt möglichst viel auswendig gelernt haben musst, damit du ihn bestehen kannst.*

Lehrperson A12_m sieht dabei den kompetenzorientierten Lehrplan bzw. die kompetenzorientierte Matura als zwei Elemente, welche dazu beigetragen haben, den Daten-Fakten-Unterricht zu überwinden:

I-A12_m: [...] und das geht ja auch jetzt lehrplantechnisch beziehungsweise wenn man zentralmaturatechnisch auch in die Richtung, dass man jetzt gerade in Geschichte nicht nur das, ist bei mir konkret auch so, nur Daten, Zahlen, Fakten, Jahreszahlen auswendig lernen muss, sondern dass man eben versucht, auch die Querverbindungen dazu schafft, also vom Gedanken her, dass das möglich ist, zu verstehen.

Schlüsselprobleme – große Themen – Aktuelles

Statt Daten, Fakten und Zahlen sollen nach den Überzeugungen vieler Lehrpersonen andere Dinge im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts stehen: Große

258 Umgangssprachlich für „Kotzen/Erbrechen“.

Themen, die für das Leben in der heutigen Gesellschaft relevant sind. Dabei lassen sich Bezüge zu den „Schlüsselproblemen“²⁵⁹ herstellen. Für Lehrperson N4_w sind solche „gesellschaftlich relevanten Themen“ das Wichtigste im Geschichtsunterricht:

I-N4_w: I: Okay. Ich wollte Sie fragen, was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht?

B: Für mich ist Geschichtsunterricht schon auch immer ein, also nicht nur diese Geschichten erzählen, sondern eigentlich auch eine politische Bildungsunterrichtung. *Und gesellschaftlich, also die gesellschaftlich relevanten Themen und das ist mir eigentlich das Wichtigste.*

Große aktuelle Themen wie Krieg und Terror lassen sich besser verstehen und beurteilen, wenn historische Beispiele mit gegenwärtigen Phänomenen verglichen werden, meint Lehrperson A8_w diesbezüglich:

I-A8_w: Also was weiß ich. Französische Revolution habe ich jetzt mit der dritten Klasse gemacht. Da gibt es diese berühmte Karikatur, wo der dritte Stand als Bauer sieht und auf ihm sitzen also Adelige und Geistliche und da stellen wir die Fragen: Was siehst du auf dem Bild? Was kann man davon ableiten? Wie schaut das aus? *Und ich versuche auch immer einen Bezug zum Heute zu finden, weil ich denke. Also die Frage, ein vorbeugender Krieg. Naja, das haben wir ja oft genug. Nicht? Oder Terror.* Und: Wie begegne ich Terror?

Aktuelle Themen wie Wahlen, Flucht oder Kriege sollen nach den Überzeugungen der Lehrpersonen im Unterricht behandelt werden:

I-N2_w: Also es ist mir wichtig, sie dazu anzuregen, über diese Dinge nachzudenken. *Und ganz wichtig ist, einfach auch immer die Gegenwart reinzubringen. Also zum Beispiel eben Wahl, wenn eine Wahl ansteht, wird die hundertprozentig auch behandelt, ja?* Also nicht nur bei uns, also das bezieht sich nicht nur auf Österreich. Aber ich finde, man muss den Kindern alles, was jetzt passiert, müssen wir als Lehrer ihnen, mit ihnen behandeln, ihnen erklären, weil das kommt von zuhause nicht.

I: Aktuelle Themen dann hineinbringen in den Geschichtsunterricht.

B: Richtig. Genau. Und da darf man nicht irgendwie an seinem Lehrplan

259 Vgl. Kühberger 2015, S. 24–25.

hängen oder sich denken: Da werde ich nicht fertig heuer oder sonst irgendwas. Das hat immer, finde ich, Priorität.

I-N18_w: I: Was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht?

B: Ja, was ist mir wichtig? Also mir ist wichtig, Gegenwartsbezüge? Auch dass die *Kinder sich aktuell auskennen in der aktuellen Politik, also dass sie über das Tagesgeschehen auch Bescheid wissen*. Das streue ich halt auch so ein dazu.

I-N21_w: B: Mir ist es wichtig, dass auch aktuelle Geschichte im Unterricht Platz hat, *weil die Kinder viel von Medien hören*, aber daheim die Möglichkeit nicht haben, darüber zu sprechen. *Das heißt, ich versuche zwar schon immer, die Vergangenheit aufzuarbeiten, aber auch eben über die Gegenwart zu sprechen*. Das ist mir sehr, sehr, sehr wichtig, das hat nämlich mir persönlich als Schülerin gefehlt. Ich habe zwar meine Familie dann zu Hause gehabt, aber in der Schule ist das nicht aufgearbeitet worden.

In diesem Sinne soll Geschichtsunterricht generell dazu dienen, dass Schüler/-innen beginnen, sich für aktuelle (große) Themen der Gegenwart zu interessieren. Lehrperson A17_w geht davon aus, dass Geschichte und Geografie die einzigen Fächer seien, wo ein solches Interesse angebahnt werden kann:

I-A17_w: [...] aber was schon auch wichtig für mich ist, ist, dass sie ein bisschen, also Anregungen bekommen und sich generell ein bisschen *für das interessieren, was um sie herum passiert. Im politischen Leben, also weltpolitisch ein bisschen, in Österreich selber und dass sie sich einfach über tagesaktuelle Themen ein bisschen Gedanken machen*. Ja, Geschichte ist, vielleicht mit Ausnahme noch von Geografie, wirklich eines der ganz wenigen oder fast das einzige Fach, in dem man diese Dinge einfach auch ansprechen kann.

Bei Lehrperson A13_m ist die Kenntnis des aktuellen Tagesgeschehens notenrelevant. Die Schüler/-innen müssen stets in der Lage sein, die „Schlagzeilen des Vorabends“ zu referieren, was nicht immer zur Behandlung von Schlüsselproblemen, wohl aber zur Thematisierung aktueller Probleme führt:

I-A13_m: Und worauf ich Wert lege ist, dass sie die Zusammenhänge erkennen. Also wir haben zum Beispiel – Sie waren ja da, nicht? Es ist jede Stunde referiert jemand, also referiert, *präsentiert kurz die Schlagzeilen des Vorabends*. Wo auch immer ihr wollt, dass/

I: Fand ich sehr interessant.

B: Und im Prinzip, also Kriterium ist immer Innenpolitik, Außenpolitik, Wirtschaft, keine Chronik, kein Sport, weil da können sie sich ja stundenlang ergehen. Und das bringt sie dazu, immer wieder nachzusehen, immer wieder, ich meine, manche machen das natürlich nur aus Österreich und Heute²⁶⁰, die lesen das dann in der Früh schnell. Andere schauen da tatsächlich nach, *und eigentlich gibt es fast immer, ziemlich wurst wo in der Geschichte, irgendeinen Anknüpfungspunkt zum aktuellen Stoff. Also das ist meiner Meinung nach unglaublich wichtig, dass sie im aktuellen Geschehen dabei sind.*

Lehrperson N29_w bedauert, dass es – wie sie meint – in der Lehrer/innenfortbildung kaum Seminare gäbe, in denen aktuelle große Themen aufgearbeitet werden:

I-N29_w: „[...] es ist halt schon auch so, von den Seminaren her, *was wird in den Fortbildungen angeboten? Da wäre es total interessant, wenn es darum ginge, okay, solche Themen aufzuarbeiten. Themen die brandaktuell sind, es kommt jetzt immer mehr/ja, oder wie man sagt, okay, wie dritte Klasse Geschichtsunterricht, so schaut das Buch aus, wo gibt es Spielraum für neue Sachen.*

Ursachenzusammenhänge und Sinnzusammenhänge

Am häufigsten argumentierten die Lehrpersonen allerdings innerhalb der Kategorien des Sinn- und des Ursachenzusammenhangs. Für Lehrpersonen ist es wichtig, dass Schüler/innen die Gegenwart und davon ausgehende Zukunftsperspektiven besser verstehen, indem sie auf die Vergangenheit blicken. Sinnzusammenhänge herzustellen bedeutet nach Bergmann, die Frage „nach historischen Vorstellungen und Erfahrungen [...], die den Kern des [bzw. eines] gegenwärtigen Problems betreffen“²⁶¹ zu stellen. Durch einen Blick in die Vergangenheit soll differenziertes Nachdenken über die Lösung aktueller gesellschaftlicher Probleme möglich sein. Dabei bedarf es immer eines Herausarbeitens der historischen Differenz und des Ermöglichens von Alteritätserfahrungen. Was war „damals“ ähnlich und was war anders, als es sich heute darstellt. Beim Nachdenken über die Vergangenheit steht dabei stets die Gestaltung der Gegenwart im

²⁶⁰ Zwei Gratiszeitschriften in Österreich, denen der Ruf vorausleilt, Zusammenhänge eher auf einem basalen Niveau darzustellen.

²⁶¹ Vgl. Bergman 2012, S. 34.

Mittelpunkt, wobei die Eigenart der Vergangenheit in diesem Zusammenhang nicht übersehen werden darf.

Der Unterschied zwischen einem Sinnzusammenhang und einem Ursachenzusammenhang besteht darin, dass es sich beim Sinnzusammenhang meist um „Fernerinnerung“ handelt – um Erfahrungen, Denken und Handeln von Menschen in weiter zurückliegenden Zeiten, während es beim Ursachenzusammenhang stärker darum geht, was die Ursachen und Voraussetzungen gegenwärtiger Probleme und Zustände sind, wobei tendenziell „Naherinnerung“ eine Rolle spielt.²⁶² Aus den Interviewdaten lässt sich das Hauptziel der Lehrpersonen im Geschichtsunterricht ableiten, einerseits die Gegenwart verständlich werden zu lassen und andererseits im Hinblick auf die Zukunft durch den Rückgriff auf die Vergangenheit Handlungsoptionen zu reflektieren.

Obwohl in zahlreichen Aussagen der Lehrpersonen das Herstellen von Sinn- und Ursachenzusammenhängen eine große Rolle spielt, gibt es diesbezüglich auch eine Gegenstimme, die als Kontrastfolie hier angeführt werden soll. In Österreich gilt derzeit der Lehrplan 2016²⁶³, welcher thematische Längsschnitte forciert. In dem Interview wirft die Lehrperson A14_w die Frage auf, ob ein chronologischer Zugang oder ein Unterricht, der mit thematischen Längsschnitten arbeitet und dabei Sinnzusammenhänge herstellt, wünschenswert sei. Prinzipiell findet Lehrperson A14_w Längsschnitte spannend:

I-A14_w: B: Ja, die Chronologie, aber doch, ich glaube, dass man ohne Chronologie, alleine gar nicht auskommt. Also, weil *es geht ja jetzt so in die Richtung, immer wieder Themen* [aus dem Kontext zeigt sich, dass hier thematische Längsschnitte gemeint sind] *zu unterrichten, und das finde ich schon voll spannend.* Also, das trifft halt voll das, was mir gefällt.

Allerdings stellt sie sich die Frage, inwiefern Schüler/innen tatsächlich von Längsschnitten profitieren würden, da es für sie schwierig sein könnte, das Gelernte einzuordnen:

I-A14_w: Nur, ich bin jetzt 15 Jahre Geschichtelehrerin, und habe zuerst zehn Jahre Geschichteunterricht gehabt, oder länger, mit dem Studium. *Ich kann das schon einordnen, ich bin mir aber nicht sicher, wie leicht das dann das, wenn man halt lauter so Brocken hat, und dann, die schwimmen da vielleicht irgendwie*

262 Vgl. ebd.

263 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen 2016.

so, und dann bringst du den Erik den Wikinger mit dem Hitler in Verbindung, was vielleicht manchmal schon spannend ist, aber ich glaube, dass ein bisschen, ich weiß aber auch nicht, wie man es besser zusammenfügen kann, weil es dieses Schritt-für-Schritt ist vielleicht auch manchmal langweilig, oder manchmal eh nicht so zielführend, weil sie es vielleicht eh nicht merken.

Ohne einen klaren sichtbaren Bezug zu einer chronologischen Ordnung könnte die Zugangsweise die Schüler/innen überfordern. Für Verknüpfungen sei jedenfalls – so die Lehrperson – Grundwissen notwendig:

I-A14_w: Vielleicht müsste man mehr *visuell dann auch arbeiten, dass man so große Zeitstreifen macht*, die man in der Klasse einfach hängen lässt, und immer wieder Sachen dranhängt, das probiere ich teilweise in der Unterstufe zu machen, dass man halt ein bisschen über alle Reize arbeitet, aber ich glaube schon, dass dieses nur thematische Arbeiten sie überfordert. Glaube ich.

I: Aber du hast am Anfang gemeint, dass das doch nicht so schlecht ist, also auf den neuen Lehrplan wahrscheinlich, beziehst du dich jetzt/

B: Ja, oder auch diese neuen Lehrbücher.

I: Was können dann die Schüler daraus lernen, aus diesen thematischen Längsschnitten?

B: Wahrscheinlich mehr Verknüpfungen, *aber ich weiß nicht, ob für eine Verknüpfung nicht ein Grundwissen notwendig ist, weil ich kann nur was verknüpfen, wenn ich weiß, was andockt. Und so sind es nur Schnüre, ohne zwei Dockingstationen.*

Mit einem aktuellen Lehrbuch, in dem vorwiegend mit thematischen Längsschnitten gearbeitet würde, hätten aus der Sicht der Lehrperson sogar die Schüler/innen der Sekundarstufe II Schwierigkeiten:

I-A14_w: Auch wenn ich es in einem Buch jetzt vermittelt kriege, diese/also, ein *neues Oberstufenbuch, das wir jetzt haben, das arbeitet halt wirklich nur mit thematisch*, und mit vielen Quellen.

I: Das XZ²⁶⁴-Buch, oder?

B: Ja, genau. *Aber die Schüler können gar nichts damit anfangen, weil sie einfach in der Luft hängen.*

264 XZ steht für den Namen eines konkreten Schulbuches, dessen Namen hier nicht genannt werden soll.

Die Position von A14_w ist in den Interviewdaten sonst allerdings kaum anzutreffen. Sinnzusammenhänge werden von den Lehrpersonen meist als äußerst wichtig erkannt. Vergleiche zwischen der Vergangenheit und Gegenwart sollten laut Lehrperson N2_w im Geschichtsunterricht deshalb angestellt werden, um zu verhindern, dass in Geschichte unnützes, abgehobenes Wissen gelehrt wird:

I-N2_w: B: Also für mich ist wichtig, immer einen, oder soweit es möglich ist, *einen Gegenwartsbezug herzustellen, ja, damit Geschichte nicht etwas so Abgekapseltes ist für die Kinder*, oder etwas, was ganz weit weg ist. Nachdem sie ja ein Problem haben mit Zeit, mit dem Begriff von Zeit, finde ich, ist das sehr schwer, wenn ich irgendwas erzähle, weiß ich nicht, über das 15. Jahrhundert, das ist für sie irgendwann einmal gewesen und sie denken sich vielleicht: Ja, das war mal, oder es war mal nicht und was hat das eigentlich mit mir zu tun. Also mir ist es wichtig, wenn es irgendwie geht, *einen Vergleich herzustellen, einen Bezug zur Gegenwart*.

Sinnzusammenhänge

Obwohl Lehrperson A16 das „Damoklesschwert des Lehrplans“ nach dem in den Konferenzzimmern Österreichs nicht selten zu hörendem Motto „Ich muss mit dem Stoff durchkommen“ über sich zu hängen vermeint, sei es gerade im Geschichtsunterricht eine Pflicht, die Gegenwart immer wieder in den Unterricht hereinzuholen:

I-A16_m: B: Ich habe sehr, sehr gerne einfach, diese praxisbezogenen und zeithistorisch bezogenen Parallelen zu ziehen. Das heißt also, *es ist eigentlich ein Klacks, dass ich von der römischen Antike, in die Demokratie Österreichs oder in das staatliche Gebilde Österreichs wechsle, und ich finde das muss man auch machen, damit die einfach eine Ahnung haben davon, was da gesprochen wird*. Das heißt also, natürlich ein Nachteil ist, dass ich immer unter dem *Damoklesschwert des Lehrplans* lehre, das tun wir aber alle, aber ich finde, *speziell im Geschichtsunterricht ist es eine Pflicht, betrachte ich jetzt als Pflicht, Exkurse, wo sie möglich sind, zu machen*.

Für A22_m ist es das Wesentliche, sich nach der Beschäftigung mit der Vergangenheit zu fragen, wie es diesbezüglich in der Gegenwart aussieht:

I-A22_m: [...] also sehr häufig fragen sie dann, also auch wieder in umgekehrter Weise, *ich schau mir auch mal aktuell an, was ist quasi los*. Ich frage

durchaus. Ich habe auch schon die Frage gestellt, das habe ich auch schon öfter gemacht bei der *Französischen Revolution*, zum Beispiel: *Braucht es eine Revolution in Österreich? Wird es Zeit dafür? Was findet ihr? Würdet ihr eine machen wollen? Was würdet ihr dazu sagen?* Und dann quasi auf der Ebene quasi mit ihnen darüber reden. Wie ist es in Österreich? Wie ist es weltweit? Was haben wir da? Und dann immer mal wieder nachzuschauen in der Geschichte. Dann zu schauen, okay, was haben wir an Ähnlichkeiten, an Prozesshaftigkeiten. *Das herauszudestillieren ist dann halt das Wesentliche.*

Vergangenheitsbezüge im Leben der Schüler/innen, „Sachverhalte und Begriffe des Alltags“, sind zwar eher in einem Ursachenzusammenhang zu beschreiben, indem es um das Gewordensein der Dinge geht bzw. auf die Befragung von Erscheinungen der Gegenwart, auf ihre Ursprünge hin abzielt.²⁶⁵ Im Laufe der Codierung der Interviewdaten wurde allerdings deutlich, dass Lehrpersonen oft die Vergangenheit mit der Gegenwart vergleichen wollen und dabei darüber nachdenken lassen möchten, inwieweit gewisse Sachverhalte heute noch vorhanden sind oder ob Dinge, die in der Vergangenheit passiert sind, auch heute passieren bzw. ob Mechanismen und Entwicklungen, die sich in der Geschichte manifestierten, auch heute wahrnehmbar sind. Dieses Herausarbeiten von historischer Differenz wirft die Frage nach Vergangenheitsbezügen in der Gegenwart der Schüler/innen auf, und zwar in dem Sinn, dass Sachverhalte der Vergangenheit auch in der Gegenwart erkannt werden können. Trotzdem werden dabei keine echten Ursachenzusammenhänge angestellt, weil nicht gefragt wird, wie das Gegenwärtige zustande gekommen ist. Im Hinblick auf Politik und Demokratie wird in den Interviews in diesem Sinne häufig mit Sinnzusammenhängen argumentiert:

I-N23_w: Das ist anfangs nicht so, aber irgendwie versuche ich halt dann trotzdem, *immer Gegenwartsbezug herzustellen*, und da gibt es ausreichend Themen, allein, *wenn man, weiß ich nicht, bei den Griechen halt die Demokratie macht, wo halt der Ursprung liegt, lässt sich das perfekt mit, wie ist es heute, wie ist die Situation in Österreich*, kann man das auch gut mit *Politischer Bildung* verknüpfen, und solche Verbindungen halt oder Zusammenhänge halt immer wieder auch herstellen. Ja?

265 Vgl. Bergmann 2012, S. 63.

A13_m möchte in diesem Sinne Mechanismen aufzeigen, da sich diese in der Geschichte immer wieder wiederholen:

I-A13_m: Das ist auch etwas, worauf ich Wert lege, auch im Zusammenhang mit der Kritikfähigkeit, dass ich ihnen sage: „Das ist immer ein Mechanismus.“ Was passiert vor der Französischen Revolution? Was passiert 1848? Was passiert 1917 in Russland? 1956 in Ungarn? *Dass sie da immer – das wiederholt sich – mit anderen Vorzeichen, aber dass sie diese Mechanismen erkennen, um dann in ihrem Umfeld auch Mechanismen erkennen zu können.*

Ähnlich argumentiert Lehrperson A10_m:

I-A10_m I: [...] Ich möchte Sie fragen, die erste Frage: Was ist Ihnen so wichtig im Geschichtsunterricht?

B: Mir ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler so eine Art historisches Bewusstsein bekommen, das heißt, *dass sie verstehen, warum bestimmte Abläufe passiert sind. Heute zum Beispiel war es mir wichtig, wie Hitler die Gewaltentrennung außer Kraft setzt.* Das hat ein bisschen gedauert, wie Sie gemerkt haben, weil dieses Thema, das ist ganz schwierig immer so, dass sie das verstehen, was da passiert ist. Und das ist mir zum Beispiel ganz wichtig, dass solche Prozesse in Gang gesetzt werden. *Dass sie erkennen, wann sozusagen Demokratie außer Kraft gesetzt wird und was da passiert und so fort.* Also das sind Dinge, die mir wichtig sind, dass historische Prozesse und auch Möglichkeiten von Entscheidungen/, dass es Entscheidungsmöglichkeiten gab. Das heißt, dass das nicht vorgegeben ist, dass es andere Möglichkeiten auch gegeben hätte. Und warum hat es die nicht gegeben, warum ist es so gekommen? *Dass man also versteht, Geschichte zu hinterfragen und vielleicht auch ein bisschen Lehren herausziehen kann für sein eigenes Leben, für die eigene Zukunft, Zukunft eines Landes, was auch immer.* Also, das soll jetzt nicht so groß sein.

In diesem Sinne wurde einige Male auch erwähnt, dass Geschichte dazu dienen soll, Mechanismen und Tendenzen der Gegenwart zu durchschauen, indem auf Parallelen in der Vergangenheit geblickt wird. Lehrperson N27_w argumentiert mit dem Krieg im ehemaligen Jugoslawien und möchte durch den Rückgriff auf die Vergangenheit gegenwärtige „Tendenzen“ verstehbar machen:

I-N27_w: Und dass es eben damals so war. Jugoslawienkrieg und jetzt ja, dass das *immer wieder Tendenzen sind*, dass Leute in ihren Ländern während dem zweiten Weltkrieg jetzt, ja, dass das immer wieder so Tendenzen sind, ja, dass man ihnen das bewusstmacht.

A13_m verbindet Kritikfähigkeiten mit dem Gegenwartsbezug. Durch Fallbeispiele in der Vergangenheit soll geprüft werden, ob in der Gegenwart Parallelen vorhanden sind. Mechanismen sollen erkannt werden:

I-A13_m: I: Sie sagen, die Kritikfähigkeit ist Ihnen wichtig und haben in diesem Zusammenhang auch über Bilder gesprochen. In welchem Bereich noch für Ihren Geschichtsunterricht? Wie versuchen Sie das, diese Kritikfähigkeit, zu vermitteln?

B: Auch, nicht nur auch, fast primär politisch. *Also anhand von diversen historischen Modellen. Wozu führt das? Was ist die Konsequenz? Gibt es da Parallelen, die heute laufen? Im Extremfall natürlich Judenverfolgung, Ausländerfeindlichkeit heute, nicht? Sind wir am Anfang eines Stadiums, wie das ist? Dass sie einfach diese roten Faden, diese unterschiedlichen Faden, die sich durchziehen, erkennen und Mechanismen erkennen können.*

I-N2_w: Ganz oft sprechen wir über irgendwelche Dinge, wo die Kinder im ersten Moment sagen würden: *nein, gibt es nicht mehr*. Und wenn man sie dann aber ein bisschen hinführt, ja, oder sagt: „Na, schauen wir mal in das Land“, oder: „Schauen wir uns mal diesen Konflikt an“, *dann stellen sie fest: Ah, das ist eigentlich nicht viel anders gewesen, oder der Auslöser ist ja eigentlich genauso wieder*. Also es ist mir wichtig, sie dazu anzuregen, über diese Dinge nachzudenken. *Und ganz wichtig ist, einfach auch immer die Gegenwart reinzubringen.*

Auch wenn Lehrperson N6_w den Begriff „Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge“ erwähnt, spricht sie sich für Sinnzusammenhänge, die bei zwei Schlüsselproblemen „Flucht“ und „Krieg“ hergestellt werden sollen, aus:

I-N6_w: Was sie lernen sollen ist, Zusammenhänge erkennen, *Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge erkennen können, einen Transfer auf die Gegenwart machen können*. Wenn wir beispielsweise über das *Thema Flucht reden, erkennen können, dass das kein Phänomen von vergangenen Jahrhunderten ist, sondern dass das jetzt und heute auch passiert*. Wenn wir über *Kriegsgeschehen* reden,

bitte nicht daran denken, dass das nur vor 100 Jahren stattgefunden hat, sondern dass es *jetzt und hier auf der Welt auch passiert*. Diese Gleichzeitigkeit damals – heute zeigen.

Lehrperson N23_w ist es in diesem Sinne ebenfalls wichtig, dass gewisse Phänomene, die oft lediglich in der Vergangenheit verortet werden, heute noch existieren. Längsschnitte würden sich anbieten, dies sichtbar zu machen, und das würde von den Schüler/innen sehr gut angenommen werden:

I-N23_w: B: Was auch ist, und da ist man auch in den letzten Jahren im Geschichteunterricht vermehrt darauf eingegangen, dass man *Längsschnitte* im Unterricht auch macht. Wir haben jetzt aktuell dadurch, dass ich eine zweite Klasse habe, das am Beispiel der *Sklaverei gemacht, weil es das ja von den frühen Hochkulturen, Ägypter angefangen, die es eigentlich in der aktuellen Zeit immer noch gibt, natürlich eine andere Form der Sklaverei, aber dass die Kinder auch erkennen, wie hat sich das, dass das sozusagen sich quer durch die Geschichte zieht, viele Parallelen*, aber auch was sich verändert hat, und dass das heute, wenn man hört, Sklaverei, sagt man, „Das gibt es ja heute sowieso nicht mehr“, aber wenn man da genauer hinschaut und sieht, Kinderarbeit, die Ausbeutung in den Niedriglohnländern, dann merkt man sehr wohl, dass das von Sklaverei nicht allzu weit entfernt ist, eine andere Form natürlich. Also solche Längsschnitte halt, oder es bieten sich ja viele Sachen an, ja? Die Regierungsformen, Entwicklung der Demokratie, Schule, *das ist ja auch etwas, was sozusagen die Kinder interessiert, Schule damals und heute*. Kann man auch perfekter nennen – Längsschnitt durch die Geschichte machen. Und das versuche ich halt immer wieder so in den Geschichtsunterricht einzubauen.

Lehrperson N3_m lässt am Schluss einer Stunde jeweils einen Vergleich zur Gegenwart anstellen, um Differenzen und Analogien herauszuarbeiten. Auf diese Weise soll darüber nachgedacht werden, wie sich Vergangenheit und Gegenwart unterscheiden bzw. wo es Ähnlichkeiten gibt:

I-N3_m: B: Ja, ich versuche immer das/warum gibt es das jetzt zum Beispiel. Darum halte ich die Stunde normal und *am Schluss frage ich, warum sie glauben/oder wo es das jetzt noch gibt zum Beispiel, oder was sich geändert hat seitdem*. Also dass man da irgendwo einen Bezug hat. Dass das halt nicht einfach/die Episode ist für sich abgeschlossen und damit hat man nichts mehr zu tun, sondern dass es irgendwas gibt, was von dem überlebt hat, entweder

die Idee, oder dass man es irgendwie anders macht. Das ist jetzt ein bisschen abstrakt, ich weiß. Zum Beispiel, wenn ich Französische Revolution mache, *frage ich am Schluss, was glaubt ihr, ist von dem jetzt ungefähr geblieben, oder was noch wichtig von dem ist.* Da würde ich zum Beispiel sagen, keine Ahnung, dass die Bürger als eigene politische Klasse jetzt die Macht ergriffen haben, solchen Sachen.

Auch Lehrperson N12_w ist es wichtig, historische Differenzen und Analogien herauszuarbeiten:

I-N12_w: Dass sie sich da ein bisschen damit auseinandersetzen, das ist irgendwie mehr oder weniger parallel dazu gelaufen, zu den Wahlplakaten der Sozialdemokraten und Christlichsozialen in den 20ern, also in der ersten Republik, und wir haben uns das zunächst einmal gesondert angeschaut, also *wir schauen uns jetzt mal die Wahlplakate an aus den 20er-Jahren, dann haben wir uns die Wahlplakate angeschaut von heute* [Bundespräsidentenwahl 2016], *und haben das dann verglichen, ja.* Und haben gesagt, okay, gut, wie kann es jetzt, was/wie wird Wahlwerbung gemacht, worauf wird da Wert gelegt? Was soll dabei rausschauen, ja, was bedeutet das jetzt in dem Fall für eine Persönlichkeitswahl bei den Bundespräsidenten oder bei der Bundespräsidentin, die gewählt werden soll, ja. Und dann habe ich zum Beispiel auch gesagt, also, nachdem wir das analysiert haben, und verglichen haben, und gesagt haben, *okay, ganz so, wie soll ich sagen, so oft scharf, offensiv und mit Anfeindungen, so wie es damals war, ist es ja heute nicht mehr. Dann ist uns aufgefallen, dass die FPÖ aber durchaus versucht, ein bisschen mehr noch zu zeigen, als einfach nur, wir sind für euch da.* Beziehungsweise das staatsmännische Gesicht, das nicht einmal in das Bild hineinschaut, wenn ich jetzt den Alexander van der Bellen anschau, ja. Und habe dann zu den Schülern und Schülerinnen gesagt, okay, wie würde denn sozusagen das Wahlplakat aussehen, das dich anspricht. *Weil sie sind irgendwie draufgekommen, das eine, also das aus der Vergangenheit, also die Wahlplakate aus der Vergangenheit sind schon extrem. Ganz extrem und sehr polemisch. Das ist irgendwie/das würde nicht gehen. Also, das würde bei ihnen nicht greifen, weil sie würden sofort erkennen, natürlich, die Propagandazwecke,* und erkennen, dass das jetzt, weiß ich nicht, so eine Spannung ist, und da kann man sich so, weiß ich nicht, so einvernehmen lassen, ja. Und die heute sind aber irgendwie langweilig und nicht aussagekräftig, und dann habe ich halt gesagt okay gut, also was würde/stell dir vor, du bist jetzt wahlberechtigt ja, ob du jetzt 16 bist, oder von mir aus 20, das darfst du

dir jetzt überlegen, das ist natürlich alles nur sehr theoretisch, aber was müsste dann/wie müsste dann ein Wahlplakat aussehen, ja. Und das durften sie dann gestalten. Und mussten natürlich neben der Gestaltung und der Präsentation auch begründen, warum sie genau das so haben wollen, ja. Auch so ein bisschen, ja, *das war jetzt zum Beispiel ein konkretes Beispiel, wo ich mir halt denke, ja, okay, das verbindet diese drei Ebenen [Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft] ein wenig.*

Ursachenzusammenhänge

Bisher wurden vor allem Zitate von Lehrpersonen präsentiert, in denen diese über die Wichtigkeit der Herstellung von Sinnzusammenhängen sprachen. Die Bedeutung von Ursachenzusammenhängen spielt in den Antworten der Lehrpersonen eine ebenso wichtige Rolle. Das Verstehen der Gegenwart durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit ist für viele Lehrpersonen der Stichprobe ein zentrales Ziel des Geschichtsunterrichts. Wie oben bei der Dimensionalisierung des Gegenwartsbezugs ausgeführt, können die in den Interviews beschriebenen Ursachenzusammenhänge weiter ausdifferenziert werden. Aufbauend auf Bergmanns Vergangenheitsbezüge²⁶⁶ wurden jene Textsegmente in den Interviews, in welchen Lehrpersonen Ursachenzusammenhänge beschreiben, mit den untenstehenden Unterkategorien codiert. Dies macht es möglich, noch besser zu verstehen, welche Art von Ursachenzusammenhängen für Lehrpersonen besonders wichtig ist, und damit tiefer in die Überzeugungen der Lehrpersonen einzudringen.

1. Ursachenzusammenhänge – Sachverhalte und Begriffe
2. Ursachenzusammenhänge – Errungenschaften
3. Ursachenzusammenhänge – Hypotheken
4. Ursachenzusammenhänge – Materielle Überbleibsel

Ursachenzusammenhänge – Sachverhalte und Begriffe

Die Welt ist voller Geschichte, alles hat Ursprünge, die in der Vergangenheit zu verorten sind. Laut Lehrperson N9_w sollen Schüler/innen erkennen, dass die Welt voller historischer Sachverhalte ist:

I-N9_w: I: Was ist Ihnen wichtig so im Geschichtsunterricht?

B: Mir ist es wichtig im Geschichtsunterricht, sicher jetzt kein Faktenwissen, auch kein Zahlenwissen mehr, *sondern einfach zu sehen, dass Geschichte in meinem täglichen Leben ist.*

266 Vgl. Bergmann 2012, S. 61 ff.

Lehrpersonen argumentieren in klassischer Weise damit, dass die Sprache voll von Begriffen ist, die sich in der Vergangenheit entwickelt haben und dass diese Bezüge im Geschichtsunterricht lohnenswert sind.

I-A19_m: Also zum Beispiel in der Antike, *was bleibt von der Antike*, das ist ja in den Büchern meistens ganz gut drinnen und das ist, ich habe zum Beispiel jetzt eine Stunde gehabt mit, vor einiger Zeit, *mit lateinischer Sprache, welche Wörter alles zum [unverständlich] im normalen täglichen Sprachgebrauch drinnen sind und der oder die Rechtsprechung* und so weiter, also diese Dinge, die einen *Bezug zur Gegenwart* immer wieder herholen, wenn es so halbwegs geht.

In jedem Sachverhalt und an jedem Ort seien historisch gewachsene Sachverhalte. Um diese zu verstehen, sei Geschichte notwendig. In der Folge seien einige Interviewaussagen abgedruckt, welche die Bedeutung von Geschichte für das Verständnis der Gegenwart hervorheben:

I-N29_w: B: Und man kann ja nicht heute sozusagen verstehen, wenn man über gestern nicht Bescheid wissen, und deshalb/das wäre der wichtigste Punkt der Geschichte.

I-A19_m: [...] ja, ich glaube eine wichtige Sache ist, um Probleme der Gegenwart zu verstehen, braucht man doch Geschichte. Das ist nicht nur beim Nahostkonflikt, da muss man kennen, wie es dazu gekommen ist, bei anderen Sachen auch natürlich.

I-N23_w: Mir persönlich ist es wichtig, dass die Kinder so ein Gefühl für das Ganze bekommen und auch Gegenwartsbezug herstellen können, vielleicht irgendwann auch erkennen, dass gewisse Dinge viel früher schon mal in der Geschichte begründet liegen, und das zu verstehen, auch Zusammenhänge verstehen zu können. Das wird leichter, je älter die Schüler natürlich werden, ja. Das ist anfangs nicht so, aber irgendwie versuche ich halt dann trotzdem, immer Gegenwartsbezug herzustellen,

I-N8_m: [...] ja, irgendwann einmal in der Lage zu sein, die Gegenwart vielleicht auch besser zu verstehen. Also für mich ist das sehr wichtig, dass eben Schüler in der Lage sind, sich mit gegenwärtigen Phänomenen auseinanderzusetzen, aber ich eben auch da bin, um ihnen auch, ja, klassische geschichtliche Themen halt auch zu vermitteln.

I-A3_w: Also mir sind wichtiger, einerseits, dass sie so ein Grundkonzept haben, was Zeit, was Entwicklung ist, was, wie die Menschheit sich entwickelt hat. Und dann, wenn sie so rauskriegen, was können sie davon mitnehmen. Was ist für sie heute noch wirklich aktuell. Also dass, ich mag, wenn man immer wieder einen Versuch sieht, dann anzuknüpfen an das, was sie heute halt haben. Dass sie versuchen, sich da wirklich reinzuleben, also das war für mich immer das Spannendste.

I-A20_w: [...] also ich will nicht, dass sie nur auswendig lernen: Österreich ist eine demokratische Republik, wobei das wissen manche in der Oberstufe nicht, wenn ich die dann kriege, wissen sie nicht einmal welche Form und so. Also ich meine, sie sollen wissen, was das heißt und was das bedeutet und wofür das steht und seit wann es das gibt und so weiter.

I-N21_w I: [...] was ist Ihnen noch wichtig?

B: Dass man die Vergangenheit und die Gegenwart verknüpft. Dass die Kinder ein Gespür bekommen, „Ah, da war doch mal was und deswegen ist heute etwas so“, dass das alles ein Prozess ist, das ist für mich ganz wichtig. [...]

I: Das heißt, wenn Sie sehen, es ist heute irgendwas, dass sie dann erkennen, welche Wurzeln hat das in der Vergangenheit.

B: Genau. Das versuche ich. Es gelingt mir zwar nicht immer so, weil ich bin noch neu in diesem Business, sage ich jetzt mal, aber ich gebe halt mein Bestes, weil es ist für mich persönlich wichtig, damit die Kinder wissen, warum mache ich das jetzt überhaupt. Weil für mich als Schülerin war das immer so, ja, wir haben ein Arbeitsblatt bekommen, es war jetzt ein Thema, aber ich hatte irgendwie keine Verknüpfung zu heute oder zu anderen Punkten aus der Vergangenheit.

I: Das heißt, auch die Frage: Warum macht man das eigentlich?

B: Ja. Das ist für mich einfach der Grund auch, warum ich Geschichtslehrerin geworden bin, dass man das eben hernimmt und ein Problem hat und sagt: „Okay, warum ist dieses Problem eigentlich entstanden, kann man da vielleicht noch weiter zurückgehen, ist da irgendetwas passiert in der Vergangenheit?“ Und das ist für mich einfach spannend. Und teilweise entwickeln die Kinder auch schon so Denkprozesse, wenn man ihnen das zeigt, wie kann man so etwas machen.

I-N9_w: Sie kommen aus vielen Kulturen die Kinder, was ist da der Unterschied? Was bringen sie mit? Woran/die alltäglichen Probleme, die wir auch in der Schule haben, sind ja alle kulturell, geschichtlich, geografisch gewachsen, sodass sie sich das eigentlich bewusst werden.

I-N12_w: Also, besonders wichtig ist mir, dass die Kinder eine gewisse Leidenschaft für das Fach entwickeln, [...] Also, dass sie Zusammenhänge erkennen und verstehen, nämlich aus dem, was war, zu dem, was ist, und zu dem, was sein kann. Oder sein wird, ja. So würde ich das jetzt zusammenfassen, das wäre mir das Wichtigste.

I-N20_m: Ich möchte, dass die Kinder, die ja aus den verschiedensten Teilen Europas kommen, verstehen, wieso sie vielleicht/wieso die Eltern ihnen sagen, dass die schlecht sind, diese Volksgruppierung, dass das alles immer geschichtliche Wurzeln hat, dass das aus Kriegen heraus geboren ist, warum Kriege entstanden sind.

Lehrperson N29_w argumentiert mit dem stetigen Anwachsen des „Stoffes“ der Geschichte. Die Reduktion dieses Stoffes sollte dergestalt erfolgen, dass man vor allem jene Inhalte behandelt, welche dabei helfen, die jeweilige Gegenwart zu verstehen:

I-N29_w: Aber man soll ja auch verstehen, *wieso entwickeln sich die Dinge so, wie sie sind, eher vielleicht so in die Zukunft gerichtet, und nicht mehr so an Dingen hängen bleiben*, wo ich dann die Sinnhaftigkeit nicht mehr ganz verstehe, weil es wird in der Tat immer mehr an Stoff werden, und man wird irgendwo mal was abgeben müssen, um Raum für Neues zu schaffen.

Lehrperson A26_m spricht davon, dass „alles, was in der Geschichte passiert und so weiter, was auch heute passiert, passierte und passiert aus einem bestimmten Grund“ und rekurriert damit auf den Unterschied zwischen Ursachenzusammenhang („alles, was heute passiert, passiert aus einem bestimmten Grund“) und historischem Ursachenzusammenhang an („alles, was in der Geschichte passierte, hatte einen Grund“²⁶⁷). Ein historischer Ursachenzusammenhang wird dann hergestellt, wenn ein historischer Fall in seiner Entwicklung betrachtet wird – wenn beispielsweise die Frage aufgeworfen wird, was Ursachen für eine (angebliche) wissenschaftliche Revolution der frühen Neuzeit gewesen waren oder welche Konstellationen zum ersten Weltkrieg geführt hatten. Bei historischen Ursachenzusammenhängen gibt es keinen Gegenwartsbezug, wie dies folgende Interviewaussage verdeutlicht:

I-A4_m: Außerdem glaube ich, zweiter Punkt, dass in der Geschichte der neueren Zeit alles seinen Ursprung früher hat. *Ich kann die erste Republik nicht erklären, wenn ich nicht die Donaumonarchie verstanden habe. Ich kann den Hitler nicht erklären, wenn ich nicht die Zwischenkriegszeit mit ihren paramilitärischen Kampfverbänden und Bürgerkriegssituationen verstanden habe. Ich kann nicht die römische Republik verstehen, wenn ich nicht vorher die griechische Demokratie gelernt habe.* Und ich kann nicht verstehen, wie es zum aufgeklärten Absolutismus kam, wenn ich nicht vorher weiß, was der höfische Absolutismus ist.

Ursachenzusammenhänge – Errungenschaften

Einige Lehrpersonen haben ebenso Vergangenheitsbezüge in der Gegenwart der Schüler/innen im Sinne von Errungenschaften der Vergangenheit erwähnt, die es zu bewahren gilt. Hier soll die Erkenntnis einer Gegenwärtigkeit von bewahrenswerter Vergangenheit vor Augen geführt werden. Für Lehrpersonen soll durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit die Bedeutung von Demokratie im Hier und Heute erkannt werden und die Einsicht etabliert werden, dass Demokratie nicht selbstverständlich ist:

I-N3_m: *Dass die Rechte, die man jetzt hat, zum Beispiel in einem Land wie Österreich, dass die nicht selbstverständlich sind, sondern dass eine lange historische Entwicklung dahinter steht, und dass die meistens erkämpft werden müssen.* Die Werte vom Liberalismus zum Beispiel sind mir wichtig oder von der

267 Vgl. Bergman 2012, S. 38.

Aufklärung. Natürlich schon, gewisse Themen, die sind mir wichtiger wie andere. Und das versuche ich, dass ich einen *Bezug habe zur Gegenwart*.

I-A27_w: Dann ist mir wichtig eben, sie auf gewisse Fragestellungen zu stoßen, also über gewisse Dinge anfangen nachzudenken, ja, *dass die nicht so selbstverständlich sind, zum Beispiel Demokratie und so weiter*, und was das bedeutet.

Laut Lehrperson N27_w soll den Schüler/innen dadurch die eigene Verantwortung im Zusammenhang mit Gegenwart und Zukunft bewusst werden:

I-N27_w: Dass man das einfach mal so kennenlernt, aber auch das System. Und *vielleicht dann auch versteht, warum ist es wichtig, warum ist Demokratiebewusstsein wichtig*, ja. Dann vielleicht eh wieder anknüpft, *ja, was gibt es für andere Formen und dann wieder zurückgeht in der Geschichte. Was passiert dann? Ja, die Verantwortung irgendwie ihnen bewusstmacht*. Die Chance, aber auch die Verantwortung, die man damit hat, wenn man wählen gehen darf.

Auch gesellschaftliche Freiheiten seien in diesem Sinne bewahrenswerte Errungenschaften, eine Einsicht, die dadurch gewonnen werden kann, dass Alteritäterfahrungen im Zusammenhang mit der Behandlung von älterer Geschichte gemacht werden:

I-N13_m: [...] gut das kommt jetzt nächstes Jahr dran, die Armenier in der Türkei. Ja? Was ein interessantes Diskussionsthema wird und *immer wieder die Verknüpfung zu heute*. Ja. Also, zum Beispiel, was wir jetzt gemacht haben, war Absolutismus, Regierungsformen, *Vergleich zu unserer Regierungsform* und was sind *Zeichen, dass wir Freiheiten zum Beispiel aufgeben* im Namen der Sicherheit und einfach *Parallelen aufzeigen*.

Ursachenzusammenhänge – Hypotheken der Vergangenheit

Neben den Errungenschaften sprachen manche Lehrpersonen im Rahmen des Gegenwartsbezugs auch die „Hypotheken der Vergangenheit“ an. Bei diesen Hypotheken der Vergangenheit geht es Bergmann darum, zu fragen, „welche historisch überfälligen, nicht billigenwerten Wertvorstellungen und Verhalten der Vergangenheit bis in die Gegenwart überlebt haben und Ugrund von immer wieder aufbrechenden Konflikten und Problemen sind“²⁶⁸. Für Lehrperson N26_w kann der Blick in die Geschichte in diesem Sinne dabei helfen, Natio-

268 Bergmann 2012, S. 82.

nalismus zu überwinden und „Fremdes“ als etwas Positives zu begreifen. Geschichte und der Blick auf die „Hypothesen der Vergangenheit“ könnten dazu beitragen, dass das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Kulturen in einem Land besser funktioniert:

I-N26_w: Und ich bin zutiefst überzeugt, dass man viele Dinge mit dem Wissen aus dem Geschichtsunterricht darstellen kann, weil diese ganze Diskussion, *dieser ganze Nationalismus ist für mich aus der Geschichte heraus als Blödsinn zu identifizieren* und wenn die Kinder das kapieren, also *wenn sie jetzt kapieren*, zum Beispiel in dieser zweiten Klasse, *dass die Ägypter die Griechen beeinflusst haben, dann braucht man über Nationalismus gar nicht mehr so reden* und auch als Fremder nicht, dass ich das erlebe, was sie natürlich haben, ist man vorsichtig den Fremden gegenüber. *Wenn ich das Fremde als was Positives erlebe, etwas, was mich neugierig macht, das, was mir was bringt, dann denke ich mir, kann man auch unser Zusammenleben hier ein bisschen besser gestalten.* Ich meine, Sie haben die Klasse gesehen, also ich habe eine Klasse, da ist alles drinnen. Wir haben die Ägypter, wir haben die syrischen Flüchtlinge, wir haben Bosnier, Serben, Kroaten. Wir haben damals ab 91 in der Schule genau das erlebt, also wir hatten Kinder in der Klasse, die aus, wo die Großeltern, die Verwandtschaft im Krieg gestanden ist gegeneinander, und wir haben aber keine Schwierigkeiten gehabt, weil die Kinder dieses Zusammenleben einfach wirklich erlebt haben. Ich denke, Geschichte hat da einen ziemlich großen Raum halt für mich.

Diese Lehrperson bekundet in dem Interview eine ausgeprägt antifaschistische Haltung und hinterfragt sich in diesem Zusammenhang kritisch:

I-N26_w: *Faschismus ist sowieso meines*, also da, ich bin sicher nicht diejenige, die sagt, Hitler und diese ganzen Sachen und da rächt man nicht mehr, *was hat das mit uns zu tun, sondern es hat vehement mit uns zu tun und wahrscheinlich manipulierte ich die Kinder in gewisser Hinsicht.* Das gebe ich auch ganz offen zu.

Lehrperson N2_w ist in dieser Hinsicht wichtig, dass Schüler/innen erkennen, welche Art von Verhalten in der Geschichte welche Folgen nach sich zog:

I-N2_w: B: Also ich möchte jetzt nicht sagen, *die Kinder sollen aus Fehlern anderer lernen*, aber das wäre sicher auch ein Teil der Geschichte, dass Sie

feststellen, *welches Verhalten hat was ausgelöst zum Beispiel*. Oder was, auch ein bisschen das Denken, was wäre vielleicht anders gekommen, wenn das nicht so gewesen wäre.

Das Lernen von Geschichte könne in diesem Sinne dazu beitragen, dass einschlägige Haltungen und Werte als zerstörerisch erkannt und vermieden werden.

I-N20_m: Ich finde die *Gräueltaten des Zweiten Weltkriegs*, also wirklich, also die, auf humaner Ebene und kriegerisch, also muss man aus zwei Perspektiven betrachten. *Und das eine war/und das möchte ich ihnen auch genauso mitgeben, dass diesen Wahnsinn*, der da stattgefunden hat, und dass sie versuchen darüber nachzudenken, sich das wirklich zu überlegen und *versuchen das weitgehend zu vermeiden, dass so was einfach nie wieder passieren kann, so ein Hass und so eine Ignoranz*.

Ursachenzusammenhang – materielle Überbleibsel

Materielle Überbleibsel aus der Vergangenheit wurden in den Interviews kaum angesprochen. Lehrperson N6_w meinte diesbezüglich:

I-N6_w: Jedes Kind hat Geschichten zu erzählen, jedes Kind kann etwas einbringen. Jetzt mein Beispiel Mittelalter: *Warst du schon einmal selber auf einer Burg? Hast du so was schon gesehen?* Es gibt immer etwas, wo man im Geschichtsunterricht das Kind zum Selbsterzählen bringen kann. Gerade bei unseren Kindern ist das sehr, sehr wichtig.

I-N9_w: B: Ich möchte lieber, wenn ich sage Rom, nicht, dass er mir sagt, wann es gegründet wurde, auch mit dem netten Sprücheln, sondern, dass ihm einfällt, da waren wir [unverständlich] da haben wir das gesehen, und das war hier, hat hier in diesem Raum stattgefunden, wenn wir dann vielleicht noch den Lehrausgang Wien machen, dass er weiß, was er da für *Ausgrabungen* zum Beispiel sieht.

I-A26_m: [...] dementsprechend versuche ich auch den Unterricht aufzubauen, zusätzlich zu den Büchern, *Materialien einzubauen aus meiner Zeit in der Türkei oder von den Grabungen*. Wenn wir die Römer machen, *römische Münzen oder Faustkeile mitzubringen* oder wenn wir Zwischenkriegszeit machen, Quellen zu präsentieren, damit sie sich was vorstellen können.

Da dieses Thema eine sehr untergeordnete Rolle in den Interviews spielte, soll es hier auch nicht weiter ausgeführt werden.

Gegenwärtige Geschichtskultur analysieren

Eine weitere Kategorie innerhalb der unterrichtspraktischen Aspekte des Gegenwartsbezugs stellt das Analysieren von gegenwärtiger Geschichtskultur dar. Einige Antworten der Lehrpersonen lassen sich in diese Kategorie einordnen. Hier zeigen sich Überschneidungen mit bereits beschriebenen Antworten der Kategorie Schlüsselprobleme – aktuelle Themen. N3_m empfindet es als wichtig, dass man auch Schulbücher als Manifestation der Geschichtskultur kritisch beleuchtet:

I-N3_m: Und dass man das auch kritisch beleuchtet, wie man halt informiert wird über verschiedene Sachen, *oder dass halt da die Sachen aus dem Buch nicht zwangsläufig stimmen müssen*. Dass man halt ein kritisches Bewusstsein kriegt. Und auf der anderen Seite von der Politischen Bildung her, dass man Begeisterung auch für die Demokratie irgendwie mitkriegt, das ist mir auch wichtig.

Das Verstehen von materieller Geschichtskultur ist für Lehrperson A12_m bedeutend:

I-A12_m: [...] Also heute konkretes Beispiel eben diese *Pallas-Athene, die vor dem Parlament steht*²⁶⁹, dass das irgendwie für sie greifbar ist, weil sonst fragt man sich, oder das fragt sich wahrscheinlich jeder mal: Warum lerne ich diesen Blödsinn? Aber es ist eben doch kein Blödsinn.

Geschichtsunterricht soll in diesem Sinne dazu beitragen, dass Schüler/innen zum Beispiel die aktuellen Nachrichten oder Zeitungsartikel und die entsprechenden historischen Bezüge verstehen:

I-N27_w: Ja, was ist mir noch wichtig? Ja, dass sie einfach Zusammenhänge besser verstehen lernen. Und dadurch irgendwie/ja es ist, *wenn man Nachrichten hört, ist es ja oft einmal komplex und ja, dass man dann, dass sie sich vielleicht leichter tun*. Eines von den nächsten Themen wird auch die IS sein, habe ich mir gedacht. Das wird sie sicher extrem interessieren und ich sage:

269 Es handelt sich dabei um den von Theophil Hansen entworfenen Pallas-Athene-Brunnen, der vor dem österreichischen Parlament steht.

Machen wir das einmal. Also ich versuche, dass ich auch Themen mache, die sie vielleicht dann auch interessiert, so gut es geht halt, Terrorismus, weil es gerade aktuell ist, Flüchtlinge, eben mit der Flüchtlingsthematik, da werde dann eh noch anschließen jetzt mit Syrien auch.

Sinn des Lernens von Geschichte verstehen

Ein weiterer Aspekt des Gegenwartsbezugs von Geschichtsunterricht besteht darin, dass Schüler/innen den Sinn dessen, was sie lernen müssen, erkennen sollen. Dieser Aspekt wird in den Interviews selten, aber doch einige Male erwähnt:

I-A7_w: Für Kinder muss das irgendwie *greifbar sein, was deren Welt damit zu tun haben soll*. Was für eine Rechtfertigung ich quasi habe, dass ich mich dort hinstelle und sage: So, jetzt schauen wir uns mal an, wie das da damals, wann auch immer, war. Weil da muss es ja irgendeinen Grund dafür geben. Nur zu sagen: Ihr müsst es jetzt können, weil das steht im Lehrplan, weil wir wollen das so. Das finde ich bei Geschichte/das ist bei meinem Zweifach Englisch anders, ja. Die Sprache geht gar nicht, die muss ich können heutzutage. Geschichte, finde ich, dass der *Bezug zur Gegenwart* oder zur Politik halt sehr wichtig ist. Genau, das ist so/.

I-A12_m: [...] und ganz wichtig ist mir auch, dass man irgendwie *versucht zu vermitteln, oder erklären, warum wir so alte Dinge teilweise lernen und lehren*, weil sie fast in jedem Themenbereich, egal in welchem geografischen Raum das ist, irgendwie mit dem heutigen Leben zu tun hat und auch teilweise mit der eigenen Person.

I-N3_m: Das ist mir schon wichtig. Und da sage ich auch meistens immer dazu, *warum man das lernt, also was der Sinn dahinter ist*. Ich finde persönlich, dass wenn man weiß, warum man es lernt, dass man dann sich möglicherweise damit leichter tut.

In diesem Unterkapitel wurden zahlreiche Aussagen von Lehrpersonen zu Elementen des unterrichtspraktischen Aspekts des Gegenwartsbezugs referiert. Damit sollte hinreichend deutlich geworden sein, wie zentral diese Aspekte des Gegenwartsbezugs für die Lehrpersonen sind. Insbesondere das Herstellen von Ursachen- und Sinnzusammenhängen und das Verständnis der Gegenwart durch den Rückgriff auf die Vergangenheit sind in den Überzeugungen der Lehrpersonen äußerst bedeutend.

5.2.1.4 Unterrichtsmethodische Aspekte des Gegenwartsbezugs in den Interviewdaten

Interesse wecken durch Bezug zur Lebenswelt

Unterrichtsmethodische Aspekte im Sinne der von Buck²⁷⁰ und Bergmann²⁷¹ abgeleiteten Kategorisierung wurden im Zusammenhang mit der Frage, was den Lehrpersonen im Geschichtsunterricht wichtig ist, kaum besprochen. Es gibt wenige Aussagen, die sich in die zwei Kategorien: a) Interesse durch Bezug zur Lebenswelt wecken und b) Exemplarisches Lernen einordnen lassen: Lehrperson A9_w versucht das Interesse zu wecken, indem die Schüler/innen ihre eigenen Erfahrungen einbringen dürfen:

I-A9_w: I: Ok. Was ist Ihnen wichtig am Geschichtsunterricht?

B: Also mir ist wichtig, *dass Interesse geweckt wird an Geschichte*. Mir ist wichtig, dass die Kinder irgendwie auch *ihre persönlichen Geschichte-Erfahrungen einfließen lassen* können.

Lehrperson A21_m ist es in diesem Sinne ebenfalls wichtig, die Geschichten der Schüler/innen in den Unterricht zu holen:

I-A21_m: *Ich probiere ihr Leben, oder ihr jetziges Leben zu vergleichen, immer mit dem Bezug.*

I: Sie versuchen die Geschichten der Schüler mit hineinzubringen?

B: Die Familiengeschichte, ja.

I: Wie machen Sie das?

B: Es kommt auf das Jahr an. In der vierten Klasse, wenn ich dann beim Holocaust bin, oft mit, solange es noch geht, *mit Interviews ihrer eigenen Familie*, falls sie dazu bereit sind. Also durch Zeitzeugen, die sie in der Familie noch finden. Und sonst, ja Familiengeschichte, Stammbaum verfolgen in der zweiten Klasse. Da mache ich meistens so einen Einstieg: Familiengeschichte der eigenen Geschichte, Namensgeschichte, wo ihre Namen herkommen. Und das geht dann so weiter.

Im Kapitel 6 werden die Ergebnisse dieses Kapitels über den Gegenwartsbezug im Licht der internationalen Literatur synthetisiert und besprochen.

270 Vgl. Buck 2012, S. 294.

271 Vgl. Bergmann 2012.

5.2.2 Faktenwissen und Chronologie

Ergebnis 2: Der Aufbau von (Fakten-)Wissen ist eine weitere zentrale Dimension im Zusammenhang mit der Antwort auf die Frage: „Was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht?“ In den Überzeugungen der Lehrpersonen spielt der Aufbau von Wissen als Bildungsziel im Geschichtsunterricht eine wichtige Rolle.

Ergebnis 2 – Befund 1: 25 von 48 Lehrpersonen antworten auf die Frage danach, was ihnen im Geschichtsunterricht wichtig ist, mit dem Aufbau von verschiedenen Dimensionen von Wissen. 18 der befragten 26 Lehrpersonen in Gymnasien und sieben der befragten Lehrpersonen in Neuen Mittelschulen führten unterschiedliche Aspekte von Wissenserwerb in der Antwort auf die entsprechende Frage an.

Während Lehrpersonen in den Interviews, wie oben gezeigt, sehr ausführlich über die Bedeutung von Geschichte für die Gegenwart im Leben der Schüler/innen gesprochen haben, ist dies im Zusammenhang mit dem Wissen nicht in dieser Ausführlichkeit der Fall. Dennoch erwähnt eine große Anzahl von Lehrpersonen, dass ihnen der Aufbau von Wissen grundsätzlich wichtig sei. Dabei fällt auf, dass insbesondere Gymnasiallehrpersonen Wissen als bedeutsam erachten. Während bei sieben interviewten NMS-Lehrpersonen Textsegmente mit der Kategorie „Wichtig Basiswissen“ codiert wurden (32% der NMS Lehrpersonen), war dies bei einer absoluten Mehrheit der AHS-Lehrpersonen der Fall (n=18, 69% der Gymnasiallehrpersonen) – auch wenn dies oft nur beiläufig erwähnt und bislang im selben Atemzug relativiert wurde: Der Aufbau von Wissensbeständen im Geschichtsunterricht wird ja bisweilen als veraltet verdächtigt – wie oben gezeigt wurde, gilt unter Lehrpersonen ein stark auf Daten und Fakten basierender Geschichtsunterricht als besonders unnütz (siehe Kapitel 5.2.1.3). Dennoch ist die Wissensvermittlung den Lehrpersonen wichtig.

I-A20_w: I: Okay, was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht?

B: Mir am Geschichtsunterricht ist vor allem wichtig, dass die Schüler und Schülerinnen, wenn sie aus der Stunde in Geschichte rausgehen, *irgendwas wissen, was sie vorher nicht gewusst haben*. Das ist immer mein Ding, mein Motto ist so ein bisschen: Also gescheiter rausgehen, als man reingegangen ist. Das klingt jetzt so blöd, aber dass sie irgendwas mitnehmen, weil sie können nicht alles mitnehmen, aber wenn sie irgendwas aus der Stunde mitnehmen, was sie vorher nicht wussten, dann freue ich mich. Das ist einmal das Erste, und das Zweite ist, wenn sie etwas verstanden haben, wo ich das Ge-

fühl habe, das haben sie jetzt nicht auswendig gelernt für den Test. Also das sind die Momente, wo ich wirklich merke, sie können Querverbindungen herstellen, sie verstehen gewisse Dinge *und sind wirklich gerüstet, wenn sie rausgehen und würden jetzt bei einer Umfrage sozusagen, wenn sie zu irgendeinem Thema befragt werden und würden dann sozusagen darauf antworten können*. Und nicht wie viele dann, wenn ich mir das oft anhöre, was die da zusammenreden, warum das denn so ist! Aber das halt, wenn sie das wirklich auch mitnehmen und das verstanden haben und Zusammenhänge herstellen können.

I-A27_w: B: Okay, erst einmal sollen sie *einen gewissen Überblick* haben, das ist mir sehr wichtig. Also wie sich auch über einen langen Zeitraum gewisse politische Systeme verändert haben und entstanden sind. *Ja, dieses Überblickswissen ist mir einmal wichtig*.

Um die Antworten der Lehrpersonen innerhalb des geschichtsdidaktischen Diskurses verorten zu können und aufzuzeigen, auf welche Arten von Wissen sich die Lehrpersonen beziehen, wurde ausgehend von geschichtsdidaktischer Literatur ein Kategoriensystem entwickelt, anhand dessen die Interviewdaten analysiert wurden.

5.2.2.1 Kategoriensystem zur Analyse der Interviewdaten

Kühberger hat die Debatte um das historische Wissen im Hinblick auf seine Relevanz für das historische Lernen zusammengefasst und systematisiert.²⁷² Dabei hebt er hervor, dass die in der Gesellschaft am weitesten verbreiteten Vorstellungen in Bezug auf historisches Wissen jene eines kanonisierten Wissens seien, ein „wenig wandelbarer Bestand an Daten, Fakten, Einsichten und Erklärungen“, der dazu dient, um „in allen Lebenslagen gewandt mitreden zu können“²⁷³. Im Unterricht wird stets „Faktenwissen“ benötigt, wie auch Kühberger ausführt, da dieses in den behandelten Fallbeispielen zwangsläufig auftritt. Er führt jedoch ins Treffen, dass es für den nachhaltigen Erfolg von historischen Lern- und Denkprozessen als nachrangig anzusehen sei, dass „Schüler/innen Jahreszahlen, Personen oder andere isolierte Faktenbestände hersagen können.“²⁷⁴

272 Vgl. Kühberger, Christoph (2012): Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In: Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 33–74.

273 Ebd., S. 33.

274 Ebd., S. 38.

Kühberger legte in Anlehnung an eine bestehende Systematisierung von Anderson/Krathwohl²⁷⁵ eine domänenspezifische Ausformulierung von verschiedenen Formen historischen Wissens vor, die über das Faktenwissen hinausgeht:²⁷⁶

1. Faktenwissen
2. Konzeptionelles Wissen
3. Prozedurales Wissen
4. Metakognitives Wissen.

Das schon angesprochene Faktenwissen wird dabei als Wissen um begrenzbar und isolierte Informationen beschrieben, die für sich genommen keine Komplexität besitzen. Unterkategorien des Faktenwissens sind:

- Terminologisches Wissen: Fachsprache, um die domänenspezifische Kommunikation abzukürzen und zu konzentrieren, domänenspezifische Konventionen, z.B. Epoche, Quelle.
- Wissen um spezielle Details/Elemente: Wissen um Ereignisse, Orte, bestimmte Menschen, Daten oder Ähnliches; Daten können sehr spezifisch sein oder größere Kontexte meinen.

Davon unterscheidet Kühberger das konzeptionelle Wissen, das er als „Wissen um komplexe und organisierte Wissensformen, wie sie in Schemata oder mentalen Modellen repräsentiert sind“²⁷⁷, definiert. Konzeptionelles Wissen wird in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik der letzten Jahre unter dem Begriff „Basiskonzepte“ diskutiert. Basiskonzepte der Geschichte sind nach Kühberger jene Konzepte, die den Kernbereich des Historischen beschreiben können bzw. jene Vorstellungsbereiche, die für Wissen in der Domäne der Geschichte strukturbildend sind.²⁷⁸ Solche Konzepte sind eng mit einem tiefen Verstehen verbunden, welches bedeutet, das Konzept beschreiben zu können und es mit Beispielen zu erläutern. Es handelt sich um „Netzwerkknoten“ domänenspezifischen Wissens und Denkens. Konzeptionelles Wissen stelle „Konzepte, Theorien und Modelle zur Verfügung, die in variablen Situationen einsetzbar sind“, Wissenstransfer erlauben und deshalb die Grundlage von systematischem Wissensaufbau darstellen. Kumulatives Lernen wird entsprechend – Kühberger bezieht sich

275 Vgl. Anderson, Lroin/Krathwohl, David/Bloom, Benjamin (Hg.): A taxonomy for learning, teaching, and assesing. A revision of Blooms taxonomy of educational objectives. New York: Langenscheidt ELT.

276 Vgl. Kühberger 2012, S. 35 ff.

277 Kühberger, 2012, S. 35.

278 Vgl. Kühberger 2012, S. 39.

an dieser Stelle auf Weißeno u.a.²⁷⁹ – als Konkretisierung der Basiskonzepte in verschiedenen Themen und Situierung derselben in unterschiedlichen Kontexten verstanden. Aus den genannten Gründen sei dem Aufbau von starken konzeptionellen Strukturen im Geschichtsunterricht ein Vorrang einzuräumen. Im Zuge der Lehrplanreform im Jahr 2016 in Österreich wurde die Diskussion um die „Basiskonzepte historischen Denkens“ berücksichtigt, wobei die Systematisierung von Kühberger in den Lehrplan eingearbeitet bzw. fast unverändert in diesen übernommen wurde – diese wird zur Analyse der Interviewdaten im Zusammenhang mit konzeptionellem Wissen herangezogen:

Epistemische Basiskonzepte

Basiskonzepte, die das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren: Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive [wozu Retroperspektivität gehört] und Auswahl [wozu Partialität und Selektivität²⁸⁰ gehören].²⁸¹

Epistemische Basiskonzepte sind zentral für ein tiefes Verstehen von Geschichte. Wer nur das weiß, was in einem herkömmlichen Geschichtsbuch über die Vergangenheit steht, „kann noch nicht Geschichte“. Es bedarf eines Wissens darüber, wie jene spezifische Geschichte, die im konkreten Fall im Lehrbuch steht, zustande gekommen ist – warum sie so dasteht, wie sie dasteht. Wie wurde die jeweilige Geschichte konstruiert, aus welcher Perspektive ist sie dargestellt, ist die Quellenbasis für die entsprechende Narration ausreichend, gibt es andere Quellen, die möglicherweise nicht berücksichtigt wurden, sind die kausalen Zusammenhänge, die in der entsprechenden Geschichte hergestellt werden, nachvollziehbar? Dies zu reflektieren hilft dabei, analytisch beurteilen zu können, wie gut begründet Argumente sind, die in historischen Darstellungen angeführt werden, und aufbauend auf dieser Beurteilung zu einer eigenen Position zu gelangen. In der englischsprachigen geschichtsdidaktischen Literatur ist der Umgang von Schüler/innen mit sich widersprechenden Quellen oder Informationen ein zentrales Thema.²⁸² Schüler/innen sollen durch guten Geschichtsunterricht

279 Vgl. Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2009): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 48.

280 Kühberger 2012, S. 55.

281 Bundesministerium für Bildung und Frauen (2016): Das Konzept „Bauplan“ aus Kühberger 2012 wurde nicht in den Lehrplan übernommen.

282 Vgl. Maggioni, Liliana/Alexander Patricia/VanSledright, Bruce (2004): At the crossroads: the development of epistemological beliefs and historical thinking. In: European Journal of School Psychology 2, S. 169–197; Maggioni u.a. 2009; Maggioni 2010; VanSledright, Bruce/Reddy, Kimberly (2014): Changing epistemic beliefs? An explora-

dahin gelangen, dass sie über gute Kriterien für die Beurteilung der Plausibilität von historischen Narrationen verfügen und in diesem Zusammenhang sich widersprechende Informationen selbstständig kritisch untersuchen lernen. Dass dabei epistemische Basiskonzepte, mithilfe derer ein tiefes Eindringen in die Grammatik des historischen Denkens möglich wird, eine herausragende Rolle spielen, ist offensichtlich. Schon bei Shemilt existieren die verwandten Konzepte „evidence“ und „information“, über welche Schüler/innen zuerst verfügen müssen, um mit widersprüchlichen Informationen umgehen zu können:

*Similarly, it is pointless to expect pupils to deal with contradictions or bias in sources until they can clearly differentiate the concepts „evidence“ and „information“.*²⁸³

Bei den epistemischen Basiskonzepten geht es um das Nachdenken über eine spezifische „fertige Geschichte“²⁸⁴ aus einer erkenntnistheoretischen Perspektive und in diesem Zusammenhang um das Beurteilen der Triftigkeiten derselben.

Auch das Basiskonzept der Kausalität ist im Lehrplan den epistemischen Konzepten zugeordnet, wobei sich die Frage stellt, ob man dieses Konzept nicht eher innerhalb der historischen Basiskonzepte verortet, insofern als mit Kausalität die Idee von Kontinuität und Wandel verbunden ist und weniger das Zustandekommen von historischem und politischen Wissen.²⁸⁵ Erklärungsmuster im Sinne eines Reiz-Reaktions-Denkens, teleologische Deutungen der Geschichte, beispielsweise die Idee vom unaufhaltsamen Fortschritt der westlichen Zivilisation oder die Vorstellung, dass Geschichte als „eiserner Käfig“ durch das Handeln der Menschen nicht veränderbar sei, da die Strukturen nicht veränderbar seien, oder im Gegenteil utopische Vorstellungen, die mit einer Überschätzung der Möglichkeit der Veränderung von Strukturen einhergehen²⁸⁶, oder die

tory study of cognition among prospective history teachers. In: Revista Tempo e Argumento, Florianópolis 11, S. 28–68.

283 Shemilt, Denis (1983): The devil's locomotive. In: History and Theory 22.4., S. 1–18, S. 15–16.

284 Vgl. Kühberger, Christoph/Mellies Dirk (Hg.) (2009): Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

285 Interessanterweise wird das Basiskonzept „Kausalität“ im offiziellen Kommentar zum Lehrplan (Hellmuth/Kühberger 2016, S. 11–12) als einziges der im Lehrplan angeführten epistemischen Basiskonzepte nicht besprochen.

286 Vgl. Seixas, Peter (2017): A model of historical thinking. In: Educational Philosophy and Theory 49.6, S. 1–14, S. 9.

Vorstellung, dass Geschichte lediglich das Resultat intentionalen Handelns von Einzelpersonen sei und von deren Entscheidungen abhängt²⁸⁷ – all dies sind möglicherweise bestehende Vorstellungen, welche die Frage nach den Ursachen von Ereignissen und Zuständen betreffen (vgl. dazu das „historical thinking concept“ von Seixas „cause and consequence“).

Historische Basiskonzepte

*Basiskonzepte, die Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel beachten: Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte*²⁸⁸.

Solche historischen Basiskonzepte, die der Deutung von und dem Nachdenken über Erzählungen über die Vergangenheit dienen, sollten nach Kühberger das Proprium des Historischen, nämlich die oft zitierte „Sinnbildung über Zeiterfahrung“²⁸⁹ möglich machen.²⁹⁰ Da Zeit die „historische Fundamentalkategorie par excellence“²⁹¹ darstellt, und zwar insofern, als Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit nahezu dasselbe sind, nehmen Vorstellungen über Zeitverläufe²⁹², Zeiteinteilungen (Vorstellungen zu Epochen und Periodisierungen, „temporal concepts“²⁹³) und zu Zeitpunkten²⁹⁴ (Fixierungen im Sinn der physikalischen

287 Vgl. Kühberger, Christoph (2017): Hitler-Mythen in österreichischen Geschichtsschulbüchern – Qualitative und quantitative Aspekte zum Problem der Personalisierung. In: Bernhard, Roland u.a. (Hg.): Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern – von Marathon bis zum Élysée-Vertrag. Göttingen: V&R unipress 2017, S. 185–212.

288 Bundesministerium für Bildung und Frauen 2016.

289 Rüsen, Jörn (1990): Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens. Frankfurt/M.: Fischer, S. 11.

290 Vgl. Kühberger 2012, S. 51.

291 Rohlfes, Joachim (2005): Geschichte und ihre Didaktik. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 46.

292 Vgl. Hellmuth/Kühberger 2016, S. 11: „Konzepte der Zeiteinteilung beziehen sich dabei einerseits auf die physische Zeit, wie sie etwa in Datierungs- oder Kalendersystemen auffindbar sind, andererseits auf allgemein gebräuchliche Zeitvokabeln (z.B. gestern, Vorjahr) und auf konzeptionelle Erschließungen der Zeit, wie diese etwa in den Konzepten von Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft, aber auch in Vorstellungen zu Epochen bzw. Periodisierungen (z.B. Mittelalter, Renaissance) auftreten.“

293 Blow, Frances/Lee, Peter/Shemilt, Denis (2012): Time and chronology: Conjoined twins or distant cousins. In: Teaching History 147, S. 26–34, hier S. 26.

294 Vgl. Hellmuth/Kühberger 2016, S. 11: „Um Veränderungen fassen zu können, benötigt das historische Denken auch Zeitpunkte, also scheinbar statische Momente, die zeitliche Erklärungsmuster überhaupt erst ermöglichen. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass alle Jahreszahlen auswendig gelernt werden müssen. Vielmehr soll die Einsicht gewonnen werden, dass Zeitpunkte bestimmte Ereignisse markieren und damit etwa Geschichte als Erzählung strukturieren.“

Zeit, Konzepte der Datierung) massiv Einfluss darauf, wie sich eine historische Narration darstellt. Als Beispiele für besonders starke Einflüsse von Vorstellungen zu Zeiteinteilungen auf historische Narrationen wurde von Bernhard die Konstruktion der Epochenwende vom Mittelalter in die Neuzeit in der populären Geschichtskultur und in den aktuellen deutschsprachigen Schulbüchern hervorgehoben.²⁹⁵ Verkrustete Vorstellungen über Zeitverläufe und Epochen Grenzen können die empirische Triftigkeit von historischen Narrationen bisweilen so stark beeinträchtigen, dass aus Geschichte historische Mythen werden.²⁹⁶

-
- 295** Vgl. Bernhard, Roland (2013): *Geschichtsmysmen über Hispanoamerika: Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*. Göttingen: V&R unipress; Bernhard, Roland (2014): *Dekonstruktion des Mythos' der flachen Erde – Information, Quellen und Materialien zur Entschlüsselung der Erzählung über die „Flache Erde des Mittelalters“ in Schulbüchern*. In: *Historische Sozialkunde* 2, S. 42–51; Bernhard, Roland (2015): *Galileo Galilei, der Wandel des Weltbildes und die Meistererzählung von der „wissenschaftliche Revolution“ in Bildungsmedien und Wissenschaft*. In: *Geschichte für heute* 04/2015, S. 50–59; Bernhard, Roland (2017a): *Ästhetische und politische Sinnbildungsstrategien in der Geschichtskultur – Historisches Lernen mit dem Mythos Martin Behaim*. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph: *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern – von Marathon bis zum Élysée-Vertrag*. Göttingen: V&R unipress, S. 91–116; Bernhard, Roland (2019b): *The German Martin Behaim as „real discoverer of America“, and the myth of the flat earth in German textbooks from the 18th to the 21st century*. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): *Myths in German language History Textbooks*. Braunschweig: Eckert. Dossiers, S. 94–119.
- 296** Vgl. Bernhard u.a. 2017; Bernhard, Roland/Wimmler Jutta (2019): *Invisible Africans? The triangular trade myth in German and Austrian history textbooks*. In: Bernhard, Roland u.a.: (Hg.): *Myths in German language History Textbooks*. Braunschweig: Eckert. Dossiers, S. 139–163; Bernhard 2019b; Bernhard, Roland/Wimmler, Jutta (2019a): *„Dreieckshandel“, Glasperlen und Gender. Eine De-Konstruktion mythischer Narrative zum transatlantischen Sklavenhandel in aktuellen deutschen und österreichischen Schulbüchern*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 70, 3/4, S. 149–164; Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (2019a): *Myths and sense-making in history textbooks*. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): *Myths in German Language History Textbooks*. Braunschweig: Eckert. Dossier, S. 6–11; zu Mythen in Schulbüchern vgl. auch Bernhard, Roland (2017): *„Sensation statt reflektiertes Geschichtsbewusstsein“ – Deutungsmuster zu Hexenverfolgungen im Kontext von Katholizismus und Protestantismus in aktuellen österreichischen Geschichtsschulbüchern*. In: Bernhard, Roland/Hinz, Felix/Maier, Robert (Hg.): *Luther und die Reformation in internationalen Geschichtskulturen. Perspektiven für den Geschichtsunterricht*. Göttingen: V&R unipress, S. 135–166; Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Meyer-Hamme, Johannes (2019): *Historical Myth –*

Auch Vorstellungen über Zeitverläufe und damit Vorstellungen, die den dynamischen Charakter von Zeit konzeptionell ordnen, gehören zu den historischen Basiskonzepten.

Dem Aufbau historischer Basiskonzepte kommt eine zentrale Funktion im Geschichtsunterricht zu. Dazu gehören beispielsweise das Kennenlernen des linearen Zeitsystems, die Fähigkeit, Sequenzen chronologisch zu ordnen (ohne darauf zu verzichten, Epochengrenzen kritisch zu hinterfragen, siehe den aktuellen Lehrplan Modul 1²⁹⁷), und die Fähigkeit, Gleichzeitigkeit zu erkennen oder mit Kalendern umgehen zu können. Dabei ist auch hier zu beachten, dass Schüler/innen bereits bestimmte Vorstellungen zu diesen Konzepten entwickelt haben, wie beispielsweise von Chapman beschrieben wird²⁹⁸, die aufgegriffen und im Unterricht weiterentwickelt werden sollen (Stichwort: „conceptual change“). Innerhalb dieser historischen Basiskonzepte des historischen Denkens sind jene konzeptionellen Zugänge zu finden, welche notwendig sind, um die Sinnbildungsleistungen über Zeiterfahrung durchführen zu können und Konzepte wie Wandel, Prozess, Entwicklung, Evolution, Genese, Veränderung, Trend, Bruch, Verfall oder Fortschritt zu verstehen.²⁹⁹

Gesellschaftliche Basiskonzepte

*Basiskonzepte, die Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren: Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung.*³⁰⁰

Nach Kühberger sind gesellschaftliche Basiskonzepte als „zentrale Vorstellungsgelände zu verstehen, mit denen gesellschaftliches Zusammenleben systematisiert und gedacht werden kann“³⁰¹. Wichtig sei dabei, dass einzelne gesellschaft-

A definition from the perspective of History Education Research. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): *Myths in German language history textbooks*. Braunschweig: Eckert. Dossiers, S. 12–34; Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Meyer-Hamme, Johannes (2017a): Was ist ein historischer Mythos? Versuch einer Definition aus kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph: *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern – von Marathon bis zum Élysée*. Verlag. Göttingen: V&R unipress, S. 11–31.

297 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen 2016.

298 Vgl. Chapman, Arthur (2015): Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England. In: *Diálogos* 19.1, S. 29–55, hier S. 34.

299 Vgl. Hellmuth/Kühberger 2016, S. 11.

300 Bundesministerium für Bildung und Frauen 2016.

301 Kühberger 2012, S. 49.

liche Konzepte, die in Fallbeispielen auftreten, hinreichend historisch gewendet werden.

„Vielfalt/Diversity“	die Wahrnehmung von vielfältigen Erfahrungen, Ideen, Überzeugungen von Menschen mit verschiedenen Anschauungen
„Kommunikation“	interpretierende Bezugnahme auf Personen, Personengruppen und Gesellschaften
„Handlungsspielräume“	Vorstellungen über die Möglichkeit von menschlicher <i>agency</i> , wobei Handlungskontexte und konkrete Handlungen in unterschiedlichen Situationen in den Blick zu nehmen sind; dies beinhaltet das Bewusstsein, dass sich Änderungsprozesse nicht anonym vollziehen, sondern durch Subjekte vorangetrieben werden, und ist damit auch mit dem Konzept der Kausalität verbunden
„Normen“	Vorstellung eines Systems von Normen und deren Durchsetzung bzw. Regelmäßigkeiten des sozialen Verhaltens (latente, manifeste, traditionelle und rationale Normen)
„Macht“	Diskussion von Herrschaftsstrukturen, aber auch expansive, angreifende Modi von Macht wie Krieg, Konflikt und Expansion
„Struktur“	Sozialstrukturen, Wirtschaftsordnungen, aber auch kleinräumige Systeme wie Subkulturen
„Lebens-/Naturraum“	Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über die Einsicht in Möglichkeiten des Lebens in und mit der Natur im ökologischen Sinn
„Verteilung“	Vorstellungen zur Verteilungsfrage innerhalb einer Gesellschaft sowie gesellschaftsübergreifend; aus der Unbegrenztheit der menschlichen Bedürfnisse und der Begrenztheit der zu ihrer Befriedigung zur Verfügung stehenden Ressourcen ergibt sich die Frage der gerechten Verteilung
„Arbeit“	Vorstellungen des bewussten und zielgerichteten Handelns von Menschen zur Sicherung der Grundbedürfnisse („Existenzsicherung“), der notwendigen Tätigkeiten für eine Gemeinschaft („Dienst an der Gemeinschaft“), der individuellen Entwicklung hinsichtlich Fähigkeiten und Selbstbewusstsein („Persönlichkeitsentfaltung“), aber auch der konsumtiv ausgerichteten Bedürfnisse zur Befriedigung von Wünschen

Tabelle 7: Gesellschaftliche Basiskonzepte im österreichischen Lehrplan³⁰²

Daneben existieren die Teilkonzepte „weitere Einzelkonzepte, die einem oder mehreren Basiskonzepten zugeordnet werden und somit auch die Basiskonzepte miteinander verbinden können“³⁰³, wie beispielsweise „Revolution“, „Reform“, „Widerstand“, „Freiheit“, „Demokratie“ oder „Feudalismus“.³⁰⁴

Neben dem konzeptionellen Wissen spielt in der Systematisierung von Kühberger aus dem Jahr 2012 auch das „prozedurale Wissen“ eine Rolle. Dieses

302 Vgl. Hellmuth/Kühberger 2016 und Kühberger 2012.

303 Kühberger 2012.

304 Ebd.

zweck- und zielorientierte Wissen umfasst Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsmuster sowie Routinen, mit denen Probleme gelöst werden können, wobei eine trennscharfe Abgrenzung von anderen Formen des Wissens (z.B. zu bestimmten epistemischen Basiskonzepten) in dieser Kategorie schwierig ist. Prozedurales Wissen reflektiert das Wissen von unterschiedlichen Prozessen im Sinne eines „Wissens wie ...“, das sich auf erprobte Handlungsschemata und -sequenzen bezieht und daher meist die Form von serienmäßigen oder sequenzhaften Schritten hat, denen zu folgen ist. Insofern handelt es sich um „mental repräsentiertes Wissen über Handlungssequenzen, das erfolgreich für Problemlösungen verwendet werden kann“³⁰⁵. Als Unterkategorien definiert Kühberger

- Wissen um fachspezifische Fähigkeiten,
- Wissen um fachspezifische Techniken und Methoden – wie Experten über Probleme denken und diese angehen,
- Wissen darüber, wann und in welchen Fällen man die fachspezifischen Wege nutzen sollte.

Als vierte Kategorie von historischem Wissen wird „metakognitives Wissen“³⁰⁶ angeführt, als „Wissen um Kognitionen im Allgemeinen und die eigene im Speziellen“. Es handelt sich dabei um eine „selbstreflexive Aktivität“, die dazu beiträgt, bewusst und verantwortlich über das eigene Wissen und Denken nachzudenken. Metakognitives Wissen wird unter dem Begriff „Lernen lernen“ diskutiert und in der Schuleffektivitätsforschung mit großem Zuwachs mit Lernergebnissen assoziiert. Die *Education Endowment Foundation*, welche in England über einen sogenannten „toolkit“ einen starken Einfluss auf Schulqualitätsverbesserungsprojekte ausübt und forschungsorientiert auf höchstem Niveau arbeitet, beschreibt die Einführung von Projekten zur Verbesserung der metakognitiven Fähigkeiten von Schüler/innen als „High impact for very low-cost Intervention“, die auf „extensive evidence“ aus der bildungswissenschaftlichen Literatur beruht:

*Metacognition and self-regulation approaches (sometimes known as „learning to learn“) aim to improve learning by getting learners to think about their own learning more explicitly so as to take increased responsibility for their own achievement.*³⁰⁷

305 Struger, Jürgen (2017): Wissen sichtbar machen: Elemente und Rahmenbedingungen einer epistemisch orientierten Schreibdidaktik. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.

306 Vgl. Kühberger 2012, S. 35 ff.

307 Education Endowment Foundation (2018): Metacognition and self-regulation. Online abrufbar unter <https://educationendowmentfoundation.org.uk/pdf/generate/?u=https://>

Sich auf zahlreiche Metastudien beziehend, wird auf der Homepage dieser Organisation der Wert des metakognitiven Wissens ausgeführt³⁰⁸:

*Metacognition and self-regulation approaches have consistently high levels of impact, with pupils making an average of seven months' additional progress.*³⁰⁹

Als Unterkategorien dieses stärker domänenunspezifischen Wissens definiert Kühberger

- Strategisches Wissen: Wissen über allgemeine Strategien in Bezug auf Lernen, Denken und Problemlösen. Dabei sind kontextspezifische Momente zu beachten, „um zu wissen, wann man welche Strategien zum Einsatz bringt.
- Wissen über sich selbst: z.B. Stärken und Schwächen

Aus den hier vorgestellten Arten historischen Wissens ergibt sich für die Analyse der Interviewdaten abgeleitet von Kühberger 2012 das untenstehende Kategoriensystem, wobei im Zuge der Datenanalyse noch zwei Kategorien induktiv als Unterkategorien des „Wissens um spezielle Details/Elemente“ eingeführt wurden. Das metakognitive Wissen und das prozedurale Wissen wurden erstens in den Interviews so gut wie nicht besprochen, zweitens ähnelt das prozedurale Wissen einigen Kompetenzen des historischen Denkens, welche an anderer Stelle besprochen werden, stark. Aus diesem Grund wurden diese beiden Wissensarten nicht in das Kategoriensystem aufgenommen.

educationendowmentfoundation.org.uk/pdf/toolkit/?id=138&ct=Teaching%20and%20Learning%20Toolkit&e=138&s= (zuletzt aufgerufen am 19.1.2019).

308 Vgl. Donker, Anouk/De Boer, Hester/Kostons, Danny/Dignath van Ewijk, Charlotte/Van der Werf, Margaretha (2014): Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. In: Educational Research Review 11, S. 1–26; Haller, Eileen/Child, David/Walberg, Herbert (1988): Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of metacognitive studies. In: Educational Researcher 17, S. 5–8; Schunk, Dale (2008): Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. In: Educational Psychology Review 20, S. 464–467.

309 Education Endowment Foundation 2018.

Faktenwissen	Terminologisches Wissen	Unterkategorien
	Wissen um spezielle Details/Elemente	(induktiv) Basiswissen und Detailwissen allgemein
		(induktiv) Wissen um Chronologie ³¹⁰
Konzeptionelles Wissen	Epistemische Basiskonzepte	
	Historische Basiskonzepte	Zeitverläufe
		Zeitpunkte
		Zeiteinteilungen
		Wandel, Prozess, Entwicklung, Evolution, Genese, Veränderung, Trend, Bruch, Verfall, Fortschritt
	Gesellschaftliche/Sonstige Basiskonzepte	Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung

Tabelle 8: Kategoriensystem zur Analyse der Interviewdaten hinsichtlich des Themas Wissen

In der Folge wird ausgeführt, auf welchen Ebenen Lehrpersonen argumentieren, wenn sie über die Bedeutung des Wissens im Geschichtsunterricht sprechen.

Ergebnis 2 – Befund 2: Wenn Lehrpersonen über die Bedeutung von Wissen im Geschichtsunterricht sprechen, steht das Faktenwissen im Vordergrund. Es wird bisweilen auch konzeptionelles Wissen angesprochen.

5.2.2.2 Faktenwissen in den Interviewdaten

Historisches Wissen wird im allgemeinen Sprachgebrauch meist mit enzyklopädischem Wissen über historische Persönlichkeiten und Daten gleichgesetzt. Solchem inhaltlich-deklarativen Geschichtswissen kommt eine unverändert wichtige Rolle für Vorstellungen im Zusammenhang mit „Allgemeinbildung“ zu, was populäre Quizformate wie Fernseh-Quizshows oder Internet-Tests, in denen historisches Faktenwissen abgefragt wird, tagtäglich vor Augen führen.³¹¹ In den

³¹⁰ Damit ist die Fähigkeit, Ereignisse oder Personen chronologisch einzuordnen, gemeint.

³¹¹ Vgl. Ammerer, Heinrich (2012): Alles was man wissen muss. Überlegungen und Beobachtungen zu Sinn, Form und Umfang des historischen Wissenskanons. In: Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 237–248.

Überzeugungen von Lehrpersonen ist diese Art von Wissen ebenfalls ein zentrales Element. Das Faktenwissen im Geschichtsunterricht ist den Lehrpersonen sehr wichtig. In diesem Zusammenhang spielt in deren Antworten die Unterkategorie „terminologisches Wissen“ eine untergeordnete Rolle. Lehrperson A8_w spricht Aspekte eines terminologischen Wissens an:

I-A8_w: Weil wenn ich Vernichtung schreibe, Terror schreibe und da muss ich auch sicherstellen, *dass die Schüler wissen, was Terror ist*, weil unsere sind ja sehr harmlos und auch wenn Sie *Mobbing* sagen, gibt es bei uns ganz selten Mobbingfälle, aber das wäre wirklich, dass sie verstehen: Was heißt das, ein *Schreckensregime*? Was heißt das, da kommt einer herein und ich bin meines Lebens nicht mehr sicher?

Aus den Textstellen, in denen Lehrpersonen Wissen um spezielle Details/Elemente angesprochen haben, wurden induktiv zwei Subkategorien herausgearbeitet – 1. Basiswissen und Detailwissen allgemein und 2. Wissen um Chronologie. In der Folge werden Antworten der Lehrpersonen in dieser Reihenfolge referiert.

Schüler/innen sollten laut Lehrperson A20_w nach einer Geschichtsstunde irgendein „Detail wissen“, das sie vorher nicht gewusst haben, um dann beispielsweise in einer Umfrage zu reüssieren. Mit Ammerer könnte dies als Aufbau eines historischen „Quizwissens“³¹² bezeichnet werden:

I-A20_w: I: Okay, was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht?

B: [...] *wenn sie rausgehen und würden jetzt bei einer Umfrage sozusagen, wenn sie zu irgendeinem Thema befragt werden und würden dann sozusagen darauf antworten können*. Und nicht wie viele dann, wenn ich mir das oft anhöre, was die da zusammenreden, warum das denn so ist! Aber das halt, wenn sie das wirklich auch mitnehmen und das verstanden haben und Zusammenhänge herstellen können.

Lehrperson A1_w ist es wichtig, dass Schüler/innen in der Gesellschaft mitreden können. In der folgenden Aussage klingt ebenfalls eine wahrgenommene Bedeutung des Aufbaus eines „Quizwissens“ durch:

312 Vgl. Ammerer 2012.

I-A1_w: I: Was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht?

B: [...] Oder, dass, wenn sie im Privatleben irgendwas hören, jetzt über, wie wir das jetzt gerade gehabt haben, über den zweiten Weltkrieg, über die Besatzungsmächte, ach ja, klar, da waren die und die, und das und das, dass sie da wissen/dass sie da mitreden können. Das ist mir, das ist für mich wichtig. [...] also für mich ist es das Hauptziel, ja. Ich sage immer, ich möchte, wenn die Schüler auf der/*meine Schüler auf der Straße gefragt werden, wie heißt unser Bundespräsident, dass sie die richtige Antwort geben*, und fragen, wer? Was ist ein Bundespräsident? Ja. Sie müssen nicht ein Referat halten über die Aufgaben des Bundespräsidenten, ich meine, das machen wir natürlich schon noch, ja. Aber sie sollen zumindest wissen, wer das ist.

I: Und nicht der Michael Häupl³¹³.

B: Ja, genau, zum Beispiel, ja. Und das zieht sich, also durch die ganze Geschichte, ja.

Eine gute Aufbereitung von Faktenwissen würde sich Lehrperson A16_m vom Schulbuch wünschen:

I-A16_m: Und das, meines Erachtens, ist es nicht erfolglos, also sie haben dann auch ein *Basiswissen*, dass dann gemacht wird. Und das ist auch natürlich etwas, was ich mir auch speziell von einem Lehrbuch wünschen würde, wenn es das auch mal/gibt es begrenzt, man muss sich immer so die Rosinen rauspicken, das schon.

Von den Lehrpersonen wurde im Zusammenhang mit dem Faktenwissen allerdings insbesondere chronologisches Wissen – die Fähigkeit, Ereignisse oder Personen chronologisch einzuordnen – als besonders bedeutend thematisiert. Wie weiter oben schon gezeigt wurde, relativieren Lehrpersonen Jahreszahlen zwar häufig, was allerdings nicht bedeutet, dass diese keine Bedeutung hätten:

I-N23_w: Und was *Jahreszahlen* betrifft, bin ich auch davon weggegangen, die Kinder *müssen nicht jede Jahreszahl* wissen. Natürlich müssen sie die Epochen kennen, sie müssen einordnen können, wo gehört das hin, in welche

313 Michael Häupl war zu dieser Zeit Bürgermeister von Wien und als solcher im Bewusstsein vieler Wiener sehr präsent. Lehrpersonen machten in diesem Zusammenhang die Erfahrung, dass Schüler/innen auf die Frage, wer Bundespräsident oder Bundeskanzler sei, mit „Michael Häupel“ antworteten – diese Anmerkung des Interviewers bezieht sich auf dieses in der Lehrerschaft kollektiv vorhandene Wissen über die Schülerpopulation.

Zeit gehört das, *und natürlich gibt es Jahreszahlen, die muss man einfach wissen*. Also wenn ich den ersten oder den zweiten Weltkrieg zeitmäßig nicht einordnen kann, ja. Also das wäre eine große Lücke. Aber ich halte jetzt, wie gesagt, nichts davon, jedes kleinste Detail wiedergeben zu können.

Der Fähigkeit, chronologisch einzuordnen, kommt eine wichtige Bedeutung in den Überzeugungen der Lehrpersonen zu. Zahlreiche Lehrpersonen erwähnen einen Begriff aus dem Wortfeld „Chronologie“ in ihren Antworten explizit:

I-A2_m: I: Was ist Ihnen wichtig am Geschichtsunterricht?

B: Ja, dass die Schüler ein Gespür bekommen für die, den Ablauf der Ereignisse, die *Chronologie*, auf das lege ich schon Wert und ja,

I-A18_w: [...] was ist dir wichtig im Geschichtsunterricht?

B: Mir im Geschichtsunterricht ist wichtig, dass die Schüler, die Schülerinnen einen bestimmten Überblick bekommen, damit sie wissen, welche Ereignisse sie *chronologisch* einordnen können, und auch, dass sie wissen, dass Geschichte nicht einfach, also chronologisch schon, aber nicht dieses okay, jetzt kommen die Griechen, dann kommen die Römer, also dass es so abgehackt ist. [...] und ich glaube, das ist mir eigentlich wichtig, dass sie das verstehen und dass sie dann auch wirklich einordnen können, wann war was und in welchem Jahrhundert befinden wir uns und ist das jetzt Mittelalter und solche Sachen. Also, dass die *Chronologie* und dass ich natürlich irgendwie es schaffe, sie zu begeistern

[...] Deswegen versuche ich meinen Schülern immer zu sagen, okay, und wo sind wir jetzt, in welchem Jahrhundert und aha, was war davor und was war danach und wo würdest du das jetzt zeitlich einordnen, dass sie das immer irgendwie [...]. Und deswegen, ich meine, ich würde es mir wünschen, also es liegt mir auch sehr am Herzen, dass sie das mitbekommen, aber ob ich es dann wirklich so schaffe durch, also durchzudringen und dass die dann wirklich ein Gefühl entwickeln, ich glaube, das braucht einfach Zeit. Aber wenn man sie darüber erinnert/

I: Wieso/

B: Entschuldige. Aber wenn man sie immer daran erinnert, dass das wichtig ist und dass man das nicht irgendwie ausbildet, okay, das waren die und die sind jetzt weg und die sind jetzt ausgestorben, dass die einfach parallel existiert haben, dass das da, *ich glaube, das ist ganz wichtig, dass man das immer wieder betont*.

I: Dass die einfach eine chronologische Orientierung jetzt haben/

B: Richtig.

I:/von der Geschichte/

B: Ja.

Lehrperson A4_m kritisiert aktuelle (im Rahmen der Kompetenzorientierung verstärkte) Tendenzen in Schulbüchern hin zu thematischen Längsschnitten und führt aus, dass die Schüler/innen den Aufbau eines „Chronologiegerüsts“ einfordern würden:

I-A4_m: I: Was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht?

B: Im Geschichtsunterricht sind mir drei Sachen wichtig. Das Erste ist die breite Fächerung. Also es gibt Geschichtslehrer, die in einer Epoche kleben bleiben und über die nie hinausgehen, also die über den Tellerrand nicht hinausschauen. Also z.B. finde ich, dass man insofern allumfassend unterrichten muss, *die Schüler brauchen ein Chronologiegerüst. Das ist in den modernen Lehrbüchern absolut nicht mehr der Fall*, die sind nämlich ganz anders strukturiert, nach *Themenschwerpunkten und Querschnitten und Stichworten*. Ist wunderbar, ja, sehr viele Bilder, sehr viel Aktionismus, aber wenn du am Schluss den Schüler fragst, was er weiß, kommt meistens nicht viel raus, ja. Schüler brauchen – *und das fordern auch die Maturanten ein – ein Chronologiegerüst*, die wollen wissen, das war weit weg, das war früher, das war unlängst und das war erst jetzt gerade oder heute. *Und dieses Gefühl für zeitliche Abfolgen musst du vermitteln*, erster Punkt. Deswegen die Breitfächerung auch.

Für Lehrperson A13_m ist chronologisch geführter Unterricht ebenso wichtig:

I-A13_m: B: Ja, das ist jetzt, sagen wir auf Rang zwei ist wichtig, dass ich grob/also den Überblick habe. *Ich halte auch sehr viel vom chronologisch geführten Unterricht, also Geschichtsunterricht. Diese neuen Ideen, da machen wir jetzt ein bisschen da und/also das finde ich vollkommen sinnlos, wenn sie es nicht einordnen können*. Ich meine, wann wurde das Rad erfunden? Keine Ahnung. Aber das ist mit dem Computer und dem Handy gleichzeitig im Unterricht. Das führt zu nichts. *Sie müssen einmal die Chronologie erkannt haben*, und wenn sie das/dann kann man in der Oberstufe, dann in den Schwerpunkt da hineingehen.

Der Begriff „Überblick“ wird in den Interviews des Öfteren erwähnt:

I-A27_w: Was ist wichtig in Ihrem Geschichtsunterricht?

B: Okay, erst einmal sollen sie einen *gewissen Überblick* haben, das ist mir sehr wichtig. Also wie sich auch über einen langen Zeitraum gewisse politische Systeme verändert haben und entstanden sind. Ja, dieses *Überblickswissen* ist mir einmal wichtig.

In diesem Zusammenhang wurde von einigen Lehrpersonen der Begriff „Überblick“ mit dem Begriff „Zusammenhänge“ kombiniert. Die Lehrpersonen A11_w und N18_w meinen, dass es bedeutend sei, einen gewissen Überblick zu haben, was sich in der Welt zu einer bestimmten Zeit abgespielt hat, und dabei Zusammenhänge zu erkennen:

I-A11_w: B: Also ich glaube, mir ist besonders wichtig, dass die Schüler *Zusammenhänge begreifen und dass die Schüler auch Zusammenhänge herstellen können*, weil ich glaube, es hat überhaupt keinen Sinn, wenn sie wissen, ich weiß es jetzt nicht, 753 ist die Gründung Roms, aber sie können keinen Bezug und nichts herstellen. *Was war zu der Zeit in Griechenland oder eben in anderen Gebieten*. Und ich glaube, dass ein wichtiger Teil der Geschichte das ist, dass die Schüler sehen, dass alle Dinge auch zusammenhängen, also dass kein geschichtliches Ereignis isoliert zu sehen ist, sondern dass es überall Verbindungen gibt. Und ich glaube, das kann man eigentlich so wie der jetzige Lehrplan war, sehr gut machen, also das wäre mir wichtig. Nicht so sehr, also ich prüfe auch so gut wie nie Jahreszahlen oder was ab. *Mir ist zwar wichtig, dass die Schüler das einordnen können zeitmäßig, also in Jahrhunderten oder in Jahrzehnten*, aber ob sie es jetzt auf das Jahr genau wissen, das ist mir jetzt nicht so wichtig, muss ich sagen.

I-N18_w: Ja, und dass sie halt doch einen *historischen Überblick* auch haben, damit sie halt gewisse *Entwicklungen verstehen können und halt Zusammenhänge*. Also auch so gröbere Zusammenhänge halt erfassen und sich dann drunter auch was vorstellen können.

In den Antworten der Lehrpersonen wurden auch Begriffe wie „Grundwissen“, „Grundgerüst“, „Basic-Daten“, „Skelett“, „Gliederung/Eingliederung“ oder „roter Faden“ verwendet, um zu erläutern, was ihnen im Geschichtsunterricht wichtig ist:

I-A15_w: I: Okay. Jetzt eine Frage, eine zentrale Frage, die wir auch den Lehrern, die wir den Lehrern stellen. Was ist wichtig für Sie im Geschichtsunterricht?

B: Zum einen, ich glaube, die Schüler, es soll Interesse geweckt werden, es soll eine Basis gelegt werden an *Grundwissen*, Schüler sollen vielleicht *gewisse wichtige historische Ereignisse in dem richtigen Kontext, in die richtige Epoche einordnen können*, aber da geht es nicht um Jahreszahlen, sondern wirklich um Epochen oder vielleicht um Jahrhunderte, ja? Wenn man sagt, okay, das war da oder da.

I-A19_m: B: Was mir persönlich wichtig ist, ist nach wie vor, dass sie ein *Grundgerüst* haben an *Epochen und auch das, was bei den Jahreszahlen nicht der Zahlen wegen, sondern der Einordnung wegen*. Und wenn ich sage, der erste und zweite Weltkrieg ist natürlich ein Faktum, die Zwischenkriegszeit ist da dazwischen, das ist selbst etwas, was man wissen muss, und die Französische Revolution, dass sie halt nicht Sechzehnhundert oder Neunzehnhundert irgendwas war, sondern wirklich zum Teil auch mit Jahreszahlen, da leg ich schon wert.

I-A22_m: [...] ich nehme mir regelmäßig, also Themenbereiche raus und schaue mir an, was/Französische Revolution, also ein Klassiker. Es ist mir wichtig, dass sie die *Basic-Daten* wissen. Aber die Basic-Daten erschöpfen sich bei mir auf *zwei, drei Jahreszahlen*.

I-A14_w: Also, mir ist es wichtig, zwei Dinge: Ich finde es schon ganz gut, wenn sie so was, ich sage immer, wie ein *Skelett* haben.

I-A1: Also, ich möchte nicht, dass/ich will/das soll ein *roter Faden* halt sein. Ich möchte doch nicht, dass sie, wenn Französische Revolution, ja, haben wir schon mal gehört, ja, Französische Revolution, ist das nicht irgendwas zu, weiß ich nicht jetzt, zum Essen, oder so? Sondern, *zumindest das Jahrhundert, das richtige, ja, und so, ja, da war doch irgendwas, und der Napoleon dann, oder so, ja*.

Ein chronologisches Grundgerüst würde laut Lehrperson A24_w den Schüler/innen „Halt“ geben. Sie spricht davon, dass in geschichtsdidaktischen Fortbildungen die Bedeutung von Chronologie bisweilen relativiert würde, was sie kritisch sieht:

I-A24_w: Und auch *in Fortbildungen*, dass eher so diese *Gliederung*, diese *Eingliederung* in Epochen, dass das die Schüler eventuell dann, ja, verunsichert, beziehungsweise dann irgendwie so festnagelt. *Ich sehe das ein bisschen anders*, ich finde, dass die *Eingliederung in Epochen* den Schülern den *Halt* gibt, dass sie wissen, ah okay, zu der Zeit waren die Dinosaurier, zu der Zeit hat das stattgefunden, zu der Zeit jenes. Und ich glaube, dass das sehr wichtig ist, um sich auch da sicher zu fühlen und sich in diesen Epochen dann so ein bisschen zu orientieren. *Und was ich so mitbekomme, wird das im Moment ein bisschen aufgebrochen. Aber lassen wir uns überraschen, was da noch kommt.*³¹⁴

Lehrperson N28_m bezeichnet Daten und Fakten als eine Basis des Geschichtsunterrichts:

I-N28_m: I: Was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht?

B: Mhm (bejahend), ja. Mehreres eigentlich. Ich meine, *ganz ohne Daten und Fakten geht es nicht. Das ist schon eine Basis. Das wegzudiskutieren*, glaube ich, *würde dem Fach auch nicht entsprechen*. Nur ist es bei weitem nicht alles. Und es ist auch nicht das Einzige.

In mehreren der eben referierten Interviewsegmente spiegeln sich aktuelle bildungspolitische, aber auch geschichtsdidaktische Diskussionen um den Stellenwert von (chronologischem) Faktenwissen im Geschichtsunterricht (N28_m: „wegzudiskutieren“, A24_w: wird im Moment „aufgebrochen“, „lassen wir uns überraschen, was da noch kommt“, A13_m: diese „neuen Ideen“, A4_m: „moderne Lehrbücher“ ohne Chronologie). Tatsächlich kam es im Zuge der Kompetenzdebatte durchaus zum Überdenken des Stellenwertes von Faktenwissen, was aus pessimistischer Sicht als das „Ende des historischen Lernens“ interpretiert wurde, obwohl es sich, wie Kühberger ausführt, vielmehr um eine Neuausrichtung und Präzisierung seiner spezifischen Funktion handelt.³¹⁵ Dennoch haben Lehrpersonen den Eindruck, als würde durch die Kompetenzorientierung das Faktenwissen etwas ins Hintertreffen geraten sein, worauf auch Mittnik kürzlich

³¹⁴ In dieser Aussage spiegeln sich zu diesem Zeitpunkt in Österreich umgehende Gerüchte, dass mit der Lehrplanreform 2016 der chronologische Zugang im Geschichtsunterricht abgeschafft würde.

³¹⁵ Vgl. Kühberger 2012, S. 38.

verwies.³¹⁶ Dieses Thema wird in Kapitel 6 dieses Buches noch zu besprechen sein.

5.2.2.3 Konzeptionelles Wissen in den Interviewdaten

In den Antworten der Lehrpersonen spielt konzeptionelles Wissen eine gewisse Rolle, auch wenn sich zeigt, dass dieser Dimension des historischen Wissens in den Überzeugungen noch wenig Aufmerksamkeit zukommt. Die Antworten, in denen die Bedeutung epistemischer Basiskonzepte thematisiert wird, sind deckungsgleich mit jenen, die schon im Zusammenhang mit den epistemologischen Aspekten des Gegenwartsbezugs (siehe Kapitel 5.2.1) referiert wurden, und sollen an dieser Stelle daher nicht wiederholt werden. Erwähnt sei hier abermals, dass epistemische Fragen von den Lehrpersonen wenig besprochen wurden. Da laut Lehrplan auch die „Kausalität“ von Zuständen und Ereignissen zu den epistemischen Basiskonzepten gezählt wird, sollen in der Folge Antworten von Lehrpersonen vorgestellt werden, die zumindest das Konzept der Kausalität erwähnen, ohne dass in den meisten Fällen ein ausgeprägtes Verständnis des damit im Zusammenhang stehenden Basiskonzepts verbunden wäre. Lehrperson A10_m bezeichnet die Fähigkeit, kausale Zusammenhänge zu erkennen, als „historisches Bewusstsein“:

I-A10_m: B: Mir ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler so eine Art *historisches Bewusstsein* bekommen, das heißt, dass sie verstehen, *warum bestimmte Abläufe passiert* sind. Heute zum Beispiel war es mir wichtig,³¹⁷ wie Hitler die Gewaltentrennung außer Kraft setzt. Das hat ein bisschen gedauert, wie Sie gemerkt haben, weil dieses Thema, das ist ganz schwierig immer so, dass sie das verstehen, was da passiert ist. Und das ist mir zum Beispiel ganz wichtig, dass solche Prozesse in Gang gesetzt werden.

Lehrperson A26_m und A22_m thematisierten solch eine Kausalität ebenfalls explizit:

316 Vgl. Mitnik, Philipp (2017): Ein Plädoyer für die Kompetenzorientierung! Geschichts- und politikdidaktische Perspektiven eines Lehr- und Lernkonzepts. In: Open Online Journal for Research and Education. Pädagogische Hochschule Niederösterreich, S. 1–12, hier S. 4.

317 Hier stellt die Lehrperson einen Bezug zur davor durchgeführten teilnehmenden Beobachtung in ihrem Unterricht her.

I-A26_m: I: Was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht?

B: Ich sage ihnen immer, dass sie mitdenken sollen, weil Jahreszahlen können wir nachschauen, aber *alles, was in der Geschichte passiert und so weiter, was auch heute passiert, passierte und passiert aus einem bestimmten Grund.*

I-A22_m: Wichtiger finde ich sehr stark den Fokus auf das Motiv. *Zu schauen, wie kommt es dazu.* Und dann halt tatsächlich *ableiten über die Revolution, was ist da die Problematik dahinter* und, also sehr häufig fragen sie dann, also auch wieder in umgekehrter Weise, ich schau mir auch mal aktuell an, was ist quasi los.

Im Zusammenhang mit historischen Basiskonzepten ist es für Lehrperson A3_w wichtig, die Konzepte „Zeit“ und „historische Entwicklung“ in den Schüler/innen zur Entfaltung zu bringen.

I-A3_w: I: Was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht?

B: Was ist mir wichtig im Geschichtsunterricht? Dass die Schüler, also was mir wichtig ist für die Schüler, dass sie mitlernen, weil ich eben unterrichte. Also mir sind wichtiger, einerseits, dass sie so ein *Grundkonzept haben, was Zeit, was Entwicklung* ist, was, wie die Menschheit sich entwickelt hat. Und dann, wenn sie so rauskriegen, was können sie davon mitnehmen.

Historische Basiskonzepte, die der Deutung von und dem Nachdenken über Erzählungen über die Vergangenheit dienen, reflektieren sich in einigen Interviewsegmenten. Lehrperson N22_w spricht beispielsweise die Konzepte „Zeitverlauf“ und „Zeitpunkte“ an:

I-N22_w: B: Na ja, sie sollen sehen, dass Geschichte immer *zu einer gewissen Zeit*/also die haben dieses *Zeitverständnis*. Und das ist ja die Schwierigkeit, ja, sich zurückzusetzen. Wenn wir jetzt das antike Griechenland machen, das ist für die Kinder sehr schwierig, diesen großen Zeitsprung zu machen. Und wir versuchen uns da irgendwie zu helfen mit *Zeitleisten, mit Zeitstreifen*. Aber da gibt es trotzdem, ich glaube, das hängt da mit der Entwicklung der Kinder zusammen, sehr große Schwierigkeiten, *das Zeitverständnis*, ja. Na ja, aber das ist mir wichtig, dass sie das im Zeitgeist betrachten, nicht irgendwie isoliert ein geschichtliches Ereignis sehen. Ja.

I: Also einfach irgendwo die Orientierung auch in der Zeit, dass sie genau, dass sie ein bisschen wissen?

B: Genau, die Orientierung in der Zeit und im Raum. Ja wo mir sehr gut gefällt, wenn man das so *überblicksmäßig* macht. Bei den Hochkulturen ist das, ja, bei Hochkulturen werden immer nur gewisse herausgepickt. Ja, dass man das irgendwie *zeitgleich hat, was war zu dieser Zeit bei uns*, während andere Völker die Hochkulturen hatte, ja. Dass sie das einmal *mitbedenken und nicht alles so isoliert serviert bekommen*.

Gesellschaftliche Basiskonzepte wurden selten thematisiert. Die Konzepte „Handlungsspielräume“ und „Macht“ wurden von Lehrperson A10_m angesprochen:

Weil immer wieder projiziert wird, gerade im Nationalsoz/, die Täter sind eben diese Monster oder Hitler und sonst war, das stimmt natürlich nicht, wie wir wissen, sondern *es sind viele, viele beteiligt, von den Zusehern angefangen bis zu den Mitwirkenden bis zu den Profiteuren und bis zu den wirklichen Tätern, die auch nicht immer Täter sind*, da gibt es auch Grauzonen. Darum geht, dass man solche Dinge macht mit ihnen.

Auch das gesellschaftliche Basiskonzept „Verteilung“ wird in dem Interview mit Lehrperson N3_m besprochen:

I-N3_m: Was ist für Sie wichtig am Geschichtsunterricht?

B: Es gibt mehrere Sachen, die mir wichtig sind, gewisse Aspekte. Die Ziele, die ich mir setze, sind, wenn ein Kind dann rauskommt aus der Schule, dass es zum Beispiel eine Zeitung lesen kann, ohne dass es die meisten Wörter nicht versteht. Das heißt, dass man ein bisschen das zuordnen kann. Dann so eine Art *generelle, dass man so eine Art Übersicht hat und dass man ein Verständnis dafür hat, wie Dinge manchmal zustande kommen, und dass es sehr oft zum Beispiel um Verteilungsfragen geht in der Geschichte, eigentlich fast immer im Prinzip*. Dass man gewisse *Dynamiken* vielleicht erkennen kann, oder Entwicklungen, das wäre mir eigentlich wichtig hauptsächlich.

Mit dem Thema „Revolution“, welches in verschiedene Kontexte übertragen wird und verstanden werden soll, was der innerste Kern einer Revolution im weitesten Sinne ist, spricht die Lehrperson N29_w ein Teilkonzept an, das den gesellschaftlichen Basiskonzepten zugeordnet werden kann. Andere von der Lehrperson erwähnte Konzepte können verschiedenen Dimensionen zugeordnet werden (Struktur, Kausalität, Revolution, Brüche, Handlungsspielräume). Für

Lehrperson N29_w ist es wichtig, insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund, solche Konzepte zu verstehen, wobei sie die im vorigen Kapitel besprochenen chronologischen Zugänge zur Geschichte eher als ein potenzielles Hindernis für konzeptionelles Lernen erkennt:

I-N29_w: I: [...] Okay, was ist Ihnen wichtig am Geschichtsunterricht?

B: Am Geschichtsunterricht ist mir besonders wichtig, dass die Kinder Sachverhalte verstehen, und das, was wir anhand von geschichtlichen Beispielen lernen, auch im alltäglichen Leben, sei es wenn sie die Nachrichten lesen, sehen, oder wenn sie aktuelle Geschehnisse verfolgen, dass sie da irgendwie das vernetzen können. [...] Also, mir ist es gar nicht so wichtig, dass sie jetzt haargenau wissen, wie die Struktur im Mittelalter war, sondern mir ist es wichtig, *dass sie gewisse Schlagwörter verstehen, dass sie dazu was im Kopf haben, und dass sie, wenn das Schlagwort im anderen Themenbereich vorkommt, dass sie wissen, worum es geht.* Also das wäre halt, wenn man zum Beispiel das Wort „*Revolution*“ kennt, dann kann man auch heute in den Medien was anfangen. Und da ist es weniger wichtig, ob sie wissen, an welchem Tag die Bastille gestürmt wurde, oder so, das wäre halt/und das ist wahrscheinlich das realistischere Ziel, und Gott sei Dank geht man ja schon weg von diesem strikten Auswendiglernen und Jahreszahlen – das wäre utopisch, weil Geschichte geht ja jeden Tag weiter.

[...] dass sie natürlich, irgendwie, auch jetzt schon Dinge verstehen, wieso, vor allem auch bei den ganzen *Kindern mit Migrationshintergrund*, warum sind wir jetzt eigentlich da, und nicht mehr dort, und was sind die Probleme, das ist ja für die eh hochinteressant. Und, da wäre es halt viel interessanter, wenn der *Geschichtsunterricht ein bisschen mehr in diese Richtung geht, dass man denen halt mehr/oder, dass man vor allem sich auf solche Themen spezialisiert, und vielleicht das auch dem Klientel passt.*

I: Wie würde man das machen? Oder wie wäre das möglich?

B: *Das wäre möglich, wenn man eben ein bisschen mehr von dieser chronologischen Aufarbeitung weggeht, und natürlich ist es wichtig, wie ist eigentlich das Leben entstanden, Gesellschaft, Strukturen.* Es hat ja eigentlich immer einen Bruch gebraucht, damit sich was anderes ergibt, und da muss man halt verstehen, *wieso kommt es zu einem Bruch und wann lernt der Mensch oder die Gesellschaft, dass es so nicht geht, und wann macht man etwas Neues. Das ist alles wichtig zu verstehen, aber ich glaube, das kann man auch bei x-beliebigen Themen anwenden.*

Im Kapitel 6 werden die Ergebnisse dieses Kapitels über das Wissen im Lichte der internationalen Literatur synthetisiert und besprochen. Welche Schlussfolgerungen sich aus empirischen Daten für die Lehrer/-innenbildung und die Bildungspolitik ableiten lassen, wird im Schlusskapitel dieses Buches diskutiert. Dabei wird für einen entspannteren Umgang mit den Themen „Wissen“ und „Kompetenzen“ plädiert werden.

5.2.3 Politische Bildung

Ergebnis 3: Politische Bildung ist eine weitere zentrale Dimension im Zusammenhang mit der Antwort auf die Frage: „Was ist Ihnen im Geschichtsunterricht wichtig?“ In den Überzeugungen der Lehrpersonen spielt die Politische Bildung als Bildungsziel im Geschichtsunterricht eine wichtige Rolle.

Ergebnis 3 – Befund 1: 12 von 48 der befragten Lehrpersonen erwähnten in der Antwort auf die Frage danach, was ihnen im Geschichtsunterricht wichtig ist, die „Politische Bildung“ (Gymnasium 5/26, Neue Mittelschule 7/22).

In der Antwort auf die Interviewfrage „Was ist Ihnen im Geschichtsunterricht wichtig?“ wurde von 25 % der Lehrpersonen die Politische Bildung entweder beiläufig erwähnt oder kurz besprochen. Damit wurde die Politische Bildung am dritthäufigsten erwähnt, wenn auch kaum ausführlicher darauf eingegangen wurde.

5.2.3.1 Kategorien zur Analyse der Interviewdaten im Zusammenhang mit Politischer Bildung

Krammer führte aus, dass Jugendliche durch

*Politische Bildung in die Lage versetzt werden [sollten], jene Kompetenzen zu erwerben, die es ihnen erlauben, selbstbestimmtes politisches Denken zu entwickeln und aufrechtzuerhalten sowie an politischen Prozessen eigenverantwortlich und aktiv teilzunehmen.*³¹⁸

Ziel des Politikunterrichts sei in diesem Sinne „reflektiertes und (selbst-)reflexives politisches Denken und Handeln“³¹⁹. „Selbstreflexiv“ steht für die Einsicht,

³¹⁸ Krammer, Reinhard (2008): Die durch Politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Online abrufbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/glv_kompetenzmodell_23415.pdf?61ed9f (zuletzt aufgerufen am 17.1.2019), S. 4.

³¹⁹ Ebd.

dass politisches Denken an die eigene Person gebunden ist, und zwar insofern, als es die ganz persönlichen Erfahrungen, Ängste, Hoffnungen und Interessen seien, die politisches Denken beeinflussen und prägen. Zentraler Begriff der Politischen Bildung in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft ist „Mündigkeit“, eine Eigenschaft, über die jene Menschen verfügen, welche einerseits in der Lage und andererseits auch willens sind, politisch in selbstständiger Weise und damit zusammenhängend verantwortungsbewusst zu denken und aufbauend auf diesen Denkprozessen an der Gestaltung der Gesellschaft mitzuwirken.³²⁰

Für die Analyse der Daten wurde auf die Entwicklung eines elaborierteren Kategoriensystems verzichtet, da in den Antworten der Lehrpersonen nicht so viele unterschiedliche Dimensionen auszumachen sind, wie dies bei den Daten zum Gegenwartsbezug und dem historischen Wissen der Fall ist. Hier sei angeführt, was der aktuelle Lehrplan hinsichtlich der politischen Kompetenzen ausführt³²¹:

Politische Urteilskompetenz:

Da das alltägliche Leben von politischen Entscheidungen und Kontroversen beeinflusst wird, soll Politische Bildung einerseits zu einer selbstständigen, sachlich begründeten und auf den oben beschriebenen Werten (Beiträge zu den Aufgabenbereichen der Schule) orientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen befähigen und es andererseits schrittweise ermöglichen, sich selbst (Teil-)Urteile zu bilden und solche zu formulieren.

Politische Handlungskompetenz:

Der Unterricht soll die Bereitschaft und Fähigkeit zu politischem Handeln fördern. Dazu ist es erforderlich, eigene Positionen zu reflektieren und zu artikulieren, Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen sowie an der gemeinsamen Entwicklung von Lösungen mitzuwirken.

Politikbezogene Methodenkompetenz:

Politische Bildung soll dazu befähigen, Informationen über Politik zu reflektieren und Erscheinungsformen des Politischen (z. B. in Diskussionen, in Zeitungen, in TV-Sendungen, in Blogs) zu entschlüsseln, indem ein Repertoire von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten vermittelt wird. Gleichzeitig sollen Verfahren und Methoden vermittelt werden, die dazu befähigen, sich mündlich, schriftlich, visuell

320 Vgl. ebd.

321 Bundesministerium für Bildung und Frauen 2016.

und in modernen Medien politisch zu artikulieren (z. B. Beteiligung an Diskussionen zu politischen Fragen, Schülerinnen- und Schülervertreterwahl).

Politische Sachkompetenz:

Politische Bildung muss es den Lernenden ermöglichen, politische Konzepte anzuwenden, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dabei gilt es an vorhandene Vorstellungen der Lernenden anzuschließen und einer altersgemäßen Konkretisierung sowie Weiterentwicklung im Sinn eines Lernens mit Konzepten besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Zu den einzelnen Kompetenzen wurden auch Teilkompetenzen und Bereiche formuliert, die hier nicht ausgeführt werden sollen, da sie in den Interviews kaum angesprochen wurden. Es zeigte sich auch, dass eine eindeutige Zuordnung der Antworten der Lehrpersonen gelegentlich kein einfaches Unterfangen darstellt.

5.2.3.2 Politische Bildung in den Interviewdaten zur Frage: „Was ist Ihnen wichtig?“

In den Interviews wurde die Politische Bildung kaum länger besprochen, sondern vielmehr meist auf die besondere Bedeutung derselben hingewiesen. In dem folgenden Interviewsegment könnte ein gewisser Bezug zur politischen Sachkompetenz hergestellt werden:

I-N8_m: I: Was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht?

B: Also wie gesagt eben, *also die Politische Bildung, das ist eigentlich das, was mich am meisten interessiert.* [...] Und ich denke mir, dass man aber, glaube ich, den Kindern, den Schülern, im Hinblick eben auf die Politische Bildung dann auch gut Motivation geben kann, um *sich Vorwissen anzueignen*, um eben, ja, irgendwann einmal in der Lage zu sein, die Gegenwart vielleicht auch besser zu verstehen.

Auch Lehrperson A20_w bezeichnet die Politische Bildung als ein zentrales Anliegen, wobei sie insbesondere das Verständnis für politische Zusammenhänge meint. Auch die folgende Aussage ist nicht trennscharf einer bestimmten Kompetenz zuzuordnen – am ehesten der politischen Sachkompetenz:

I-A20_w: I: Okay, also irgendwo das Wissen auf der einen Seite [ist Ihnen wichtig].

B: Genau, ja.

I: Und das Verständnis – wofür?

B: Aber Wissen nicht nur/ja, genau, Wissen, Verständnis wofür? Für, also wie *Politik* erstens einmal – also ich bin auch/ich mache jetzt für unsere Schule zwar nicht die Politische Bildung, aber *das ist mehr eine Herzensangelegenheit, die Politische Bildung*. Also ich mache mit ihnen von Anfang an/die Kinder haben schon mit mir Bundespräsidentenwahl gemacht, wir haben schon/amerikanische Wahl ist immer, was so kommt, wird halt irgendwie genommen und jetzt, wir werden das sicher morgen nachbesprechen, die Wahl. *Also relativ früh sie auch da in die Politik, also was ist jetzt Politik, wer macht Staat, warum, wie laufen die Dinge, Zusammenhänge?* Dass sie das verstehen, also ich will nicht, dass sie nur auswendig lernen: Österreich ist eine demokratische Republik, wobei das wissen manche in der Oberstufe nicht, wenn ich die dann kriege, wissen sie nicht einmal, welche Form und so. Also ich meine, sie sollen wissen, was das heißt und was das bedeutet und wofür das steht und seit wann es das gibt und so weiter.

Lehrperson N4_w sieht ihren Geschichtsunterricht im Ganzen als Unterricht in Politischer Bildung. Auch hier geht es darum, Kategorien und Konzepte, die im Rahmen der Beschäftigung mit dem Politischen auftreten, zur Verfügung zu stellen.³²²

I-N4_w: I: Okay. Ich wollte Sie fragen, was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht?

B: Für mich ist Geschichtsunterricht schon auch immer ein, also nicht nur diese Geschichten erzählen, sondern *eigentlich auch eine Politische Bildungsunterrichtung*. [...] Ja, dass ich ihnen auch was mitgebe, ganz einfach, also ich mache jetzt nicht nur *Demokratie und Regierungsformen* durch, sondern ich verknüpfe das halt immer mit dem, was heute ist, und zum Beispiel bei den Griechen, sofort Demokratie, heute, beziehe alle Wahlen und so weiter mit ein, von der Klassensprecherwahl über die Bundespräsidentenwahl, und so weiter und so fort.

Für Lehrperson A7_w sollte Geschichtsunterricht immer auf Politik bezogen sein. Politische Bildung ist für sie das zentrale Prinzip ihres Unterrichts – ihr „Steckenpferd“. Die den Jugendlichen oft zugeschriebene Politikverdrossenheit kann die Lehrperson bei ihren Schüler/innen jedenfalls nicht erkennen:

322 Vgl. Krammer 2008, S. 12.

I-A7_w: [...] Genau, und das war irgendwie, so *das ist mein Steckenpferd* gewesen, genau. Und ich glaube, so mit der Geschichte und das ist auch mein Zugang. *Also Politische Bildung finde ich halt/nicht dass ich nicht sage, dass Geschichte nicht wichtig ist, überhaupt nicht. Aber Politische Bildung ist halt wirklich für mich ein sehr, sehr wichtiger Teil.* Und ich finde Geschichte an sich sollte immer den Fokus haben, dass man anbringen kann politisch gesehen. [...]

I: Okay. Würden Sie sagen, dass das das wichtigste Prinzip in Ihrem Unterricht ist, dieser Gegenwartsbezug? Oder der Bezug zur Politischen Bildung, dass die Schüler sich irgendwo auskennen in der Politik?

B: *Also, ja, dieser kritische Zugang, der für mich Politik ausmacht, ja, ja. Das sicher.* Also es sind auch/ich glaube, vielleicht, ich habe noch nicht so viel Erfahrung, aber meine Klasse ist auch sehr interessiert und fragen auch immer nach. Und das sage ich jetzt nicht, dass das an mir liegt, die sind halt einfach so ein Haufen, das ist gut für mich, ja. *Und sind auch politisch interessiert. Und das ist halt motivierend zu sehen, ja. Vor allem, wenn es dann immer heißt: Kinder sind total politikverdrössen. Das ist, glaube ich, gar nicht so.* Aber man muss sie halt auch lassen und darüber reden lassen. Und da muss man auch alle Meinungen müssen dann okay sein. Muss man halt aushalten, ja.

Für Lehrperson A17_w hilft Politische Bildung bei der Orientierung in der Gesellschaft. Schüler/innen sollen sich für das, was um sie herum passiert, zu interessieren beginnen. Hier wird ebenfalls die politische Sachkompetenz angesprochen. Geschichte sei eines der wenigen Fächer, in denen solche Themen angesprochen werden können:

I-A17_w: B: Also in der Unterstufe finde ich es ganz extrem wichtig, weil bei uns ist es so, in unserer Schulform ist es so, dass sehr viele Schüler nach der vierten AHS das Gymnasium verlassen und in Berufsbildende Schulen weitergehen und ich finde, ich unterrichte erst ab der Vierten, muss ich auch dazusagen, also ich bin eher so eine Oberstufenlehrerin auch und in der Vierten ist es sehr wichtig, *dass sie ein ganz gutes breites Stück an Politischer Bildung mitbekommen, damit sie sich da irgendwie orientieren können in dem Gefüge Staat und mit Begriffen wie Demokratie und so weiter und Wahl* und dass sie das irgendwie lernen, aber was schon auch wichtig für mich ist, ist, dass sie ein bisschen, also Anregungen bekommen und *sich generell ein bisschen für das interessieren, was um sie herum passiert. Im politischen Leben*, also weltpolitisch ein bisschen, in Österreich selber und dass sie sich einfach über tagesaktuelle Themen ein bisschen Gedanken machen. *Ja, Geschichte ist, vielleicht*

mit Ausnahme noch von Geografie, wirklich eines der ganz wenigen oder fast das einzige Fach, in dem man diese Dinge einfach auch ansprechen kann, so wie, ich weiß nicht, Wahlen, Flüchtlingsproblematik und so weiter und das ist mir einfach auch sehr wichtig und in der Vierten ist mir dieser tagesaktuelle Bezug auch sehr wichtig.

Interesse für das politische Tagesgeschehen zu wecken, ist N18_w und N7_w ebenfalls wichtig:

I-N18_w: B: Ja, was ist mir wichtig? Also mir ist wichtig: Gegenwartsbezüge? *Auch dass die Kinder sich aktuell auskennen, in der aktuellen Politik, also dass sie über das Tagesgeschehen auch Bescheid wissen.* Das streue ich halt auch so ein dazu.

I-N7_w: B: Genau, das, was wir jetzt gerade erlebt haben, also wirklich die Kinder zum Diskutieren, *zum Nachdenken anzuregen, ja, ich glaube auch, was sich aktuell politisch so tut in Österreich*, also da können wir halt, glaube ich, schon mit Geschichte ganz gut *entgegenwirken*, eben indem man wirklich die Kinder nicht manipuliert, sondern wirklich die Kinder zum Nachdenken anregt. Da geht es nicht darum, kann ich den Dreißigjährigen Krieg auswendig oder kann ich sämtliche Revolutionen runterbeten, die es so gegeben hat? Sondern da geht es mir wirklich darum, mit den Kindern zu diskutieren, *aktuelle politische Themen reinfließen zu lassen*, also das wäre so mein Ziel für die Zukunft.

Lehrperson N27_w erwähnte den Begriff „politische Mündigkeit“, worauf der Interviewer nachfragte, was die Lehrperson darunter versteht. Für sie ist es wichtig, einen aus ihrer Sicht „objektiven Zugang“ zur Politik zu ermöglichen, der von einem subjektiven, eher von den Eltern geprägten Zugang unterschieden wird. Sie argumentiert damit im Gebiet der politikbezogenen Methodenkompetenz, und zwar im Bereich des kritischen Umgangs mit fertigen Manifestationen des Politischen.³²³ Insbesondere insofern, als diese Jugendlichen bald wählen gehen dürfen, sei dies bedeutend – damit spricht die Lehrperson einen Aspekt der Handlungskompetenz an.³²⁴

³²³ Vgl. Krammer 2008, S. 10.

³²⁴ Vgl. ebd., S. 9: „bewusst über die eigene Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen (z.B. Wahlen, Demonstrationen, Volksabstimmungen ...) zu entscheiden“.

I-N27_w: I: Können Sie das ein bisschen ausführen, was meinen Sie da mit *politisch mündig* und wie versuchen Sie, das im Unterricht zu realisieren?

B: Na ja, dass man einmal schaut, was gibt es *einen objektiven Zugang zu den verschiedenen Parteien*, dass man einmal sagt ganz objektiv, das vielleicht analysieren, was stecken da für Ideen dahinter, *weil man ist ja vom Elternhaus geprägt und irgendwie hat vielleicht nicht so einen objektiven Zugang, sondern eher subjektiv und ist schon vorbelastet*, dass man eher dann das wählt, was die Eltern wählen. Dass man das einfach mal so kennenlernt, aber auch das System. Und vielleicht dann auch versteht, warum ist es wichtig, warum ist Demokratiebewusstsein wichtig, ja. Dann vielleicht eh wieder anknüpft, ja, was gibt es für andere Formen und dann wieder zurückgeht in der Geschichte. Was passiert dann? Ja, die Verantwortung irgendwie ihnen bewusstmacht. Die Chance, aber auch die Verantwortung, die man damit hat, wenn man wählen gehen darf. *Und dadurch, dass sie ja jetzt schon so bald wählen gehen dürfen, mit 16 dürfen die ja jetzt eigentlich in zwei Jahren*. Ja, dann kann man sich nicht so ganz/kann man nicht so glauben, aber es ist so.

Für Lehrperson N14_w ist ein zentrales Element der Politischen Bildung im Geschichtsunterricht, dass Schüler/innen ihre Meinung formulieren und andere Meinungen akzeptieren können – sie spricht damit einen Bereich der politischen Handlungskompetenz an:

I-N14_w: Und wie ist das jetzt in Österreich? Wie handhaben wir das jetzt? Dass die Kinder das vernetzen und vergleichen können und somit *ihre eigene Meinung formulieren können und die Meinung der anderen dann akzeptieren* auch und damit umgehen können. *Das ist ganz wichtig im Geschichtsunterricht, Politische Bildung*.

Lehrperson A9_w möchte die Kinder auf das Leben vorbereiten, indem sie ein politisches Verständnis anzubahnen versucht:

I-A9_w: Das ist mir wichtig, in der zweiten Klasse. In der vierten Klasse ist mir vor allem wichtig, dass die Kinder *einfach vorbereitet sind für das Leben*. Jetzt gehen viele nach der vierten Klasse in eine andere Schule oder machen teilweise eine Lehre, zum Beispiel. Es bleiben nicht alle an der Schule, und da ist mir irgendwie wichtig, *dass sie ein bisschen ein politisches Verständnis haben*.

Begeisterung für die Demokratie zu vermitteln, ist für Lehrperson N3_m ein wichtiger Bestandteil des Geschichtsunterrichts:

I-N3_m: Und auf der anderen Seite von der *Politischen Bildung* her, dass man *Begeisterung auch für die Demokratie irgendwie mitkriegt*, das ist mir auch wichtig.

Lehrperson N26_w versteht unter Politischer Bildung die Vermittlung ihrer Einsicht darin, dass Nationalismus negativ ist:

I-N26_w: Also meine persönlichen Überzeugungen sind ja, würde ich jetzt nicht als, werden manche Leute sicher nicht teilen, ja? Und dass ich *Nationalismen als negativ bewerte*, werden auch manche Leute nicht teilen, und das geht natürlich schon so weit, dass ich das sehe als *Politische Bildung*.

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse dieses Kapitels über Politische Bildung im Licht der internationalen Literatur synthetisiert und besprochen. Welche Schlussfolgerungen sich aus den empirischen Daten für die Lehrer/-innenbildung und die Bildungspolitik ableiten lassen, wird dort auch diskutiert werden.

5.2.4 Kritisches Denken

Ergebnis 4: Kritisches Denken ist eine weitere zentrale Dimension im Zusammenhang mit der Antwort auf die Frage: „Was ist Ihnen im Geschichtsunterricht wichtig?“ In den Überzeugungen der Lehrpersonen spielt die Befähigung zum kritischen Denken als Bildungsziel im Geschichtsunterricht eine wichtige Rolle.

Ergebnis 4 – Befund 1: 10 von 48 Lehrpersonen erwähnten in der Antwort auf die Frage danach, was ihnen im Geschichtsunterricht wichtig ist, das kritische Denken (7/26 Lehrpersonen aus dem Gymnasium, 3/22 Lehrpersonen aus der Neuen Mittelschule).

In der Antwort auf die Frage, was den Lehrpersonen im Geschichtsunterricht wichtig ist, erwähnten insgesamt zehn das kritische Denken³²⁵, wobei vor allem AHS-Lehrpersonen innerhalb dieser Dimension argumentierten:

325 Betrachtet man die gesamten Interviewtexte, also nicht nur die Antworten auf die Frage, was den Lehrpersonen im Geschichtsunterricht wichtig ist, zeigt sich, dass die Bedeutung des kritischen Denkens von knapp der Hälfte der interviewten Lehrpersonen an irgendeiner Stelle im Interview explizit thematisiert wurde.

I-A9_w: Jetzt gerade machen wir Zweiter Weltkrieg zum Beispiel. Also mir ist einfach total wichtig, dass sie auch verstehen, wie hängt das zusammen mit den Entwicklungen heute? *Und ja, dass sie irgendwie lernen, wirklich kritisch zu denken.*

I-N27_w: Ja, Ziel wäre es auch, *dass die Kinder kritisch, ein bisschen kritisch denken lernen.* Ja.

An dieser Stelle sei eingangs die Gegenposition einer Lehrperson aus einer NMS angeführt, die bekundete, dass kritisches Denken in ihrem Unterricht keine Rolle spiele. Es sei auch erwähnt, dass diese Lehrperson an einer anderen Stelle große Sympathien gegenüber dem Konzept der Kompetenzorientierung geäußert hat. Ein kritischer Zugang zu Geschichte steht für diese Lehrperson allerdings in einem Gegensatz zur Freude an und Liebe zur Geschichte:

I-N6_w: I: Ist Ihnen so ein kritischer Zugang zur Geschichte, ist Ihnen das auch wichtig?

B: Kaum. Kaum, um die Liebe zur Geschichte zu erwecken, das ist mir das Wichtige. *Die kritische Betrachtungsweise ist mir nicht die Wesentliche.*

I: Mhm.

B: *Ich bin viel zu unkritisch, wenn Sie das jetzt ansprechen, und das lasse ich eigentlich weg in meinen Geschichtsunterricht, ja.*

I: Sie sagen, Ihnen geht es da um die Freude daran, die Geschichte zu vermitteln.

B: Mir geht es um die Freude, ja.

I: Und Sie wollen jetzt nicht alles irgendwie zerpfücken.

B: Nein, definitiv nicht.

I: Und die Kinder irgendwie/?

B: Nein, nein, nein, das mache ich sicher nicht. *Ich möchte die Liebe und die Freude zu diesem Fach erwecken und fördern und mit Sicherheit keine Gedankenexperimente machen und Dinge zerpfücken, weil das interessiert sie nicht.* Das geht zu sehr in die Tiefe, zu sehr ins Detail.

Was diese Lehrperson unter einem kritischen Zugang versteht, der für sie „verlorene Zeit“ bedeutet, zeigt folgende Interviewpassage, die direkt an die oben angeführte anschließt:

I-N6_w: *Natürlich könnte ich die Nürnberger Prozesse nachlesen und aufarbeiten. Aber das interessiert unsere Kinder nicht,* ja. Es interessiert sie, wenn wir

hier vor der Schule eine *Gedenktafel enthüllen an zwei jüdische Schüler*, die hier am Standort waren: Aha, die waren auch da, wieso sind die weggekommen. Was war denn. Das ja. *Aber ein zu sehr kritisches Zerpflücken von Detailfragen interessiert sie nicht*. Da schalten sie ab, das geht vorüber. *Es ist verlorene Zeit*, die kann man besser nützen, diese Zeit, ja.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass das Konstrukt „kritisches Denken“ vage ist – die Lehrperson bringt das Durchführen von „Gedankenexperimenten“, die „Beschäftigung mit Quellen zu den Nürnberger Prozessen“ und das „In-die-Tiefe-Gehen“ bzw. das „kritische Zerpflücken von Detailfragen“ mit kritischem Denken in Verbindung, während sie die Beschäftigung mit lokaler Geschichtskultur nicht dazu zählt.

Um die Antworten der Lehrpersonen hinsichtlich des kritischen Denkens also kategorisch zu fassen und aufzuzeigen, welche Elemente des kritischen Denkens Lehrpersonen wichtig sind, wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das die Grundlage für die Analyse der Daten darstellen wird. Da Lehrpersonen vorwiegend fachunspezifisch denken,³²⁶ war nicht zu erwarten, dass sich im Zusammenhang mit dem kritischen Denken plötzlich domänenspezifische Denkweisen manifestieren. Um daher den Antworten der Lehrpersonen besser gerecht werden zu können, wird zur Erstellung eines Kategoriensystems für die Datenanalyse allgemeine philosophische Literatur zum kritischen Denken herangezogen, welche in einem weiteren Schritt mit dem Fach Geschichte verbunden und damit domänenspezifisch gewendet wird.

5.2.4.1 Kategoriensystem zur Analyse der Antworten der Lehrpersonen

Die Anbahnung von kritischem Denken wird unter den Verantwortlichen für Bildung generell als ein besonders wichtiges Bildungsziel verstanden.³²⁷ In Bildungskontexten wird mit der Anbahnung von kritischem Denken generell die

326 Siehe dazu Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (2019): Domänen(un)spezifisch – Empirische Befunde zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen. In: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik. 17. Beiträge zur Tagung „Geschichtsdidaktik empirisch 17“. Bern: Hep, S. 85–94.

327 Vgl. Dunne, Gerry (2015): Beyond critical thinking to critical being: Criticality in higher education and life. In: International Journal of Educational Research 71, S. 86–99, hier S. 86; Behar-Horenstein, Linda/Niu, Lian (2011): Teaching critical thinking skills in higher education: A review of the literature. In: Journal of College Teaching & Learning 8.2, S. 25–38, hier S. 25; Tsui, Lisa (2002): Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. In: Journal of Higher Education 73.6, S. 740–763.

Devise hervorgehoben, die zu Bildenden weniger darin zu unterrichten, „what to think rather than how to think“³²⁸. Es geht um das „Wie“ eines gründlichen, präzisen und kriteriengeleiteten Denkens.³²⁹ Dies sei hier als jene Basis hervorgehoben, zu der es Konsens gibt. Das Konstrukt „kritisches Denken“ ist ansonsten wenig scharf definiert und schwer zu fassen. Davies hebt im Jahr 2015 hervor, dass die definitorischen und konzeptionellen Vorschläge höchst heterogen sind: „despite more than four decades of dedicated scholarly work ,critical thinking‘ remains as elusive as ever“³³⁰. Obwohl das kritische Denken eines jener Konzepte ist, welches „westliche Bildung“ definiert, würden wir nicht genau wissen, was es eigentlich bedeutet („yet we have no proper account of it“³³¹).

In der Literatur werden unterschiedliche Vorstellungen als Kernelement des kritischen Denkens betont. McPeck hebt hierzu die Haltung einer grundlegenden Skepsis hervor.³³² Für andere ist die Ausrichtung des kritischen Denkens auf die Frage, was geglaubt und was getan werden soll, zentral. In diesem Zusammenhang wird auf die Relevanz der Urteilsbildung verwiesen, derer es bedarf, um Entscheidungen treffen zu können. Kritisches Denken sei „thinking aimed at forming a judgment“³³³. Um zu einem ausgewogenen Urteil zu kommen, bedarf es eines sorgfältigen Umgangs mit Informationen. Die Bedeutung dieser Urteilsbildung wird in der Literatur zur Persönlichkeitsbildung oder wie international derzeit in den Bildungswissenschaften diskutiert im Zusammenhang mit „character education“ hervorgehoben. Arthur, der an den Universitäten Birmingham und Oxford wirkt, ist diesbezüglich einer der prominentesten Vertreter:

328 Daud, Nuraihan Mat/Husin, Zamnah (2004): Developing critical thinking skills in computer-aided extended reading classes. In: *British Journal of Educational Technology* 35.4, S. 477–487, hier S. 478.

329 Vgl. Behar-Horenstein/Niu 2011, S. 25.

330 Davies, Martin (2015): A model of critical thinking in Higher Education. In: Paulsen, Michael (Hg.): *Higher Education: Handbook of theory and research*. Wiesbaden: Springer, S. 41–92, hier S. 41.

331 Barnett, Ron (1997): *Higher education: A critical business*. Buckingham, UK: Open University Press, S. 1.

332 Vgl. McPeck, John (1981): *Critical thinking and education*. New York: St Martin's Press, S. 8.

333 Bailin, Sharon/Case, Roland, Coombs, Jerrold/Daniels, Lerroi (1999): *Conceptualizing critical thinking*.

Journal of Curriculum Studies 31.3, S. 285–302, hier S. 287.

*[...] character education is about helping students grasp what is ethically important in situations and how to act for the right reasons, with the help of phronesis, so that they can become more autonomous and reflective individuals.*³³⁴

Der Begriff „phronesis“ basiert auf dem aristotelischen Konzept von „good sense“ oder „praktischer Weisheit“, das die Fähigkeit einer kritischen Abwägung beinhaltet, zwischen zwei Alternativen auszuwählen:

*Living with practical wisdom entails: considered deliberation, well founded judgment and the vigorous enactment of decisions. It reveals itself in foresight, in being clear sighted and far sighted about the ways in which actions will lead to desired goals. The ability to learn from experience (and make mistakes) is at the centre of it.*³³⁵

Dabei ist das letzte Ziel von Persönlichkeitsbildung in diesem Sinne die Ausstattung der Schüler/innen mit dem intellektuellen Rüstzeug, das ihnen hilft, selbstständig kluge Urteile im Rahmen der demokratischen Gesellschaft zu treffen. „Critical thinking is thus a vital facet of a well-rounded character.“³³⁶

In der Literatur wird auch darauf hingewiesen, dass das Denken und Analysieren – sofern es kritisch sein soll – bestimmte Qualitätskriterien erfüllen und einer gewissen Selbstdisziplin unterworfen werden muss: Lipman definierte im Jahr 1988 kritisches Denken als „skillful, responsible thinking that facilitates good judgment because it 1) relies upon criteria, 2) is self-correcting, and 3) is sensitive to context“³³⁷. Kritisches Denken nach Paul wird in ähnlicher Weise verstanden als „disciplined, self-directed thinking that exemplifies the perfections of thinking appropriate to a particular mode or domain of thought“³³⁸. Wenn ein Urteil getroffen ist, bedeutet kritisches Denken in der Argumentati-

334 Arthur, James/Kristjánsson, Kristján/Harrison, Tom/Sanderse, Wouter/Wright Daniel (2017): Teaching character and virtue in schools. London/New York: Routledge, S. 1–2.

335 Jubilee Center (2017): Jubilee Centre for Character and Virtues. A framework for character education in schools, S. 2, online abrufbar unter <https://www.jubileecentre.ac.uk/527/character-education/framework> (zuletzt aufgerufen am 20.10.2020).

336 Ebd.

337 Lipman, Matthew (1988): Critical thinking: What can it be? In: Educational Leadership 46.1, S. 38–43, hier S. 39.

338 Paul, Richard (1992): Critical thinking: What, why, and how? In: New Directions for Community Colleges 77, S. 3–24, hier S. 9.

on, die Prämissen genau darlegen zu können, auf die sich die Argumentation gründet.

Davies sieht das Ziel des kritischen Denkens nach dem *critical thinking movement* darin, reflektiert und vernünftig über die Welt nachzudenken und sie auf dieser Grundlage zu interpretieren („use reasonable and rational reflection to interpret the world, resulting in the liberation of the intellect“³³⁹); in den Lernenden sollen Fähigkeiten und Bereitschaften entwickelt werden, durch die sie „besser“ denken können („teach critical thinking skills and dispositions with a view to creating better thinkers“³⁴⁰).

Zum kritischen Denken ist im Bereich der Geschichte ebenfalls eine Reihe analytischer Fähigkeiten nötig. Argumente, Behauptungen und Beweisführungen müssen analysiert werden und Evaluierungs- und Problemlösungsfähigkeiten mit der Fähigkeit, sich zu entscheiden, verbunden werden. Aus einer Literaturstudie zu kritischem Denken von Lai³⁴¹ geht hervor, dass auch die Fähigkeit, selbstständig Fragen zu stellen, deren Klärung anschließend in Angriff genommen wird, zur Fähigkeit, kritisch zu denken, gehört³⁴² (vgl. dazu die historische Fragekompetenz im österreichischen Lehrplan). Auch die Fähigkeit, Begriffe zu definieren und klar abzugrenzen, wird als Element des kritischen Denkens gesehen³⁴³ (vgl. historische Sachkompetenz), ebenso wie die Fähigkeit und Bereitschaft, mehrere Seiten einer Angelegenheiten in Betracht zu ziehen³⁴⁴ (vgl. Multiperspektivität in der Geschichtsdidaktik) bzw. die Einstellungen von anderen prinzipiell zu respektieren und zur Analyse in deren Perspektiven einzutauchen (vgl. Alterität und Fremdverstehen in der Geschichtsdidaktik). In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass im Zusammenhang mit dem kritischen Denken eine Unterscheidung zwischen Fähigkeiten und Bereitschaft notwendig ist.³⁴⁵ Die Fähigkeit und die Bereitschaft, kritisch zu denken, werden als zwei voneinander zu unterscheidende Entitäten aufgefasst (vgl. dazu das Kompetenzmodell

339 Davies 2015, S. 75.

340 Ebd.

341 Vgl. Lai, Emily (2011): Critical thinking. A literature review. Research report. Online abrufbar unter: <https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf> (zuletzt aufgerufen am 5.2.2019).

342 Vgl. Ennis, Robert (1985): A logical basis for measuring critical thinking skills. In: Educational Leadership 43.2, S. 44–48.

343 Vgl. ebd.

344 Vgl. Willingham, Daniel (2007): Critical thinking: Why is it so hard to teach? In: American Educator 31.2, S. 8–19.

345 Vgl. Ennis 1985.

der FUER-Gruppe, in welchem stets von „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften“) die Rede ist.

Wie der eben vorgestellte kurze Einblick zeigt, ist die angelsächsische Literatur zum kritischen Denken sehr umfangreich. Im deutschsprachigen Raum wird die entsprechende Literatur bislang noch wenig rezipiert. Zu einem allgemeinen Konzept von kritischem Denken hat Kruse, die internationale Literatur zusammenfassend, jüngst zentrale Elemente des kritischen Denkens auf Deutsch herausgearbeitet.³⁴⁶ Er stellte sich die Frage, ab wann Denken zum kritischen Denken wird, und sieht vier zentrale Ausfaltungen kritischen Denkens. Da seine Dimensionierung ein eingängiges Konzept darstellt, das – wie gezeigt werden wird – sich als anschlussfähig an die Diskussionen innerhalb der Geschichtsdidaktik erweist und auch große Bereiche des angelsächsischen Diskurses erfasst, sei dieses hier genauer ausgeführt:

1. Kritisches Denken ist selbstgesteuertes Denken.
2. Kritisches Denken ist rationales Denken.
3. Kritisches Denken ist skeptisches Denken.
4. Kritisches Denken als Persönlichkeitsmerkmal.

Innerhalb der ersten Ausfaltung geht es darum, selbstständig zu denken und nicht einfach zu übernehmen, was andere für richtig halten. Für Kruse ist das selbstständige Denken allerdings nur eine notwendige Voraussetzung und keine hinreichende Bedingung kritischen Denkens. Selbstständiges Denken bewirke für sich genommen nicht notwendigerweise genaues oder gar kritisches Denken. Für kritisches Denken ist daher auch die zweite Ausfaltung vonnöten, die im rationalen Denken besteht – und zwar angesichts von fehlendem Wissen – ein für die Geschichtsdidaktik interessanter Aspekt: Kruse bezieht sich hier auf Kurfiss, die im Rahmen einer Übersicht des amerikanischen Diskurses zum kritischen Denken folgende Definition vorlegte:

*Kritisches Denken ist eine rationale Reaktion auf Fragen, die nicht definitiv beantwortet werden können und für deren Beantwortung vermutlich nicht alle Informationen vorhanden sind.*³⁴⁷

³⁴⁶ Vgl. Kruse, Otto (2017): Kritisches Denken und Argumentieren. Konstanz/München: UTB.

³⁴⁷ Kurfiss, Joanne (1988): Critical thinking: Theory, research, practice and possibilities Washington, DC: ERIC, S. 2. Hier und in der Folge werden die schon erfolgten Übertragungen von Kruse 2017 ins Deutsche übernommen.

Kritisches Denken bedeutet in diesem Sinn, die Fähigkeit des Umgangs mit fehlender Information und damit, dass viele Fragen mit den uns vorliegenden Informationen nicht ganz eindeutig und abschließend beantwortet werden können (Bezugspunkt zur Geschichtsdidaktik: Basiskonzepte Partialität bzw. Retrospektivität). Geschichte entsteht durch retrospektive Auswertung einiger weniger historischer Quellen, die uns vorliegen, wobei dabei vieles nicht in den Blick gerät bzw. nicht in den Blick geraten kann. Kritisches Denken als rationales Denken ist daher der vernunftgeleitete Umgang mit Nichtwissen (in der Geschichte: historische Methode, Quelleninterpretation, Konstruktion einer Narration). Kruse zitiert Kurfiss auch in einem anderen Zusammenhang. Kritisches Denken sei eine mentale Operation

*die den Zweck hat, eine Situation, ein Phänomen, eine Frage oder ein Problem zu untersuchen, um zu einer Hypothese oder Schlussfolgerung zu gelangen, die alle verfügbaren Informationen einschließt und deshalb überzeugend gerechtfertigt werden.*³⁴⁸

Kritisches Denken im Sinne des rationalen Denkens ist daher das Bemühen, einer Sache wirklich „auf den Grund zu gehen“, dabei viele verschiedene Perspektiven einzuschließen (Bezugspunkt zur Geschichtsdidaktik: Re-Konstruktionskompetenz, Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, Narration). Kritisches Denken bedeutet in der Ausfaltung als skeptisches Denken nach Kruse, vorhandenen Wissensbeständen prinzipiell skeptisch gegenüberzustehen.

Schließlich kulminieren diese drei Dimensionen des kritischen Denkens bei Kruse in dem „Kritischen Denken als Persönlichkeitsmerkmal“³⁴⁹. Hier verdichtet sich das kritische Denken zu einem Habitus, einer Gewohnheit, in der Daten, Fakten und Theorien stets mit Genauigkeit, Sorgfalt und Umsicht geprüft werden. Eine Person, die kritisch denkt, ist damit wissbegierig, gut informiert, offen, bei Bewertungen ausgewogen und ehrlich, was den Umgang mit persönlicher Voreingenommenheit betrifft, genau im Urteilen, bereit sich zu korrigieren, und geht komplizierte Aufgaben systematisch an, indem gewissenhaft die notwendige Information gesucht wird sowie stets das Bestreben vorhanden ist, präzise Ergebnisse zu erlangen.

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive würde dies auf eine Person zutreffen, die historisch gut informiert (über Sachkompetenz verfügt) und an Ge-

348 Ebd.

349 Kruse 2017, S. 51.

schichte interessiert ist (Bereitschaft) und die aufgrund dieses Interesses historische Fragen stellt (über Fragekompetenz verfügt), diese Fragen anhand der Analyse von Sekundärliteratur und historischen Quellen selbstständig für sich beantwortet (über Re- und De-Konstruktionskompetenz verfügt) und bereit ist, das eigene Geschichtsbewusstsein durch diese Prozesse zu modifizieren und im eigenen Leben wirksam werden zu lassen (über Orientierungskompetenz verfügt). Im Grunde verfügt eine im Sinne des FUER-Konzepts historisch kompetente Person über das, was Kruse als „kritisches Denken als Persönlichkeitsmerkmal“ bezeichnet.

Wie in den letzten Absätzen gezeigt wurde, lassen sich viele Parallelen dieser allgemein-philosophischen Kategorisierung des kritischen Denkens zu einem domänenspezifisch-geschichtsdidaktischen Verständnis ziehen. In der Literatur wird diesbezüglich im Zusammenhang mit kritischem Denken auf ein Problem hingewiesen:

In isolation from a particular subject, the phrase „critical thinking“ neither refers to nor denotes any particular skill. It follows from this that it makes no sense to talk about critical thinking as a distinct subject and that it therefore cannot profitably be taught as such. To the extent that critical thinking is not about a specific subject X, it is both conceptually and practically empty. The statement „I teach critical thinking“ simpliciter, is vacuous because there is no generalized skill properly called critical thinking.³⁵⁰

McPeck vertritt die These, dass kritisches Denken nicht domänenunabhängig gedacht werden kann, wobei es diesbezüglich in der Literatur unterschiedliche Auffassungen gibt: „Another area for disagreement is the extent to which critical thinking skills are domain-specific.“³⁵¹ Fest steht, dass in verschiedenen Disziplinen Unterschiede darin bestehen, wie man zu plausiblen Ergebnissen kommt, weswegen domänenspezifische Fähigkeiten und Wissensbestände eine notwendige Voraussetzung für das kritische Denken sind. In der Geschichtsdidaktik sprach sich Levisohn im Jahr 2015 stark dafür aus, kritisches Denken in diesem Sinne domänenspezifisch zu verstehen und stellt dabei eine einleuchtende Analogie vor – Menschen würden nicht lernen, „Sprache zu sprechen“, sondern lernen stets eine „bestimmte Sprache“:

350 McPeck 1981, S. 5.

351 Lai, S. 12.

*Poetry, physics, history, and grammar are substantively different from each other. They each have their characteristic challenges and puzzles, their characteristic intellectual moves, the traditions upon which they call implicitly or explicitly. Engaging in the work of any of these fields entails not the application of a generic disposition called „critical thinking“, but rather the development of sensitivity to these challenges, familiarity with these moves, and appreciation of these traditions. In this sense, critical thinking, and historical thinking, is like language: we do not learn to speak language, but rather we learn to speak a specific language.*³⁵²

Diese Diskussion um die Fachspezifität des kritischen Denkens ist noch nicht beendet. Hier wird die Position vertreten, dass die vier oben angeführten Elemente von Kruse sich auf viele Fächer anwenden lassen, dass sie aber in der Diskussion – wie oben gezeigt – dennoch einer domänenspezifischen Wendung bedürfen. Da die Lehrpersonen in den Interviews vorwiegend fachunspezifisch argumentierten, erfolgte die Analyse der Interviewdaten nach dem Kategorienschema Kruses. Diese Analyse soll tiefere Einsichten darüber bringen, was den interviewten Lehrpersonen im Zusammenhang mit dem kritischen Denken wichtig ist.

Ergebnis 4 – Befund 2: Wenn Lehrpersonen über die Relevanz des kritischen Denkens im Zusammenhang mit Geschichte sprechen, wird sowohl „kritisches Denken als skeptisches Denken“, „kritisches Denken als selbstgesteuertes Denken“ als auch „kritisches Denken als rationales Denken“ angesprochen.

5.2.4.2 Kritisches Denken als skeptisches Denken

Einige Lehrpersonen betonten bei der Antwort auf die Frage, was ihnen im Geschichtsunterricht wichtig ist, die Bedeutung des skeptischen Denkens:

I-A9_w: Also ich würde mir wünschen, dass sie einfach kritisch denkende Menschen sind und dass sie *nicht alles schlucken, was präsentiert wird*.

I-N3_m: Und dass man das auch *kritisch beleuchtet, wie man halt informiert wird* über verschiedene Sachen, oder dass halt da die Sachen aus dem Buch nicht zwangsläufig stimmen müssen.

³⁵² Levisohn, Jon A. (2015): Historical thinking – and its alleged unnaturalness. In: Educational Philosophy and Theory 49.6, S. 1–13.

Auch Lehrperson A8_w empfindet die Anbahnung skeptischen Denkens als ein bedeutendes Lernziel. An diesem Interviewsegment zeigt sich die enge Verwobenheit von skeptischem und rationalem Denken:

I-A8_w: Wir arbeiten auch *mit dem kritischen Blick der Schüler. [...] Was ich lese, muss ich auch hinterfragen [Skepsis], oder sollte dann mit anderen Dingen gegenchecken [rational], dass ich nicht eine Dokumentation sehe, die womöglich irgendeine Spielfilmdokumentation ist, wo Wahrheit, historische mit Fantasie gemischt ist.*

Als Grundprinzip ihres Geschichtsunterrichts versucht Lehrperson A22_m nach eigener Auskunft einerseits ein gewisses prinzipielles Misstrauen gegenüber präsentierten Inhalten aufzubauen und dies andererseits mit einem Grundgerüst an Wissen zu verbinden:

I-A22_m: Also dass da junge Leute rauskommen, die für sich tatsächlich *selber eine Meinung haben und als erste Reaktion, wenn sie etwas hören immer erstmal „Moment“ sagen.* Also im Sinne von: mal ein bisschen *argwöhnisch* sind. Und das zu fördern und das aufzubauen ist meine Grundidee dahinter, verbunden mit entsprechendem Wissen, verbunden mit einem Gerüst.

Lehrperson A13_m lässt in ihrem Unterricht bewusst Falschinformationen einfließen, in der Hoffnung, dass die Schüler/innen dadurch die Fähigkeit aufbauen, skeptisch zu denken. Dabei sollte auch die Autorität der Lehrperson kritisch hinterfragt werden:

I-A13_m: Und es ist am Schluss mir wichtig, sie anzuregen, *etwas hinterfragen zu können.* Ich habe auch sehr schwache Klassen gehabt, und dann habe ich Bilder³⁵³ gezeigt vom, weiß ich nicht, Kölner Dom, habe ich gesagt: „Schaut, das ist die Kathedrale von Reims! Total zerstört! Und den japanischen Kaiser“, habe ich gesagt: „der chinesische Kaiser.“ Die waren wirklich schwach. Am Schluss habe ich gesagt: „Bei euch habe ich mein Ziel nicht

353 Zur Verwendung von Bildern im Geschichtsunterricht vgl. Bernhard, Roland (2017c): Visual literacy – theoretische Überlegungen und empirische Befunde über Lernaufgaben zu Bildern im Geschichtsunterricht. In: Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (Hg.): Kompetenzorientierung in Schulbüchern – Aufgaben als Motoren. In: Themenheft der Zeitschrift Erziehung und Unterricht 9/10, S. 954–962.

erreicht, weil ich meine, ihr müsst mir, ihr seid so schwach, *ihr müsst mir glauben, was ich sage.*“ *Keiner hinterfragt das. Also diese Kritikfähigkeit und diese Neugierde sind meiner Meinung nach die zwei wesentlichen oder Kernpunkte.*

Lehrperson N5_w erwähnt, im Bereich des skeptischen Denkens argumentierend, dass es wichtig sei, die Autorität des Schulbuchs kritisch zu hinterfragen – geschichtsdidaktische Literatur aus den letzten Jahren weist indes darauf hin, wie bedeutend die De-Konstruktionskompetenz in diesem Zusammenhang ist³⁵⁴:

I-N5_w: Und dass man das auch *kritisch beleuchtet, wie man halt informiert wird* über verschiedene Sachen, *oder dass halt da die Sachen aus dem Buch nicht zwangsläufig stimmen* müssen. Dass man halt ein kritisches Bewusstsein kriegt.

Unter kritischem Denken wird auch verstanden, dass Schüler/innen in der Lage sind, Intentionen in Darstellungen zu erkennen, was in den Bereich der De-Konstruktionskompetenz fällt:

I-A22_m: Das ist klar, aber diese Grundsache, dass sie sagen: „*Was passiert da jetzt gerade?*“ Oder: „*Warum sagt mir eine Person jetzt gerade was?*“ Was gibt es für Interessen, was gibt es für Wünsche dahinter. Warum gerade das bei mir landet und was soll ich machen und warum und wie geht das überhaupt? Dieser Aspekt ist mir total wichtig.

Skeptisches Denken soll Orientierung für das eigene Leben bringen.

I-A10_m: *Dass man also versteht, Geschichte zu hinterfragen* und vielleicht auch ein bisschen Lehren herausziehen kann für sein eigenes Leben, für die eigene Zukunft, Zukunft eines Landes, was auch immer. Also, das soll jetzt nicht so groß sein.

Den „kritischen Blick“, ein Konzept, das Lehrperson A8_w in dem Interview öfter erwähnt, könne man dadurch schärfen, dass immer wieder mit Darstellungen im Geschichtsunterricht gearbeitet wird:

354 Vgl. Bernhard 2013, 2014, 2015; Bernhard u.a. 2017.

I-A8_w: Und dann gibt es eben so Stunden wie die heutige Stunde und da sollte zumindest jede dritte so sein, wo man jetzt *ausgehend von einer Karikatur, von Texten, den Schülern sozusagen einen kritischen Blick ermöglicht auf die Dinge, die auf uns zukommen, die wir sehen*. Also was weiß ich. Französische Revolution habe ich jetzt mit der dritten Klasse gemacht. Da gibt es diese berühmte Karikatur, wo der dritte Stand als Bauer sieht und auf ihm sitzen also Adelige und Geistliche und da stellen wir die Fragen: Was siehst du auf dem Bild? Was kann man davon ableiten? Wie schaut das aus?

5.2.4.3 Kritisches Denken als selbstgesteuertes Denken

Die Lehrpersonen verwiesen einige Male auf die Bedeutung des kritischen Denkens als selbstgesteuertes Denken. Kritisches Denken helfe dabei, sich selbst eine Meinung zu bilden, indem man selbstständig Antworten erarbeitet, wie Lehrperson A26_m ausführte:

I-A26_m: Und meiner Meinung nach ist es Pflicht, dass die Kinder, wenn sie mit der Schule fertig sind, dazu angeleitet werden und wissen, *ich muss denken im Leben. Ich bin kein Schaf und renne irgendeinem Leithammel nach, sondern ich mache mir Gedanken, warum steht das auf dem Wahlplakat, warum ist es in der Werbung so?* Und wenn ich von diesem Konzept ausgehe, dann bin ich in der Lage, auch wenn ich über ein Thema nichts weiß, *mir Antworten zu erarbeiten. Und das hilft immer*. Und das ist mein Zugang zur Geschichte, dieser praktische Zugang, und dementsprechend versuche ich auch den Unterricht aufzubauen, zusätzlich zu den Büchern, Materialien einzubauen aus meiner Zeit in der Türkei oder von den Grabungen.

Lehrperson A22_m bezieht sich auf die *historia* als *magistra vitae*. Schüler/innen sollen durch die Beschäftigung mit Geschichte selbstständig Urteile ableiten, in welcher Weise sie selbst leben möchten. Auf diese Weise würde es Schüler/innen möglich werden, in Zukunft selbstständig zu entscheiden:

I-A22_m: Also sehe ich im Geschichtsunterricht, was primär wichtig ist, und dieser oft zitierte Satz mit der Geschichte *als Lehrmeisterin*. Tatsächlich für mich in meiner Vita war Geschichte immer total spannend. Wie haben Leute gelebt? Und selber zu wissen, also quasi Vergleiche zu haben. *Passt es für mich oder passt es nicht*. Oder gibt es etwas Erstrebenswertes in meinem Leben, was ich vermissem, was ich brauche? Da passt Geschichte einfach wunderschön, weil es einfach so viele Möglichkeiten gibt. Und das ist etwas

Wunderbares und das ist etwas Wunderschönes eigentlich. Das sind Sachen, die ich mitgeben möchte, den jungen Menschen. *Damit sie für sich die Möglichkeit haben, da später sehr viel selber zu entscheiden.*

Selbstständiges Denken, auch hier zeigt sich der Bezug zum rationalen Denken deutlich, hängt mit der Fähigkeit zusammen, Stellung zu beziehen, wie dies A8_w und N13_m ins Treffen führen:

I-A8_w: Ich lese da eine Quelle und ich muss ja. *Ich muss jetzt Stellung beziehen und ich muss sagen, warum ich das für das Bessere halte* oder ich muss zumindest sagen können, wie der Arthur³⁵⁵ eigentlich. Tu ich mir schwer, weil es so weit zurückliegt und wie soll ich das sagen und ich kann jedem etwas abgewinnen, aber das ist ja auch schon für mich, dass ich mich mit etwas auseinandersetze, und das wäre für mich ein wichtiger Ansatz.

I-N13_m: I: Ok. Was ist Ihnen wichtig im Geschichtsunterricht?

B: Die Diskussion. Dass die Schüler und Schülerinnen nicht nur Zahlen, Daten, Fakten lernen, im Gegenteil, *dass sie anfangen zu denken*. Dass wir in ein Gespräch kommen, aber auch dass die Schüler untereinander anfangen zu diskutieren.

I: Denken inwiefern? Was ist Ihnen/

B: *Dass sie einen Standpunkt einnehmen, dass sie sagen, das ist so, weil das und das und das und das. Also, dass sie das auch argumentieren können und vor allem dann zu einem gewissen, vielleicht kontroversen Thema sogar eine Stellung beziehen*, sagen wir einmal, gut, das kommt jetzt nächstes Jahr dran, die Armenier in der Türkei. Ja?

5.2.4.4 Kritisches Denken als rationales Denken

Lehrperson A9_w und A8_w verstehen unter kritischem Denken die Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Perspektiven einzuholen, um dadurch den Wahrheitsgehalt einer gegebenen Information beurteilen zu können. Damit ist kritisches Denken als rationales Denken angesprochen (im konkreten Fall politikbezogene Methodenkompetenz):

355 Hier bezieht sich die Lehrperson auf eine Stunde, die vor dem Interview stattfand, und die im Rahmen des Projekts teilnehmend beobachtet wurde.

I-A9_w: B: Wir schauen uns an, *was wurde zum Beispiel damals in dieser Tagesschau gesagt, und was ist wirklich passiert*. Also wir versuchen einfach auch, so ein *bisschen Quellen zu analysieren*, wobei das könnte man noch genauer machen, aber um so ein bisschen zu schauen, was wird den Menschen/oder was wurde den Menschen damals gesagt, was ist wirklich passiert? *Und dann natürlich kann man Rückschlüsse darauf ziehen, was wird heute geschrieben in den Zeitungen, was passiert wirklich?*

Lehrperson A8_w hält den kritischen Umgang – in diesem Fall mit Quellen – als das Hauptanliegen der neuen Matura:

I-A8_w: Das ist ja auch die Idee der neuen Matura, auch in Geschichte, dass man eben lernt, die sollen *kritisch an so eine Quelle herangehen* und das sollen sie schon eben in der zweiten lernen, wenn möglich.

Kritisches Denken bedeutet für A13_m die Fähigkeit, Parallelen zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart sowie bestimmte Muster zu entdecken, die sich in der Gegenwart wiederholen – die Lehrperson spricht sich dabei für die Bedeutung der politischen Urteilskompetenz aus:

I-A13_m: I: Wie versuchen Sie das, diese *Kritikfähigkeit, zu vermitteln?*
 B: *Auch, nicht nur auch, fast primär politisch*. Also anhand von diversen historischen Modellen. Wozu führt das? Was ist die Konsequenz? Gibt es da *Parallelen, die heute laufen?* Im Extremfall *natürlich Judenverfolgung, Ausländerfeindlichkeit heute, nicht?* Sind wir am Anfang eines Stadiums, wie das ist? Dass sie einfach diesen roten Faden, diese unterschiedlichen Fäden, die sich durchziehen, erkennen und Mechanismen erkennen können. Das ist auch etwas, worauf ich Wert lege, auch im Zusammenhang mit der *Kritikfähigkeit*, dass ich ihnen sage: „Das ist immer ein Mechanismus.“ Was passiert vor der Französischen Revolution? Was passiert 1848? Was passiert 1917 in Russland? 1956 in Ungarn? *Dass sie da immer – das wiederholt sich – mit anderen Vorzeichen, aber dass sie diese Mechanismen erkennen, um dann in ihrem Umfeld auch Mechanismen erkennen zu können.*

Im Kapitel 6 werden die Ergebnisse dieses Kapitels über das kritische Denken im Licht der internationalen Literatur weiter synthetisiert und besprochen.

5.3 Lernen für das Leben in den Überzeugungen von Lehrpersonen

Wie oben beschrieben, folgte in den Interviews auf die Frage danach, was Lehrpersonen im Geschichtsunterricht wichtig ist, normalerweise die Frage, was Schüler/innen nach der Überzeugung der Lehrpersonen im Geschichtsunterricht für das Leben lernen können/sollen. Diese Frage diente im Sinne einer Triangulation als eine Art Überprüfung. Es ging dabei darum zu eruieren, inwieweit sich die in den Antworten auf die erste Frage genannten Dimensionen hier nun noch einmal manifestieren? Es ist zu erwarten, dass die Elemente Gegenwartsbezug, Basiswissen, Politische Bildung und kritisches Denken auch in Bezug auf die Lebensrelevanz des Lernens von Geschichte genannt werden. In diesem Kapitel werden die entsprechenden zentralen Dimensionen³⁵⁶ herausgearbeitet und besprochen. Beide Fragen zusammengenommen haben – so die Annahme, die dieser Arbeit zugrunde liegt – ein großes Potenzial, die „Philosophie des Faches“ bzw. den Bildungswert, den die Lehrpersonen dem Fach Geschichte beimessen, zu rekonstruieren.

Die Lehrpersonen wurden in den Interviews mit der provokanten Meinung konfrontiert, Schüler/innen würden im Geschichtsunterricht „nichts für das Leben lernen“. Im 21. Jahrhundert, einer Zeit, in der Output-Orientierung, Standardisierung, Messbarkeit und Kompetenzen den Bildungsdiskurs weitgehend dominieren, würde es dem Geschichtsunterricht die Existenzberechtigung entziehen, wenn Schüler/innen aus dem Lernen von Geschichte tatsächlich keinen lebensdienlichen Nutzen ziehen könnten. Darin reflektiert sich der Rechtfertigungsdruck, dem das Fach Geschichte gegenüber anderen Fächern und auch gegenüber der Bildungspolitik ausgesetzt ist. Wie lässt sich argumentativ begründen, dass man sich in der Schule mit vergangenen Dingen beschäftigt, wo es doch scheinbar zahlreiche Kompetenzen gibt, die für die Zukunft der Jugendlichen viel lebensdienlicher sind als der kompetente Umgang mit Geschichte und Vergangenheit. In einer globalisierten Welt werden Fremdsprachen immer wichtiger. Ins Zentrum der Aufmerksamkeit gelangten in den letzten Jahren ganz besonders die sogenannten MINT-Fächer, welche dem beruflichen Vorankommen der Heranwachsenden besonders dienlich zu sein scheinen. So steht immer wieder im Raum, ggf. solche „wichtigen“ Fächer zuungunsten des Faches Geschich-

356 Manchmal hat sich auf diese Frage ein längeres Gespräch entwickelt, in welchem einige weitere Fragen gestellt wurden. In einem solchen Fall wurden auch die dazu von den Lehrpersonen getätigten Aussagen in die Analyse aufgenommen, wenn sich in ihnen Überzeugungen darüber spiegeln, was Schüler/innen im Geschichtsunterricht für das Leben lernen.

te und Sozialkunde/Politische Bildung in den Schulen zu stärken. Wenn also die Frage danach gestellt wird, was Schüler/innen in Geschichte für das Leben lernen sollen, ist das vor diesem Hintergrund zu verstehen. Geschichtslehrpersonen sehen Tendenzen der Relativierung der Lebensdienlichkeit von Geschichte generell kritisch:

I-N14_w: I: Mhm. Es gibt ja immer wieder den Vorwurf auch an den Geschichtsunterricht, dass man fürs Leben nichts lernt. *Geschichtsstunden werden abgebaut und die Sprachen* oder so werden aufgewertet oder auch *Mathematik*, weil sie sagen, das ist viel *praxisrelevanter* für das Leben von einer Schülerin/einem Schüler. Was würden Sie so jemandem sagen, der das behauptet?

B: *Na ja, da würde ich sagen, da liegen Sie eigentlich ganz falsch, denn gerade im Geschichtsunterricht/Politische Bildung kann man die Kinder sehr, sehr gut fürs Leben draußen vorbereiten*, für die Demokratie bei uns, indem man ihnen sehr viele Möglichkeiten gibt, etwas einzuschätzen, etwas zu interpretieren, etwas zu durchschauen.

Dass im Geschichtsunterricht für das Leben gelernt wird, bestreitet kaum eine Geschichtslehrperson. N2_w geht davon aus, dass man in wenigen anderen Fächern so viel für das Leben lernen kann wie im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung:

I-N2_w: I: Es gibt ja immer wieder den Vorwurf an den Geschichtsunterricht, dass man in Geschichte nicht für das Leben lernt. Was würden Sie zu so jemandem sagen?

B: Dass das falsch ist.

I: Warum?

B: (lacht) Dass es falsch ist, *weil ich finde, es gibt kaum ein anderes Fach, oder vielleicht gibt es gar kein anderes Fach, aus dem man für das Leben mehr lernen kann als aus der Geschichte.*

Die Lehrpersonen sind davon überzeugt, dass Schüler/innen durch die Beschäftigung mit Geschichte in der Schule erheblich für das Leben lernen.

Aussagen von Lehrpersonen über die Relevanz des Faches Geschichte im Zusammenhang mit dem Lernen für das Leben

I-N18_w: *Gerade da lernt man was fürs Leben, würde ich sagen. Weil ich meine, ich denke mir, wer von der Vergangenheit nichts weiß, kann für die Zukunft nichts lernen.*

I-A4_m: Also ich sage immer zu meinen Schülern: *Kinder, ihr wisst es ohnehin, Geschichte ist das wichtigste Fach. Da lachen sie immer so ein bisschen und warten jetzt auf eine Erklärung. Sag ich: Ganz einfach, was hat Biologie – die Geschichte der Biologie, was hat Musik – die Musikgeschichte, was hat Religion – die Religionsgeschichte. Alles, alle Disziplinen haben Geschichte. Daher ist Geschichte das wichtigste Fach.*

I-A15_w: Ich glaube, Geschichte ist, *aus Geschichte kann man enorm viel, eigentlich alles lernen im Endeffekt.*

In diesem Zusammenhang argumentierten einige Lehrpersonen, dass nicht jede Art der Beschäftigung mit Geschichte im Geschichtsunterricht automatisch für das Leben lernen lässt. Dabei wird das Auswendiglernen von Fakten, wie dies in früheren Zeiten der Fall gewesen sein soll, einem aktuellen Geschichtsunterricht gegenübergestellt, in welchem Geschichtslernen mehr als nur das Reproduzieren von Inhalten ist – es bedeute heute, Denken und Hinterfragen zu lernen:

I-A10_m: [...] natürlich, *wenn man es so macht, wie es früher – das sagen ja meistens Leute, die vor langer Zeit in die Schule gegangen sind, die Daten und Fakten gelernt haben, da wird es auch stimmen, würde ich sagen. Aber wenn man lernt zu denken, Dinge zu hinterfragen, dann ist das doch nicht etwas, was im Leben nicht hilft.*

Lehrperson A25_m erinnert sich an ihren eigenen Geschichtsunterricht, der im Auswendiglernen von Fakten aus dem dtv-Weltatlas³⁵⁷ bestand, und klassifiziert einen solchen Unterricht als wenig lebensdienlich:

I-A25_m: B: Ich glaube, das sagen viele [dass man im Geschichtsunterricht nichts für das Leben lernt], weil der Geschichtsunterricht sich gewandelt hat in den letzten Jahren. Also wenn ich ihn vergleiche zu meiner Zeit noch. *Also ich habe Geschichtsunterricht gehabt, ja, wir haben Folien abgeschrieben. Wir haben dtv-Seiten mehr oder weniger kopiert bekommen und „das lernen wir jetzt“.*

357 Vgl. Kinder, Hermann/Hilgemann, Werner (1984): dtv-Atlas zur Weltgeschichte. Karten und chronologischer Abriss. München: dtv.

Was ist nun jenes Wissen, was sind jene Fähigkeiten und Haltungen, die Schüler/innen in den Anschauungen von Geschichtslehrpersonen im Geschichtsunterricht erwerben sollen und die für das Leben relevant sind? Um dies zu aufzuzeigen, wurden in den Interviewprotokollen in einem ersten Durchgang die Antworten auf die entsprechende Frage codiert. Mit den codierten Textsegmenten wurde anschließend weitergearbeitet. Bei der induktiven Entwicklung eines Kategoriensystems wurde hier darauf geachtet, die „Daten sprechen zu lassen“ und nicht in schon vorhandene Schemata einzuordnen. Auf ein aus der Literatur abgeleitetes Kategorienschema wurde bei der Analyse der Antworten auf die Frage der Lebensrelevanz verzichtet.

Ergebnis 5: Die Antworten der Lehrpersonen auf die Frage, was Schüler/innen im Geschichtsunterricht für das Leben lernen sollen, zeigen ähnliche Dimensionen wie die Antworten auf die Frage danach, was den Lehrpersonen im Geschichtsunterricht wichtig ist. Zentrale Dimensionen in den Überzeugungen der Lehrpersonen sind 1) das Verstehen der gegenwärtigen Welt; 2) die Fähigkeit, Diskurse zu verstehen und zu hinterfragen; und 3) der Aufbau politischer Handlungsfähigkeit.

Die zentralen Dimensionen sind solche, die sich generell auf das Verständnis der Welt und der Gegenwart und das Einüben von politisch-demokratischen Grundhaltungen beziehen. Ein interessanter Aspekt ist, dass Lehrpersonen hinsichtlich des Lernens für das Leben im Geschichtsunterricht den Wissenserwerb im Fach Geschichte meist mit dem Verständnis der gegenwärtigen Welt oder der politischen Strukturen verbinden. Dass Wissen als solches eine große Relevanz in Bezug auf das Lernen für das Leben hätte, wurde nur selten angemerkt. So wird auch nur wenige Male das Lernen von Geschichte als Element der Allgemeinbildung beschrieben. Nur wenige Lehrpersonen antworteten mit dem Hinweis auf die Allgemeinbildung auf die Frage nach dem Lernen für das Leben in Geschichte:

I-A2_m: Jetzt gibt es immer wieder den Vorwurf an dem Geschichtsunterricht, was bei Ihnen jetzt schon ein bisschen durchgeklungen ist, dass man für das Leben irgendwie nichts lernt. Was würden Sie so jemanden antworten?

B: Ja, das kommt manchmal von Schülern auch und da antworte ich eben immer das mit der *Allgemeinbildung*. Also man gilt in unserer Gesellschaft als *ungebildet*, wenn man bestimmte Dinge aus der Geschichte nicht weiß, und man gibt sich dann doch manchmal der Lächerlichkeit preis, wenn man darüber nicht Bescheid weiß. Also das, finde ich, das ist etwas, das Wissen, also über die Geschichte, gehört einfach zur *Allgemeinbildung* und wenn man also einen hö-

heren Beruf anstrebt, wie Maturanten das tun, da gehört es einfach dazu, auch für ein gesellschaftliches Fortkommen und dergleichen.

Für Lehrperson A13_m gehört es ebenfalls zur Allgemeinbildung, gewisse Inhalte zu wissen:

I-A13_m: Jetzt waren wir vor zwei Wochen in Rom. Wir machen, ich mache auch bisschen Baustile und so weiter und so. Seht, heute, über das haben wir gesprochen, da ist unter anderem eine Wiege der Renaissance. Seht euch das an, seht auch das an. *Also schon als Teil des Allgemeinwissens.*

Diese wenigen Erwähnungen der Allgemeinbildung lassen es nicht zu, diese als eigene Dimension aus den Interviewdaten auf diese Frage herauszustreichen. In der Folge seien die drei zentralen Aspekte in den Überzeugungen der Lehrpersonen zum Lernen für das Leben vertieft.

5.3.1 Welt verstehen

Ergebnis 5 – Befund 1: In den Überzeugungen von Lehrpersonen lernen Schüler/innen im Geschichtsunterricht für das Leben, indem sie ein Verständnis der Welt aufbauen: Zentrale Elemente in der Kategorie „Weltverstehen“ sind aus Sicht der Lehrpersonen das Verständnis von Politik und Gesellschaft sowie das Verständnis und das kritische Hinterfragen von kulturellen und religiösen Konflikten.

Bei der Analyse der Interviewdaten zur Frage, was Schüler/innen im Geschichtsunterricht für das Leben lernen sollen, hat sich als Zentralkategorie – ganz in einer geisteswissenschaftlichen Tradition – das „Verstehen“ herauskristallisiert. Schüler/innen sollen im Geschichtsunterricht die gegenwärtige Welt durch den Rückgriff auf Vergangenes besser verstehen lernen. In Kapitel 5.2.1 wurde gezeigt, dass auf die Frage nach dem, was Lehrpersonen im Geschichtsunterricht wichtig ist, das Herstellen von Ursachenzusammenhängen (Gegenwartsbezug) die am häufigsten genannte Antwort der Lehrpersonen darstellt. Auch hier, als Antwort auf die Frage nach dem Lernen für das Leben, zeigt sich mit dem Aufbau eines Verständnisses der gegenwärtigen Welt ein ganz ähnliches, auf die Gegenwart bezogenes Konstrukt. Hier zeigt sich, dass zumindest in den dargelegten Überzeugungen der Lehrpersonen Geschichte stark als Gegenwartswissenschaft verstanden wird. Innerhalb der Überkategorie „Weltverstehen“ konnten induktiv folgende Unterkategorien aus den Daten herausgearbeitet werden:

1. Politik und Gesellschaft verstehen.
2. Kulturelle und religiöse Konflikte verstehen und kritisch hinterfragen.

5.3.1.1 Politik und Gesellschaft verstehen

Lernen für das Leben hat mit dem Verständnis des aktuellen politischen Weltgeschehens zu tun. Ein solches lässt sich aufbauen, wenn man sich mit Geschichte beschäftigt – meinen die Lehrpersonen A19_m und A11_w:

I-A19_m: B: Man lernt natürlich was für das Leben. *Probleme zu verstehen, politische Probleme zu verstehen, weil es ist ja auch Politische Bildung*, gerade vor Wahlzeiten, egal, was ist, und bei Trump oder bei der Amerikawahl oder *midterms elections* oder so, da gibt es immer wieder Bezugspunkte, die so quasi in das tägliche Leben eingreifen, oder bei Nationalratswahlen, bei anderen Wahlen auf der einen Seite.

I-A11_w: Man kann *heutige Politik oder die heutigen Vorkommnisse noch irgendwie verstehen, wenn man einen historischen Rückblick dazu hat*, weil das kommt ja nicht von ungefähr und nicht von heute auf morgen.

Mechanismen in der Politik zu verstehen, bedeutet für Lehrperson N3_m Lernen für das Leben:

I-N3_m: Oder, ja, gewisse Mechanismen, das hängt auch mit Psychologie zum Beispiel zusammen. Warum gibt es *Dynamiken wie zum Beispiel jetzt, dass der Trump gewählt wird, oder so was, wie kann so was entstehen? Oder Brexit?* Oder im Positiven, *wie kann es passieren, dass man halt zum Beispiel die Europäische Union gründet?* Ein positives Gegenbeispiel. *Dass man da aus der Geschichte was lernt und so weiter.* Und das Größere wie das Kleine beeinflusst schon sehr wohl das Leben vom Einzelnen auch. Also so zurück zu irgendwie der klassischen Bildung, na ja, stelle ich mir schwierig vor.

Lehrperson N20_m möchte durch den Geschichtsunterricht ein Verständnis dafür entwickeln, warum Sachverhalte sich so darstellen, wie sie sich darstellen:

I-N20_m: Ah okay, so wie in anderen Fächern halt auch. *Also ich glaube, gerade in Geschichte kann man viel lernen, gerade diese Verständnisebene, warum Sachen so sind, wie sie sind, warum verschiedene Teile in Österreich noch immer die Doppelnamen haben und warum Volksgruppierungen da sind, die ganze Arbeiterschicht, woher die kommt. Also das alles ist Geschichte, ja.* Und das, vor allem diese ganzen, um wieder auf das Thema zurückzukommen, diese bronzene, diese Wege der Erinnerungen, warum diese Steine da überall sind, was

liest man da, was steht da, was kann ich damit anfangen? Und wir haben in Österreich, da waren wir live dabei überall fast. Ja, alles was Europa betrifft, das ist irgendwie da durchgegangen, von den Römern begonnen und bis halt jetzt und das kann man bei uns alles noch schön sehen, ja. *Also von Carnuntum angefangen bis nach Mauthausen haben wir alles da.*

Das Lernen von Geschichte wird deshalb als so bedeutend erkannt, weil „alles“ Geschichte sei, und um die Welt verstehen zu können, bedarf es für Lehrperson A11_w eines Verständnisses von Geschichte:

I-A11_w: B: Ja, genau. Und ich finde, es ist ja, *alles ist Geschichte*, deswegen denke ich mir, das ist wahrscheinlich, ja, *eines der wichtigsten Fächer sogar*, nicht unwichtig. *Weil sonst verstehen sie ja überhaupt nichts, was sich auf der Welt tut.*

Im Fach Geschichte würde man gegenwärtige, in der Gesellschaft vorhandene Denkströmungen und Ideen bzw. Entwicklungen und Mechanismen in der Gesellschaft verstehen lernen:

I-A9_w: Ich wünsche mir schon, dass die Kinder rausgehen aus der Schule und einfach auch wissen, *warum wir denken, was wir denken, wie das entstanden* ist, wer hat das gesagt oder *wann ist das entwickelt* oder so also.

I-N3_m: B: Ja, für das Leben lernt man überhaupt/also, fürs Leben ist eine weite Definition. Jeder *Mensch arbeitet, jeder Mensch lebt mit den Gesetzen*, die gemacht werden im Land. *Wenn das nicht Geschichte ist*, dann weiß ich es auch nicht mehr, ehrlich gesagt.

Echtes Lernen für das Leben im Geschichtsunterricht wird laut Lehrperson N7_w dann möglich, wenn man von aktuellen und zeithistorischen Themen ausgeht:

I-N7_w: Das kommt halt, glaube ich, wirklich auf die Lehrperson drauf an. Lerne ich was für das Leben oder lerne ich nichts? *Wenn ich da wirklich die Urgeschichte durchkaue bis zum geht nicht mehr, ja, dann muss ich halt sagen, ich habe wahrscheinlich nichts fürs Leben gelernt. Wenn ich mich aber wirklich auf die aktuellen politischen und zeitgeschichtlichen Themen einlasse, dann glaube ich schon, dass die Kinder da sehr, sehr viel mitnehmen können.*

Einige Lehrpersonen argumentierten damit, dass es der Geschichte bedarf, um die eigenen Wurzeln kennenzulernen und zu verstehen – dabei wird zwei Mal ein Ausspruch, der Theodor Heuss (1884–1963) zugeschrieben wird, in Abwandlungen bemüht: „Nur wer weiß, woher er kommt, weiß, wohin er geht“:

I-A13_m: Das Zweite ist, am Schluss *muss ich schon wissen, woher ich komme, um zu wissen, wohin ich gehe.*

A17_w: B: Ja. Da gibt es ja diesen superschlauen Ausspruch, der natürlich nicht von mir ist: *Wenn man wissen will, wohin man geht, muss man auch wissen, woher man kommt, und das finde ich einfach ganz wichtig.*

Die eigenen Wurzeln zu verstehen bedeute auch, dass man die Gegenwart besser schätzen lernt:

I-A23_w: [...] ja, also, da habe ich schon das Gefühl, das ist die *Quintessenz des Geschichtsunterrichts, dass man das erfasst, dass hinter uns sehr viel liegt*, oder, was ich meinen Schülern auch immer sage, das sind *Dinge, die unsere Vorfahren oder Leute blutig erkämpft haben*, für uns, Meinungsfreiheit und solche Dinge, die müssen wir schätzen und bewahren, und dürfen es nicht selbstverständlich nehmen.

Auch für Lehrperson N23_w bedeutet der Aufbau eines Verständnisses der eigenen Wurzeln, für das Leben zu lernen:

I-N23_w: Aber dass man sagt, man kann aus/Geschichte ist nur Faktenwissen, und man kann da nichts mitnehmen, das sehe ich nicht so, weil wenn man *irgendwann einmal erkennt, welche/wo die Wurzeln liegen und wie da Zusammenhänge bestehen*, dann ist das so wohl für mich Lernen für das Leben.

Geschichte ist für Lehrperson N24_w die Grundlage, auf der alles ruht:

I-N24_w: Dass es uns alle betrifft und nicht nur, dass es in irgendeinem Buch drinsteht, und das war einmal, *sondern dass das eigentlich die Basis ist, auf der wir heute stehen*, und die Erfahrungen, die wir ja trotzdem irgendwie mitkriegen und vererbt kriegen und mit uns herumtragen.

5.3.1.2 Kulturelle und religiöse Konflikte verstehen und kritisch hinterfragen

Ein oft wiederkehrendes Motiv in den Interviews, vor allem in jenen mit Lehrpersonen aus Neuen Mittelschulen, sind kulturelle und religiöse Konflikte – ein Thema, welches zu den sogenannten Schlüsselthemen gehört.³⁵⁸ Die Häufigkeit, mit der Lehrpersonen vor allem in den Neuen Mittelschulen in den Interviews auf religiöse und gesellschaftliche Konflikte rekurrieren, hängt möglicherweise auch mit dem Zeitpunkt der Datenerhebung zusammen: Die sogenannte „Flüchtlingskrise“ gelangte im Herbst 2015 zu einem Höhepunkt. Viele geflüchtete junge Menschen (oft aus muslimisch geprägten Ländern) suchten in Österreich um Asyl an und kamen in Klassen der Neuen Mittelschulen unter. Dabei leisteten Lehrpersonen, die oft die wichtigsten Bezugspersonen für die Geflüchteten waren, eine großartige, oft zu wenig beachtete und geschätzte Arbeit. Eine große Zahl der Interviews fand im Frühjahr 2016 statt – die Attentate in Paris und Saint-Denis (13.11.2015) mit über 100 Todesopfern lagen nicht lange zurück. Dies sowie eine starke Präsenz des Krieges in Syrien in der medialen Berichterstattung spiegeln sich wahrscheinlich in den erhobenen Daten. Das Anliegen, gemeinsam mit den Schüler/innen im Geschichtsunterricht religiöse Konflikte zu verstehen und kritisch zu hinterfragen, wird in zahlreichen Interviews deutlich:

I-N9_w: Also, wir haben diese ganzen Kulturen, mit diesem ganzen Package, die sie mitbringen, und das ist Geschichts- und Soziales/es heißt ja Geschichte und Sozialkunde, also das fällt ja da stark rein, *und wir lernen da eigentlich sehr viel*, wenn ich mir das anschau, nicht, weil *man hat auch in der Klasse Gruppierungen Tschetschenen gegen Afghanen und so*, das hätten wir ja hier auch gerne, woher kommt denn das eigentlich? Woher kommt dieses Verständnis? *Und da finde ich, haben wir den absoluten Realitäts- und Gegenwartsbezug*. Und jetzt mit der *Flüchtlingswelle* sowieso. Da haben wir sicher einen anderen Zugang als in der AHS, weil wir da voll bestückt werden.³⁵⁹

I: Und, wenn Sie jetzt diesen Konflikt, den Sie gerade angerissen haben, wie würden Sie das im Unterricht versuchen zu thematisieren oder zu behandeln?

B: Ja, das machen wir teilweise auch, zum Beispiel wir haben jetzt gehabt dieses Politische Bildung, *warum gibt es überhaupt Gruppierungen, dieses nationale Bewusstsein, wie kommt es zu diesem nationalen Bewusstsein, was ist da-*

³⁵⁸ Vgl. Kühberger 2015, S. 114.

³⁵⁹ Damit ist gemeint, dass geflüchtete Kinder vor allem in Neuen Mittelschulen, kaum aber in Gymnasien untergebracht werden.

mit verbunden, was ist denn überhaupt eine Nation, was ist eine Kultur, wie ist sie entstanden, was sind die Problemfelder, die wir auch heute haben, da mache ich zum Beispiel immer den kleinen Versuch, zum Beispiel am Fußballplatz. Zuerst bin ich für einen Fußballclub Rapid und dann habe ich ein Länderspiel, da bin ich bei Österreich natürlich und da habe ich aber Rapidler und Austrianer³⁶⁰ und/also, einen Bezug zu den Kindern, was sie kennen. Und da sehen wir schon, was dieses Ich-Gefühl und diese Nationalität eigentlich, wie variabel das ist, also das verstehen sie, das ist jetzt vielleicht nicht wirklich da der tolle geistige Ansatz, aber ich brauche etwas, was die Kinder verstehen. Einmal ist das mein Feind, und einmal gehöre ich dazu. Was läuft da ab, was passiert da, und wie kann ich mit dem umgehen. Das wäre zum Beispiel mein Ansatz.

Lehrperson N2_w geht davon aus, dass in diesem Sinne nur in Geschichte eine kritische Reflexion über religiöse Konflikte möglich sei und dass daher Geschichtsunterricht äußerst wichtig für das Leben sei:

I-N2_w: Na ja, ich finde, dass sie zum Beispiel *verschiedene Arten von Konflikten oder auch die Rolle der Religion*. Ich finde, dass das etwas ist, was man *im Geschichtsunterricht durchaus kritisch betrachten sollte*, verschiedene Religionen, und ihnen auch aufzeigen soll, *weil das passiert sicher in keinem anderen Fach, schon gar nicht natürlich im eigentlichen Religionsunterricht [...]*. Ja. Natürlich gerade auch bei unserem Publikum, wo wir eben Kinder aus verschiedensten Ländern haben, die dann oft *irgendwie auch miteinander einen Konflikt hier austragen wollen, ohne zu verstehen, warum sie das eigentlich tun*, ja, weil das oft vom Elternhaus auch so mitgegeben wird. Und da finde ich schon, dass man ihnen da vielleicht auch, *gerade in Geschichte, immer wieder Beispiele geben kann*. Und sie verstehen das sehr wohl. Also man darf da nie irgendwie lockerlassen, sich denken, die sind noch zu klein und verstehen es nicht, oder so, das ist nicht wahr.

I: Also so ein kritischer Umgang mit Geschichte ist Ihnen da auch wichtig?

B: Ja. Ist mir wichtig. Also weil ich jetzt die *Religion* zum Beispiel angesprochen habe, das ist ein Thema, das ist mir *sehr wichtig, den Kindern beizubringen*, so sehr ich unsere Religionslehrer in der Schule mag, aber ich finde, das ist ein MUSS. Also das ist *eine meiner Hauptaufgaben, das auch mit einem Fragezeichen zu versehen. Ja, also viel Kritisches gehört in den Geschichtsunterricht*.

360 Rapid Wien und Austria Wien sind zwei Wiener Fußballvereine.

Lehrperson N29_w sieht es als ihre Aufgabe, die Schüler/innen – mithilfe von Multiperspektivität im Geschichtsunterricht – zu Denkprozessen im Zusammenhang mit religiösen Konflikten zu führen:

I-N29_w: B: Ja, naja, also, die Meinung, dass *Töten aus Glaubensgründen nicht richtig ist*, das pflanze ich ihnen schon ein, aber im Prinzip, wenn es jetzt zum Beispiel um den Konflikt Israel, Palästina geht, dann muss man halt/dann kann man ihnen sagen: „Schaut, wenn wir jetzt *zwei Quellen* uns anschauen, dann kann es sein, dass wir, wenn wir auch vorher nichts darüber wissen, total pro, ja, Israelis sind. Und, *wenn wir uns jetzt aber zehn Quellen anschauen, dann verändern wir uns selbst wieder*.“ [...] aber wenn man sich nur oberflächlich mit einem Thema beschäftigt, läuft man Gefahr, das Falsche zu denken. Und das kann man ihnen vielleicht, sagen, aber schau mal, ist *das nicht ein Vorurteil*, lies dir auch noch diese fünf anderen Quellen durch, und was denkst du jetzt noch einmal? Und so halt, ja.

Lehrpersonen erkennen, dass ein Verständnis von Geschichte ein Mittel gegen Antisemitismus sein kann:

I-N18_w: I: Aber wie lernt ein Schüler, wenn er was über die Vergangenheit weiß, etwas für die Zukunft? Wie/?

B: Na ja, viele Sachen wiederholen sich. Und ja, ich denke mir, ich meine zum Beispiel, wenn ich jetzt hernehme, wenn ich jetzt anfangen zum Beispiel über *Antisemitismus* mit ihnen zu sprechen, ja, der ja heute noch immer präsent ist, ja. Wenn sie das *Verständnis dann dafür haben, also wo das eigentlich herkommt und woraus das gewachsen ist und dass ja das eigentlich ein jahrhundertes Phänomen ist, denke ich mir, finden sie einen anderen Zugang und können es anders reflektieren*. Also weil oft, speziell bei eher so bei türkisch- oder tschetschenischstämmigen Schülern ist das schon auch der Fall, also dass die so *einen unreflektiert übernommenen Antisemitismus* haben. Und also die dann, wo ich das schon erlebt habe, die dann wirklich auch darüber nachdenken und das auch wieder revidieren, also was sie halt so von außen gehört haben. Und gerade da, finde ich, ist es auch wichtig, ist Geschichte einfach auch wichtig, ja.

Schüler/innen können durch das Betrachten von Konflikten in der Vergangenheit im Geschichtsunterricht verstehen, dass auch in der Gegenwart die Gefahr besteht, dass religiöse und kulturelle Konflikte zu unmenschlichem Verhalten führen:

I-N21_w: Mir geht es halt nur teilweise jetzt so, dass die Kinder, zum Beispiel in der vierten Klasse mache ich gerade Holocaust, und für die Kinder ist das teilweise schon so weit weg. Was ich verstehe. Jetzt versuche ich das so aufzubereiten, dass die Kinder sagen, ja, *es ist zwar weit weg, aber es könnte trotzdem heute noch passieren, wenn sich Menschen so benehmen wie damals*. Und das ist ganz, ganz schwierig.

Man lernt aus der Geschichte – müsse deren „Sinn erfassen“, damit sich blutrünstige Episoden der Vergangenheit nicht wiederholen.

I-A1_w: Naja, ich sage mal, kritisch gegenüber der Politik. Ich meine Geschichte, Politik gehört auch dazu, ja. *Dass sich gewisse Dinge, Situationen, nicht mehr wiederholen, wie man so schön sagt: aus der Geschichte lernen*. Ja, also ich meine, das ist eine unserer Hauptaufgaben, dass/den Sinn erfassen, was sich da abgespielt hat früher, ja, warum sich das abgespielt hat, und was man machen kann, *dass das nicht mehr so passiert*.

I-N28_m: Und das behagt den Kindern auch sehr, dass man sagt: „Okay, wir beschäftigen uns mit der Vergangenheit“ – zum Teil in der vierten Klasse mehr noch mit der Gegenwart – *„um aus den Fehlern der Vergangenheit zu lernen“*. Die Vergangenheit können wir nicht mehr ändern. Die war. Die ist passiert, mit allen ihren schönen und weniger schönen Seiten. *Aber, wir können die Gegenwart, die wir haben, verändern*. Und wir können vor allem zukunftsorientiert aus dem lernen. [...] Also von daher finde ich es gar nicht. Ich finde, es hat sehr wohl einen Gegenwarts- und einen Zukunftsinhalt, der für mich ganz entscheidend ist.

Schüler/innen würden es ebenso schätzen, im Geschichtsunterricht Ursachen für gegenwärtige Konflikte kennenzulernen:

I-A11_w: [...] *sie finden Geschichte so wichtig, weil das für ihr Leben so wichtig ist. Weil sie Zusammenhänge gelernt haben, weil sie Ursachen für jetzige Konflikte gelernt haben*.

Neben dem Verständnis von Konflikten würden Schüler/innen im Unterricht auch für das Leben lernen, indem sie andere Menschen und Kulturen verstehen und respektieren lernen sowie Empathie, die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzuversetzen, üben könnten:

I-N26_w: [...] wir haben eine gemeinsame Jahresplanung, also wir als Jahrgangsteam treffen uns in der letzten Ferienwoche und planen das Jahr mit fünf, sechs Themenschwerpunkten durch und *da war jetzt als Erstes ganz wichtig, dieses Fremde als positiv zu akzeptieren.*

I-N1_w: Das ist das, was man auch aus der Geschichte lernt. Nicht nur die Kultur, sondern auch, *warum die Menschen vielleicht so sind, wie sie dort sind? Wie das dazu gekommen ist? Warum die anders sind?* Das ist das, was das Praktische auch dabei ist.

I: Also Geschichte auch, um irgendwo Interesse für Kultur zu wecken, aber auch Verständnis für anders/

B: Genau. *Verständnis, warum das denn dort nicht so sei.* Und wenn ich jetzt sage, nicht nur für den Menschen, den ich vielleicht dort auch treffe, sondern auch, warum die Häuser dort so ausschauen oder warum die die Häuser überhaupt da oben bauen und nicht da unten? Warum es denn sei, dass die Tiere, die Nutztiere hier so wichtig sind? Das ist ja auch ein Teil der Geschichte, die wir gelernt haben.

5.3.2 Diskurse verstehen und kritisch hinterfragen

Ergebnis 5 – Befund 2: In den Überzeugungen von Lehrpersonen lernen Schüler/innen im Geschichtsunterricht für das Leben, indem sie befähigt werden, Diskurse zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. Zentrale Elemente in der Kategorie „Diskurse verstehen und kritisch hinterfragen“ sind aus der Sicht der Lehrpersonen das Verständnis und kritische Hinterfragen von gesellschaftlichen Diskursen und journalistischen und geschichtskulturellen Produkten.

In den Überzeugungen der Lehrpersonen hinsichtlich dessen, was Schüler/innen im Geschichtsunterricht für das Leben lernen, spiegelt sich die vor allem seit 2016 stark gegenwärtige Diskussion zu Fake News und verkürzt populistischen und einfachen Erklärungsversuchen komplexer Sachverhalte in den Medien. Der US-amerikanische Präsident Donald Trump, der den Begriff „Fake News“ im Wahlkampf 2016 popularisierte, war zur Zeit der Datenerhebung stark in den Medien präsent.³⁶¹

³⁶¹ Zum Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht in Österreich vgl. Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (2018): Digital history teaching? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. In: Sandkühler, Thomas/Bühl-Gramer, Charlotte/John, Anke/Schwabe, Astrid/Bernhardt, Markus (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen: V&R unipress, S. 425–440.

5.3.2.1 Gesellschaftliche Diskurse verstehen und kritisch hinterfragen

Nach der Überzeugung von Lehrperson A13_m lernen die Schüler/innen im Geschichtsunterricht, einfache Erklärungsansätze in gesellschaftlichen Diskursen kritisch zu hinterfragen:

I-A13_m: [...] und ich meine, das kann ich argumentieren im Prinzip mit allem. Nur ich meine, die sind jetzt wahlberechtigt, und der Punkt ist ganz einfach – also als einer von mehreren Punkten – nicht *diese angesprochene Kritikfähigkeit, wenn man mir sagt, weiß ich nicht, wir haben 400.000 Arbeitslose und 400.000 Ausländer. Schicken wir die Ausländer weg. Haben wir keine Arbeitslosen mehr. Dass sie das hinterfragen können* und das, glaube ich, das ist nicht nur im Geschichtsunterricht, aber das passiert auch als wichtiger Fakt im Geschichtsunterricht.

Im Geschichtsunterricht würden Schüler/innen lernen zu differenzieren sowie gesellschaftliche mit bestimmten Diskursen verbundene Traditionen (geschichtskulturelle Phänomene) selbstständig zu beurteilen – dazu sei Wissen über die Vergangenheit notwendig:

I-A20_w: Und wenn ich das weiß irgendwie, dann kann ich an gewisse Themen anders rangehen, *habe einen anderen Zugang, kann das differenzieren, und ja, und habe halt nicht nur das, was ich in der Zeitung lese oder was man vielleicht irgendwo gehört hat*, dass die da unten alle deppert sind und so sich die Köpfe einschlagen, nicht? Also, was hat das mit uns zu tun und so weiter? Oder wenn wir jetzt Afrika nehmen, ist ja wurscht, also das ist dieses/oder, ja. [...] Aber dazu brauche ich den Hintergrund ein bisschen. *Dazu muss möglich sein, dass ich mehr Wissen erwerbe, dass ich eben gescheiter rausgehe vielleicht oder mit mehr Wissen herausgehe, als ich vorher gehabt habe.*

Um Schüler/innen zu befähigen, Diskurse kritisch zu hinterfragen, stellt Lehrperson N12_w ihre eigene Zugangsweise zu Geschichte vor den Schüler/innen bewusst in Frage – dabei ist das Erkennen von Perspektivität in Diskursen für Lehrperson N12_w Lernen für das Leben:

I-N12_w: Ich glaube allerdings schon, dass man für das Leben lernt, grundsätzlich, weil *Geschichte ja auch, ich meine, das ist so, das ist so eine Diskursangelegenheit*. Also, du kannst jetzt/was ist jetzt jeweils gültiges Wissen, ich als Person spiele ja auch mit, ja. Also, ich kann nicht sagen, dass ich jetzt ein-

fach nur der Experte oder die Expertin bin, die jetzt mit Wissen kommt, und das, was ich sage, nehmen sie für bare Münze. Zunächst einmal tun sie das schon, ja. Aber, wenn man ein bisschen, sozusagen, Mut hat, ja, zuzulassen, *dass ich eine Person bin, die mit ihrer gesamten Persönlichkeit, und ihrer ganz gesamten/persönlich nun auch Geschichte/den Geschichtsunterricht mitfährt, ja, und dann den Diskurs, sozusagen, einfach eröffnet, und sagt, so wie ich – das ist mein Bewusstsein – so wie ich es bringe, das, was ich bringe, die Auswahl, die ich treffe, allein schon, wie ich spreche mit ihnen*, ja, legt ja einen Grundstein. Und dieser Grundstein ist halt immer, also, sagen wir mal so: Ich richte/*ich stelle mich sozusagen als einen Menschen hin, der sagt, okay, so kann man es sehen, man kann es aber auch so sehen. Man kann es so sehen, und man kann es übrigens auch so sehen.* Ja. Ich persönlich sehe es eher so, so. Weil, bla, bla, bla – wie siehst es du? Und ich denke schon, alleine schon die Auseinandersetzung damit, dass es verschiedene Perspektiven gibt, und zu sagen, die sind in Ordnung, du musst das halt meiner Meinung nach gut begründen können, musst zu dem stehen können, was du denkst, ja, was du meinst, *ist das nicht schon lernen für das Leben genug?*

In diesem Zusammenhang wird auch die Erziehung zur Mündigkeit erwähnt, es bedarf eines Verständnisses von Diskursen und Begriffen, um nicht so leicht manipulierbar zu sein:

I-N27_w: Und na ja, fürs Leben, wenn sie gewisse Begriffe nicht verstehen, sind sie ja irgendwie *nicht wirklich mündige Bürger, finde ich, und auch leichter zu manipulieren.* Also ich finde Politik gerade, ja, ist ganz zentral für die Kinder.

N29_w: [...] und man ist auch/ich sage den Kindern dann immer wieder, wenn ihr das nicht lernt jetzt oder wenn wir das jetzt nicht besprechen, *dann können euch andere alles erzählen, weil ihr nie gelernt habt, kritisch jetzt darüber zu denken oder mehrere Quellen vielleicht heranzuziehen.* Und das verstehen sie dann schon, dann sehen sie dann auch so, ja stimmt, und wollen auch nicht irgendwie im Dunkeln tappen, und sie wollen sich dann auskennen, aber man muss ihnen das sehr schmackhaft machen, und das funktioniert am besten, wenn man irgendwas bespricht, wo sie dann am Ende des Tages in ihren äußeren Einflüssen, das nochmal irgendwie so mitbe/also, quasi präsentiert.

Dabei wird betont, dass durch das Anstellen von Vergleichen zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart die Gegenwart verständlicher wird:

I-A10_m: So ein bisschen ein Andocken an die heutige Zeit und ihnen *klarzumachen, dass die Migration, Flucht in dem Sinne immer stattgefunden hat*. Egal, ob man da an die Griechen denkt oder den Entdeckungen, wo es dann um Migration gegangen ist, oder heute. Also irgendwie *aufzugreifen das Aktuelle mit dem Damaligen* und das ist immer eigentlich.

Vergleiche zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart würden dabei helfen, Diskurse in der Gegenwart besser zu verstehen und gelassen zu bleiben, aus der Geschichte zu lernen und diese selbst zu gestalten. Eine Schwierigkeit sei allerdings, dass es schwer messbar ist, was der Geschichtsunterricht diesbezüglich für die Gesellschaft und für das Individuum bringt:

I-A22_m: Dass man ein gewisses Gefühl kriegt von einem Überblick *und darüberstehen über das, was gerade Furchtbares da passiert* in unserer Gegenwart jetzt gerade. Also wir reden über die Flüchtlingsthematik zum Beispiel. Was da los ist. Und die Umwälzungen von der Gesellschaft her. Das ist in der Geschichte durchaus sehr bewegte Zeiten gegeben hat. Und dann auch den Jugendlichen mitzugeben, *nein, Moment einmal. Denn trotzdem sind auch in diesen Zeiten Menschen fähig geblieben zu handeln, haben für sich entschlossen, Gutes zu tun*. Haben für sich entschlossen, nicht jetzt gerade in solchen Zeiten, sich dem Eigennutz komplett hinzugeben, sondern zu schauen, dass ich für andere da bin, dass ich für Gemeinschaft da bin. Das sind ganz wesentliche Sachen. *Und da nimmt man so irrsinnig viel mit. Dass das für eine Gemeinschaft von so großem ökonomischen Wert ist, dadurch de facto ist*. Nur es läuft über Ecken quasi herum, weil wenn Leute sich entscheiden, quasi nachdem sie positiv einspringen, *dann kannst du auch schwer messen, wie wäre es gewesen, wenn es in das Negative gekippt wäre*.

5.3.2.2 Journalistische Produkte und Geschichtskultur verstehen und kritisch hinterfragen

Häufig tun Lehrpersonen in diesem Zusammenhang ihre Überzeugung kund, dass Geschichte notwendig ist, um die Inhalte, die durch Medien transportiert werden, zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. Lehrperson N7_w erwähnt in diesem Zusammenhang explizit die politische Urteilskompetenz:

I-N7_w: B: Naja, ich glaube, es geht um diese *politische Urteilskompetenz*, also die aufzubauen und zu stärken, ja, das wäre so mein Ziel auch. *Einfach für die Kinder, für das Leben, dass ich mir nicht alles erzählen lasse und alles glaube, was ich eventuell in den Medien und so weiter höre*, das wäre so mein Ziel.

Kinder sollen befähigt werden, den Diskurs in Zeitungen, innerhalb dessen sehr oft historisch argumentiert wird oder historische Begriffe verwendet werden, zu verstehen. Damit würde sich Geschichte in der Gegenwart orientieren:

I-A17_w: *In extrem vielen Zeitungen wird historisch argumentiert*. Immer nämlich in Prozessen sozusagen. Also es sind so Stichworte wie die Aufklärung, Neoliberalismus, Nationalstaat. Das kommt permanent vor und ich glaube schon, dass Geschichte ein ganz/also vor allem auch die Politische Bildung einen wichtigen Beitrag dazu leisten kann und muss, sich da eben auch *in der Gegenwart zu orientieren*.

I-A3_w: Ich glaube, man kann wirklich, wenn man in Geschichte ein bisschen was mitgenommen hat, kann man vieles viel besser verstehen. Und auch wirklich, *wenn man eine Zeitung aufschlägt, dann bekommt man was mit*. Also ich denke, wenn man die Zeitung aufschlägt und jetzt liest man über Syrien und Naher Osten und dann muss man was damit anfangen können. [...] Also das finde ich wirklich, wirklich wichtig. Also ich finde Geschichte wichtig.

Nur wenn man mediale Produktionen versteht, kann man auch an der Gesellschaft partizipieren und aktuelle Themen kritisch hinterfragen, davon ist Lehrperson N29_w überzeugt:

I-N29_w: B: [...] dann merkt man, dass man, okay, wenn ich in Geschichte aufpasse oder wenn ich bereit bin, mich, mich dafür zu interessieren, *dann verstehe ich zum Beispiel die Nachrichten*. Und wenn jemand die Nachrichten nicht versteht, dann, ja, dann kann man halt irgendwie auch nicht hundert Prozent teilnehmen.

Vorurteile, die Schüler/innen aus Diskursen aufgeschnappt haben, versucht diese Lehrperson einzufangen und zu „reframen“:

I-N29_w: [...] und die Kinder starten dann oft auch so mit *Vorurteilen*, *was sie irgendwo aufgeschnappt haben*, oder wo man dann halt einfach versucht, okay, versuchen wir dieses Beispiel anderswo anzuwenden, würdest du dem zustimmen? Und dann, nein. Und das halt irgendwie klarlegen, oder/das ist schwer.

Es ist ihr wichtig, dass Lehrpersonen die Perspektivität in den Medien verstehen, welche die Auswahl der Inhalte bestimmt – kritische Anfragen von Schüler/innen, warum in den Medien so intensiv über die Anschläge in Paris und Saint-Denis am 13.11.2015 berichtet wird, wo doch solche Anschläge in anderen Ländern (in muslimisch geprägten Ländern, aus denen viele Schüler/innen in den Neuen Mittelschulen stammen) häufig vorkommen und trotzdem kaum davon berichtet würde:

I-N2_w: Aber vor allem, was waren da die Themen eigentlich, wo wir drüber gesprochen haben? Wenn diese/also, wir versuchen auch immer auf aktuelle Geschehnisse zu, ja, zu besprechen, und da war eben *„Je suis Charlie“*, *da war halt gerade das/der große Hype, also der Terroranschlag, und dann haben auch viele von den Schülern gesagt, ja aber in Syrien und im Irak da passieren solche IS-Anschläge ständig und das ist nie in den Medien und das ist alles solch eine Heuchelei* und dann musst du das halt auch wieder besprechen. Dann versuche ich ihnen zu sagen, ja, das ist halt, *wir sind hier in Europa, und wir haben andere/also, bei uns ist das eigentlich was, ganz was Extremes auch noch, weil es bei uns sowas nicht so häufig passiert, und das ist auch ganz schwer, ihnen das dann auch irgendwie klarzumachen, oder dass wir halt dann natürlich europäisch gesteuert sind, mit unseren Medien* und das ist bei uns natürlich/und dass/sie verstehen das aber schon. Es geht eigentlich um Menschenleben, aber bei uns ist natürlich, es ist aktueller in Paris, als wie wenn es in Aleppo, oder sonstwo, passiert.

Diese Aussage der Schüler/innen, von der die Lehrperson berichtet, spiegelt sich in der zu dieser Zeit in den sozialen Netzwerken kursierenden Karikatur, mit der die von den Schüler/innen und der Lehrperson erkannte Perspektivität vertieft werden könnte.

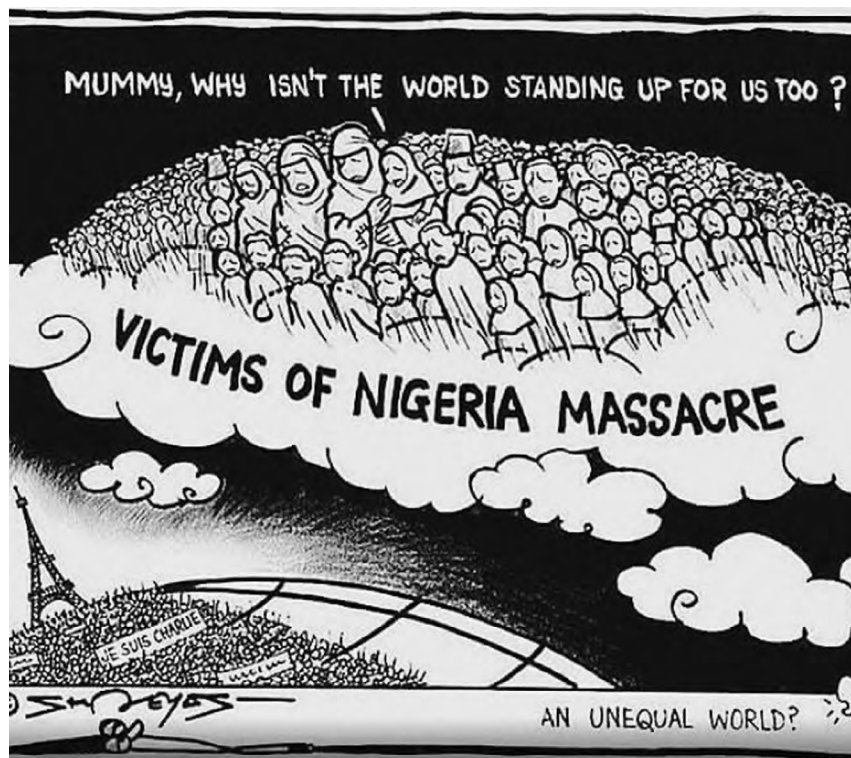


Abbildung 2: Karikatur von Shreyas Navare nach einem Attentat von Boko Haram in Nigeria

Lehrperson N7_w berichtet im Interview von ihrer Bereitschaft, eine geplante Unterrichtsstunde vollkommen umzugestalten, wenn sie merkt, dass Schüler/innen Fragen zu aktuellen, in Zeitungen gelesenen Themen haben:

I- N7_w: B: Also ich glaube, man kann schon immer wieder zum Beispiel *Zeitungsartikel lesen mit den Kindern*. Ich meine, aufgrund der Deutschkenntnisse von den Kindern glaube ich schon, dass das einiges an Zeit kostet. *Aber ich glaube, dass man da auch wirklich das maximale Output rauskriegt*. Also wenn man wirklich sagt, man liest Zeitungsartikel oder hört sich vielleicht kurze Nachrichtenfrequenzen an. *Oft ist es auch so, dass die Kinder, die lesen ja auch Zeitung und hören Medien so am Rande mit und kommen dann auch mit Themen, weil das beschäftigt sie, und da denke ich mir: Eingehen darauf. Dann schmeiße ich die ganze geplante Stunde über den Haufen und greife das auf, weil ich denke mir, was Besseres, wie wenn das von den Kindern kommt, gibt es ja gar nicht.*

Lehrpersonen erkennen es als zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts, die Schüler/innen zu befähigen, gesellschaftliche Diskurse und besonders mediale Produkte erstens zu verstehen und in einem zweiten Schritt kritisch zu hinterfragen, damit sie anschließend am gesellschaftlichen Diskurs partizipieren können:

I-A20_w: Und das Zweite ist einfach nur, um zum Beispiel jetzt über Dinge zu reden, die aktuell passieren, wenn man jetzt diese aktuellen Ereignisse hineinnimmt, ja. Da muss ich auch das Verständnis haben/zurückzugreifen, warum/also ob ich jetzt da Syrien habe oder Irak, oder ob ich Nahost/also da muss ich ein bisschen auch historisches Wissen mitnehmen, *um hier, ich sage jetzt einmal mitdiskutieren zu können oder meinen Mund aufmachen zu können. Oder ich bin dann lieber ruhig, wenn ich eigentlich nicht weiß, was ist.* Und dazu gehört eben die ganze Vorgeschichte, also man muss da vom Kolonialismus, dem Imperialismus, das zieht sich ja/also dass das ja eine ins andere geht.

I-N29_w: Aber, wenn man es so aufzieht und so lernt, dass man den Kindern/ja, dass die Kinder verstehen, okay, wenn ich da aufpasse, dann weiß ich später, *oder dann kann ich in der Gesellschaft mitreden, oder ich lerne zu diskutieren*, und ich lerne ein Wissen anderen zu verm/weiterzugeben. Wenn man das so rüberbringt, *dann denken die Leute sicher, dass man für das Leben lernt.*

Diskurse zu verstehen und kritisch zu hinterfragen ist eine zentrale Dimension, die in den Antworten der Lehrpersonen auf die Frage, was Schüler/innen im Geschichtsunterricht lernen sollen, anzutreffen ist. Dieser Befund bestätigt damit die zentrale Wichtigkeit, die Lehrpersonen auch in der Frage 1 dem kritischen Denken attribuierten. Wie sich an den angeführten Zitaten zeigt, gibt es hier zahlreiche Überschneidungen mit dem Gegenwartsbezug bzw. mit der Politischen Bildung.

5.3.3 Politische Handlungsfähigkeit aufbauen

Ergebnis 5 – Befund 3: In den Überzeugungen von Lehrpersonen lernen Schüler/innen im Geschichtsunterricht für das Leben, indem sie zur politischen Handlungsfähigkeit ermächtigt werden.

Auch auf die Frage danach, was Schüler/innen im Geschichtsunterricht für das Leben lernen, antworteten viele Lehrpersonen mit einem Bezug zur Politischen Bildung. Das Verstehen des politischen Systems und der damit verbundenen Möglichkeiten in einer Demokratie sind in dieser Hinsicht zentral:

I-A27_w: Fürs Leben? Die/*gerade die Politische Bildung ist ja fürs Leben wichtig*. Weil ja alle mal das Wahlrecht haben werden, also von dem her ist das ja sowieso zu vergessen, so eine Aussage [dass man in Geschichte nichts für das Leben lernen würde]. *Politische Bildung ist ja fürs Leben wichtig*.

Gerade dadurch, dass die Politische Bildung in das Fach Geschichte aufgenommen wurde, sei sie lebensrelevant geworden:

I-A25_m: Es ist einfach dieses „fürs Leben“, wie wir es anlegen. *Das hat mit der Politischen Bildung viel geändert* oder auch mit der Schwerpunktsetzung, dass wir uns dann wirklich Schwerpunkte nehmen, die man sich heraussuchen muss.

Politische Bildung sei nicht nur für das Leben wichtig, sondern auch für das Fach Geschichte „überlebensnotwendig“:

I-A22_m: B: Da bin ich, da/Also deswegen halte ich zum Beispiel *die Politische Bildung für überlebensnotwendig* für Geschichte selber für das Fach. Vor allem, wenn du dir anschaust, wie es früher deskriptiv war. Es hat sich da massiv etwas verändert, was für Lebensweisen nehme ich mit für mich. Ich glaube schon, dass es wesentlich ist, dass du in Geschichte Sachen *schulst, wie einfach sehr starke Reflexionsfähigkeit*, weil du vergleichst immer wieder.

Wenn es im Geschichtsunterricht Politische Bildung gibt, ist nach der Überzeugung von Lehrperson A20_w die Lebensdienlichkeit des Faches in jedem Fall gegeben. Besonders bedeutend sei in diesem Zusammenhang, dass Schüler/innen ein Verständnis von politischen Zusammenhängen erwerben und sie auf diese Weise auf ihre demokratische Partizipation in der Gesellschaft vorbereitet werden:

I-A20_w: [...] dann kann ich mir nicht vorstellen, dass da jemand eigentlich sagen kann: Ich habe da jetzt nichts mitgenommen, ja. Sei es jetzt, *wenn man jetzt den Bereich der Politischen Bildung hernimmt, ja, sei es, dass sie wissen, quasi, wie läuft eine Wahl aber, wer wird überhaupt gewählt, was ist der Unterschied zwischen einer Landtagswahl, weil das müssen ja die vorbereiten. Die dürfen mit 16 wählen, ja, und ich sage wirklich manchmal ganz ehrlich: Halleluja!* Also, und das geht nicht, wenn ich die mit 16 da wählen lassen darf, dass die nicht einmal wissen, was sie wählen?

I: Ob sie jetzt einen Bundespräsidenten oder den Bu/.

B: Und wir haben noch immer Kinder, wo sie sagen: Bitte, wir haben im Herbst nicht den Häupl gewählt, ja. Und das glauben die wirklich, wir haben den Bürgermeister gewählt.³⁶² Also diese Dinge sind mir zum Beispiel ganz wichtig, dass sie wirklich Bescheid wissen, dass das keine Bürgermeisterwahl war. Was ist eine Landtagswahl, ja? Und Besonderheit von Wien natürlich, das haben wir/also ich habe im Herbst/ich mache das mit allen Klassen fast, also vielleicht nicht so genau mit Kleinen, nicht ganz so genau natürlich, ja. Da ist es eher dann so, dass wir darüber reden mal eine Stunde und so. [...]

I: *Also so Politische Bildung auch, um fürs Leben zu lernen.*

B: *Ja, genau, das muss man auch mitnehmen, die werden dann einmal wählen, die müssen ja wissen, wie das abläuft etc.*

Geschichte ist für die Politische Bildung, welche man benötigt, um sich in der Welt orientieren zu können, nach Überzeugung von Lehrperson A27_w von großer Bedeutung:

I-A27_w: Und fürs Leben allgemein, ja, wie gesagt, die *Politische Bildung ist ja schon einmal fürs Leben wichtig und auch, sich orientieren zu können, wie sind überhaupt die ganzen politischen Systeme entstanden und wie ist Europas Staatenbild entstanden. Und was hat es einfach in den früheren Jahrhunderten gegeben.* Das finde ich wichtig, als Mensch, dass man das weiß, dass man nicht im luftleeren Raum in der Gegenwart da herumschwebt sozusagen.

Lehrperson A8_w ist der Überzeugung, dass die Politische Bildung der Schüler/innen ihren Hauptauftrag im Zusammenhang mit Geschichtsunterricht darstellt:

I-A8_w: Und ich glaube also, dass das bei uns schon sehr wichtig ist, und das wird ja auch in den neuen Lehrplänen noch mehr eingebaut, die Politische Bildung, die ja bei uns beheimatet ist. Nicht? *Also das denke ich, ist eigentlich mein Hauptauftrag. Nicht parteipolitisch, aber politisch. Das ist wichtig.*

In den Interviews wird des Öfteren darauf hingewiesen, dass die in der Sekundarstufe I beschulten Jugendlichen bald wahlberechtigt seien und dass von da-

362 Die Lehrperson bezieht sich hier auf eine Bundespräsidentenwahl.

her dem Geschichtsunterricht eine besondere Bedeutung zukommt – politische Handlungsfähigkeit aufzubauen sei zentral:

I-A18_w: Ich bin bald *wahlberechtigt. Das ist auch wichtig für mein Leben*, wo kann ich wählen gehen, was kann ich wählen, wen kann ich wählen, wo kann ich, wo muss ich denn hingehen, was sind die Werte, Ziele der jeweiligen Parteien. *Also ich finde, dass die, dass der Schwerpunkt für das Leben auf den, auf der Politischen Bildung ein bisschen liegt.*

Lehrperson N22_w verweist in diesem Zusammenhang auf den hohen Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihrer Klasse – bald würden diese Jugendlichen zu den Urnen schreiten dürfen, weswegen es wichtig sei, dass sie die hiesigen politischen Umstände kennen:

I-N22_w: B: Na ja, ich sehe das genau im politischen Sinne, eben dass sie, sie müssen, *sie werden in zwei Jahren wahlberechtigt. Und mir ist das schon wichtig, dass sie wissen*, die Parteien, wer die Vorläufer der Parteien waren, was sich in Österreich abgespielt hat, ja, damit sie schon/*Sie haben da sehr viele ausländische Schüler an der Klasse, die aber immerhin jetzt die österreichische Staatsbürgerschaft haben, und da ist mir wirklich wichtig, dass sie über das Land, wo sie leben, Bescheid wissen von der Geschichte*, in den letzten 100 Jahren, sagen wir mal, besonders wichtig.

Die Schüler/innen sollen – nach Überzeugung von Lehrperson A25_m – ihre Verantwortung und ihre Möglichkeiten, am politischen Leben zu partizipieren, erkennen:

I-A25_m: Weil wir, glaube ich, meistens, weil wir es in so vielen Fächern machen oder hineinbringen, wo auch die Verantwortlichen mehr oder weniger, glaube ich, schon da sind, ihnen das irgendwie begreifbar zu machen. *Begreifbar zu machen, dass es eine Chance ist mitzubestimmen. Dass sie dann nicht jammern oder meckern können. Wenn ich wirklich mitbestimmt habe und meine Stimme abgeben habe und mir Gedanken dazu mache, ganz einfach.*

I-N19_m: Was das ist? Das *Leben heißt, dass man selbst ein Teil des Lebens ist, dass man sich einbringen kann in die Dinge, dass man nicht ein stummer Beobachter ist von Ereignissen, sondern selbst partizipiert an Geschichte*. Dass Geschichte nicht einen vorgezeichneten Weg kennt, sondern dass Geschichte

ist, die, die wir kennen, ist immer nur *eine von vielen Möglichkeiten, die hätte sein können*, ja. Wir beschäftigen uns mit der Möglichkeit, die halt stattgefunden hat. Aber mir ist immer wichtig, dass sie auch die anderen Aspekte kennenlernen, dass man nicht sagt: Na ja, wenn das passiert ist, musste es ja so kommen. *Also dieses „Es musste ja so sein“, das versuche ich ihnen immer auszutreiben*, wenn man es so schirch³⁶³ sagen will, ja.

Den Handlungsspielraum der Schüler/innen spricht auch Lehrperson A10_m an. Damit dieser genutzt werden kann, sei es notwendig, die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen aus der Geschichte heraus zu verstehen:

I-A10_m: Genau das braucht man im Leben, *dass man versteht, warum es zu etwas gekommen ist, um zu erkennen, was vielleicht in Zukunft sein könnte. Und hier Handlungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume* hat, darum geht es. Auch im *politischen Bildungsunterricht* ist das eine ganz wesentliche Sache, denke ich.

Durch das Verstehen und Einüben von Demokratie sollen die Schüler/innen nach der Überzeugung von Lehrperson N27_w gegen Extremismen gewappnet werden:

I-N27_w: Das glaube ich nicht, ich glaube, dass man sehr viel fürs Leben lernt, weil man besser versteht, wie, ja, wie sich gewisse Sachen zugetragen haben und *dass Strömungen auch immer wieder einmal vorkommen können, ja. Faschistische Strömungen können immer wieder*, sobald wieder Arbeitslosigkeit, geht es sehr schnell, dass es dann wieder irgendwie aufkeimt. Und dass man ihnen das bewusstmacht.

Lehrperson N3_m tut ihre Überzeugung kund, dass man ohne Geschichtsunterricht viel anfälliger für Extremismen sei:

I-N3_m: Das beeinflusst das Leben sehr wohl. Politik beeinflusst das. Politik muss man natürlich auch in geschichtlicher Hinsicht sehen. *Wenn man überhaupt nicht weiß, wie irgendwas zustande gekommen ist oder was es schon mal gegeben hat, ist man vielleicht anfälliger für zum Beispiel Extremismen in jeder Art.*

363 „Schirch“ ist umgangssprachlich und bedeutet „hässlich“.

Politische Handlungsfähigkeit aufzubauen ist eine der zentralen Dimensionen, die in den Antworten auf die Frage nach dem, was Schüler/innen im Geschichtsunterricht lernen sollten, anzutreffen ist. Dieser Befund ist komplementär zur zentralen Bedeutung der Politischen Bildung in der Antwort auf die Frage, was den Lehrpersonen im Geschichtsunterricht wichtig ist. Beim Besprechen der Politischen Handlungsfähigkeit werden zahlreiche Bezüge zur Gegenwart, zum kritischen Denken, aber auch zum Aufbau von Basiswissen gemacht.

6. Geschichte als *magistra vitae* – Diskussion der Ergebnisse und Fazit

6.1 Die Philosophie des Faches bzw. der Bildungswert von Geschichte

Inwiefern ist die Geschichte aus der Sicht von Lehrpersonen in Österreich „*magistra vitae*“³⁶⁴ bzw. Lehrmeisterin für das Leben? Welchen Bildungswert hat das Fach in den Augen von Geschichtslehrpersonen? Mit diesen, im vorliegenden Buch gestellten Fragen wurde erörtert, wie die „Philosophie des Faches“ von Geschichtslehrpersonen in Österreich beschaffen ist. Dazu wurden Überzeugungen von Lehrpersonen über die Ziele, den Sinn und den Bildungswert des Geschichtslernens für das Individuum und die Gesellschaft analysiert.

Das Buch liefert damit einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfragen, des CAOHT/EBAHT-Projekts, das von 2015 bis 2019 nach der Rolle des historischen Denkens ca. ein Jahrzehnt nach Einführung des fachspezifisch kompetenzorientierten Lehrplans in Österreich im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ und den berufsbezogenen Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen fragte. Mit diesem Buch wurde diesbezüglich eine zweite Perspektive veröffentlicht. Eine erste Perspektive auf die Frage, die ebenfalls im Wochenschau-Verlag erschienen ist³⁶⁵, zeigte, dass der Diskurs um die fachspezifische Kompetenzorientierung die kontextbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen noch wenig beeinflusst, insofern als die Kompetenzen historischen Denkens in der Praxis wenig verstanden werden und bisweilen auf massive Vorbehalte seitens mancher Lehrpersonen treffen. Daraus könnte voreilig geschlossen werden, dass historisches Denken in den Überzeugungen der Lehrpersonen wenig relevant ist. Allerdings wurde auch gezeigt, dass die Vorbehalte gegenüber Kompetenzorientierung keine Ablehnung des historischen Denkens an sich sind und es wurde die These formuliert, dass der Ruf der (historischen) Kompetenzorientierung von fachfremden Diskursen (z.B. die den Geschichtsunterricht nicht betreffende Debatte um die PISA-Testungen) beschädigt ist.³⁶⁶

364 Koselleck, 2000, 40.

365 Bernhard 2020.

366 Ebd.

Im vorliegenden Buch wurden die Auffassungen der Lehrpersonen darüber vertieft, „wofür das Fach nützlich ist“³⁶⁷ und damit die Frage nach dem historischen Denken aus der Perspektive der epistemologischen Überzeugungen³⁶⁸ erörtert. Die Einschätzungen von Lehrpersonen hinsichtlich des „Wesentlichen“ bzw. des „Sinns“ ihres Faches erweitern nun das Bild und ermöglichen es zu analysieren, inwieweit die Überzeugungen der Lehrpersonen über den Bildungswert des Faches Geschichte mit historischer Kompetenzorientierung kongruieren. Die Rolle, welche das historische Denken in den Überzeugungen von Lehrpersonen spielt, kann in einer tieferen Weise verstanden werden, wenn das Thema aus diesen beiden Blickwinkeln betrachtet wird.

Die Philosophie des Faches bzw. die Überzeugungen österreichischer Lehrpersonen zum Bildungswert des Faches Geschichte wurden erhoben, indem 50 Lehrpersonen in Experteninterviews zu Fragenkomplexen zum Sprechen gebracht wurden, die sich darauf beziehen, was ihnen im Geschichtsunterricht wichtig ist und was die Schüler/innen aus Sicht der Lehrpersonen im Geschichtsunterricht für das Leben lernen. Dabei sollte so wenig wie möglich Einfluss auf das Antwortverhalten der Lehrpersonen genommen werden, da es darum ging, jene Relevanzsetzungen zu eruieren, die den Lehrpersonen als Erstes in den Sinn kommen, wenn Sie sich mit solchen Fragen konfrontiert sehen. Die beiden initiierenden Fragen „Was ist Ihnen im Geschichtsunterricht wichtig?“ und „Was können Schüler/innen im Geschichtsunterricht für das Leben lernen?“ wurden ausführlich beantwortet und führten in den meisten Fällen zu längeren Gesprächen – die dabei entstandenen umfangreichen Daten wurden für dieses Buch ausgewertet.

Aus den Antworten der Lehrpersonen auf den Fragenkomplex 1³⁶⁹ konnten induktiv vier zentrale Dimensionen herausgearbeitet werden. Am häufigsten wurde erwähnt, dass Geschichte in verschiedener Weise 1) eine Relevanz für die Gegenwart haben soll. Am zweithäufigsten wurde bekundet, dass 2) verschiedene Arten von Wissen den Lehrpersonen wichtig sind. Die Politische Bildung ist 3) eine weitere häufig erwähnte Dimension, gefolgt von 4) der Befähigung zum

367 Messner/Buff 2007, S. 147.

368 Zu epistemologischen Überzeugungen nach der in diesem Projekt auf Basis einer ausführlichen Literaturstudie erarbeiteten geschichtsdidaktischen Systematisierung von Überzeugungen von Lehrpersonen siehe Kapitel 2.2 und 2.3 dieser Arbeit sowie Bernhard 2020 und Bernhard 2021 (in peer review).

369 „Fragenkomplex 1“ bezeichnet in der Folge die erste Hauptfrage des Interviews: „Was ist Ihnen im Geschichtsunterricht wichtig?“ und die sich darauf beziehenden Unterfragen und Sondierungen.

kritischen Denken. Der Fragenkomplex 2³⁷⁰ zur Philosophie des Faches – nach dem, was Schüler/innen im Geschichtsunterricht für das Leben lernen – stellte eine Art triangulative Überprüfung dar, anhand derer eruiert werden sollte, ob dabei ähnliche Dimensionen in Erscheinung traten, wie sie sich aus den Antworten und Gesprächen zu Fragenkomplex 1 ergaben. Dies war insofern zu erwarten, als sich die beiden, die einzelnen Interviewteile einleitenden Fragen zwar äußerlich unterschieden, dennoch stark miteinander verwandte Überzeugungen im Bereich der Philosophie des Faches abfragten. Die häufigsten Antworten im Bereich des Fragenkomplexes 2 wurden innerhalb der induktiv entwickelten Kategorien 1) „Die Welt verstehen“, 2) „Diskurse verstehen und kritisch hinterfragen“ und 3) „Politische Handlungsfähigkeit aufbauen“ gegeben. Die Bezüge zwischen den Antworten auf beide Fragen werden unmittelbar deutlich (siehe Abbildung 3).

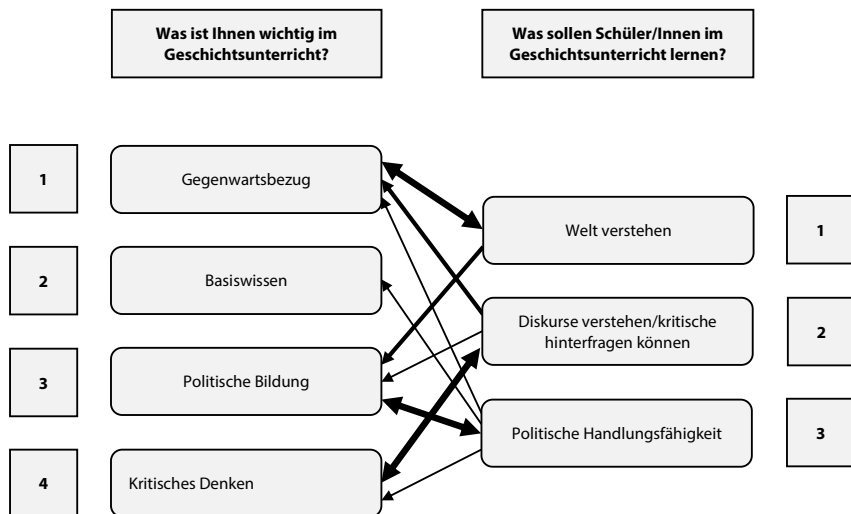


Abbildung 3: Bezüge zwischen den Antworten im Bereich der beiden Fragenkomplexe, aus denen die Philosophie des Faches der Lehrpersonen rekonstruiert wurde

370 „Fragenkomplex 2“ bezeichnet in der Folge die zweite Hauptfrage des Interviews: „Was ist Ihnen im Geschichtsunterricht wichtig?“ und die sich darauf beziehenden Unterfragen und Sondierungen.

6.2 Gegenwartsbezug

Eine Mehrheit der Lehrpersonen erwähnte innerhalb des Fragenkomplexes 1 unterschiedliche Aspekte des Gegenwartsbezugs. Die Analyse der Daten mit einem auf Bucks³⁷¹ und Bergmanns³⁷² Ausführungen zum Gegenwartsbezug basierenden Kategoriensystem zeigt, dass die Herstellung von Ursachenzusammenhängen – das Verständnis der Gegenwart durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit bzw. die Befragung von Erscheinungen der Gegenwart auf ihre Ursprünge – und damit „unterrichtspraktische Aspekte“ des Gegenwartsbezugs im Sinne Bucks³⁷³ besonders bedeutend sind. Die Gegenwart durch den Rückblick auf die Vergangenheit besser zu verstehen, ist das zentrale Bildungsziel der interviewten Geschichtslehrpersonen. Hier wird der Bezug zur Kategorie „Weltverstehen“ innerhalb des Fragenkomplexes 2 deutlich (siehe Abbildung 3).

Die den Lehrpersonen wichtigen Elemente des Geschichtsunterrichts, wie der Gegenwartsbezug in zahlreichen Dimensionen, lassen sich innerhalb des dem österreichischen Lehrplan zugrundeliegenden Modells mit historischem Denken in einen Bezug setzen. Auch wenn ein Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht nicht zwangsläufig zur Anbahnung von historischer Orientierungskompetenz nach dem FUER-Modell führen muss, sind viele Schnittstellen zu historischem Denken, wie im kompetenzorientierten Lehrplan gefordert, erkennbar. Im Lehrplan für die Sekundarstufe I aus dem Jahr 2008 ist an zwei Stellen explizit vom Gegenwartsbezug die Rede:

Gegenwartbezug. Der Unterricht soll Einsichten in die Pluralität von politischen Leitbildern vermitteln. Durch die Auseinandersetzung mit Feldern wie Autorität und Macht, privat und öffentlich, Gemeinwohl und Gerechtigkeit, Krieg – Frieden, Diktatur und Demokratie etc. soll ein wichtiger Beitrag zur Erziehung zu Demokratie und Rechtsstaatlichkeit geleistet werden. Ideologiekritische Haltung und Toleranz, Verständnisbereitschaft und Friedenswille sind wichtige Voraussetzungen für politisches Handeln.

*Im Unterricht sollen Gegenwartsbezüge im Bereich der Geschiskultur und des Politischen hergestellt und über Orientierungsangebote reflektiert werden.*³⁷⁴

371 Vgl. Buck 2012.

372 Vgl. Bergmann 2012.

373 Vgl. Buck 2012, S. 289–294.

374 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (= Lehrplan 2008) Online abrufbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf?61ebzq (zuletzt aufgerufen am 17.1.2019).

Lehrkräfte sehen den Beitrag des Geschichtsunterrichts zum Weltverständnis der Schüler/innen als Rechtfertigung dafür, das Fach Geschichte zu unterrichten. Sie erwähnen in diesem Zusammenhang, dass Schüler/innen erkennen sollten, wie sehr die Welt voll von Geschichte und voller Begriffe ist, die sich in der Vergangenheit entwickelt haben. Auch Ursachenzusammenhänge im Sinne von Errungenschaften der Vergangenheit wurden besprochen – Demokratie, Meinungsfreiheit, gesellschaftliche Freiheiten und Menschenrechte hätten einen historischen Ursprung, den es in der Gegenwart zu bewahren gelte. Durch den Blick auf die Vergangenheit sollen Schüler/innen nach der Überzeugung vieler Lehrkräfte die Bedeutung von Demokratie, aber auch die Fragilität derselben erkennen. Die eigene Verantwortung für die Gegenwart und die Zukunft soll dabei vor Augen geführt werden.

Dieser Aspekt des Gegenwartsbezugs – „Vergangenheitsbezüge der Gegenwart im Leben der Schülerinnen und Schüler“³⁷⁵ – ist schon im Lehrplan 2008 im Bereich der historischen Orientierungskompetenz verortet:

Historisches Lernen soll zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen. Da unterschiedliche Schlüsse aus der Geschichte gezogen werden können, ist im Unterricht auf die Pluralität in der Interpretation zu achten. Die sich daraus ergebenden Synergien mit der Politischen Bildung sind zu berücksichtigen (Historische Orientierungskompetenz).

Im derzeit gültigen Lehrplan von 2016 gehören der Gegenwarts- und Zukunftsbezug zu den „didaktischen Prinzipien“ und werden ebenso im Bereich der Orientierungskompetenz behandelt, wobei explizit Aspekte des „Ursachenzusammenhangs“ thematisiert werden.

*Historisches Lernen soll – insbesondere unter Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs sowie der Multiperspektivität – zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen.*³⁷⁶

³⁷⁵ Bergman 2012, S. 61–127.

³⁷⁶ Bundesministerium für Bildung und Frauen (2016): Lehrplan für den Pflichtgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Online unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/113/20160518> (zuletzt aufgerufen am 5.2.2019).

Neben Ursachenzusammenhängen, die sich auf Errungenschaften beziehen, werden auch jene „Hypothesen der Vergangenheit“, die in die Gegenwart hineinwirken, von Lehrpersonen besprochen. Durch die Beschäftigung mit „dunklen Kapiteln“ der Vergangenheit würden einschlägige Haltungen und Werte als zerstörerisch erkannt, es würde aus Fehlern gelernt und diese würden potenziell in der Gegenwart vermieden werden können. Damit könne Geschichtsunterricht dazu beitragen, dass das Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen in einem Land besser funktioniert. Die Lehrkräfte halten die Fähigkeit der kritischen Analyse gegenwärtiger Geschichtskultur für ebenso wichtig – Schüler/innen sollen beispielsweise aktuelle Geschichtsschulbücher und historische Bezüge in Medienprodukten kritisch hinterfragen lernen.

Gegenwartsbezug bedeutet für die Lehrpersonen auch die Herstellung von Sinnzusammenhängen. Der Blick auf historische Sachverhalte und Entwicklungen soll die in ihnen auffindbaren Probleme, Wertvorstellungen und Erfahrungen in eine Beziehung zu gegenwärtigen Problemen setzen.³⁷⁷ Ein Blick in die Vergangenheit – erwähnt wurde die Antike oder die Französische Revolution – soll ein differenziertes Nachdenken über die Lösung aktueller gesellschaftlicher Probleme ermöglichen. Auch Mechanismen und Tendenzen der Gegenwart sollen über Parallelen in der Vergangenheit durchschaubar werden, indem aufgezeigt wird, dass bestimmte Abläufe aus der Vergangenheit sich in ähnlicher Weise wiederholen können. Sinnzusammenhänge wurden allerdings nicht so häufig wie Ursachenzusammenhänge besprochen.

In diesem Zusammenhang wird der für Lehrpersonen wichtige Gegenwartsbezug – ähnlich wie es Voet/De Wever³⁷⁸ für Belgien feststellten – in Abgrenzung zu einem auf Daten, Fakten und Auswendiglernen basierenden Geschichtsunterricht positioniert. An deren Stelle sollen große Themen der Gegenwart wie „Krieg und Terror“, „Flucht“ und „Wahlen“ im Zentrum des Unterrichts stehen und Nachdenkprozesse initiieren. Geschichtsunterricht soll die Schüler/innen für aktuelle (große) Themen der Gegenwart interessieren und lehren, reflektiert über diese nachzudenken (der Bezug zur Kategorie „Diskurse verstehen“ der Frage 2 wird hier deutlich). Die Reduktion des „Lernstoffes“, die zwangsläufig daraus resultiert, dass ein Fortschreiten der Zeit zu „immer mehr Geschichte“ führt, sollte dergestalt erfolgen, dass man vor allem jene Inhalte behandelt, welche die jeweilige Gegenwart besser zu verstehen helfen. Hier klin-

377 Vgl. Bergmann 2012, S. 34, 40.

378 Vgl. Voet/De Wever 2016, S. 61.

gen die „Schlüsselprobleme“³⁷⁹ an. Dabei werden Daten und Fakten bzw. das Vermitteln von Inhalten nicht per se abgelehnt, vielmehr wird ein Unterricht, der sich darin erschöpft, von vielen Lehrpersonen als unzureichend klassifiziert.

Der offizielle Kommentar zum Lehrplan unterscheidet den Gegenwarts- und Zukunftsbezug von einem Lebensweltbezug, wobei 1. die epochalen Schlüsselprobleme und 2. die Frage nach den historischen Ursachen gegenwärtiger gesellschaftlicher Phänomene³⁸⁰ explizit Erwähnung finden. Auch soll der Gegenwarts- und Zukunftsbezug dazu dienen, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Gegenwart und Zukunft durch das Handeln des Einzelnen in einer Gemeinschaft gestaltet werden können:

[Der] Gegenwarts- und Zukunftsbezug zielt darauf ab, dass die Vergangenheit als bedeutsam für die Gegenwart und die Zukunft betrachtet wird, wobei diese Bedeutsamkeit den Lernenden bewusst gemacht werden muss. Der Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft betrifft auch die Politische Bildung, zumal diese ohne historische Referenzen kaum denkbar ist. Zentral sind dabei so genannte „Schlüsselprobleme“, die durch ihre Dauerhaftigkeit geprägt sind, vor allem: Globalisierung, Ressourcenverteilung, Migration, Ökologie, Krieg und Frieden und die Gleichberechtigung der Geschlechter (diese könnten auch als Teilkonzepte dienen). Hier sollte ferner gezeigt werden, dass Wandel und Veränderbarkeit durch individuelles und kollektives Handeln möglich ist. Ebenso wichtig ist die Frage nach dem Ursachenzusammenhang, d. h. die Fragen nach den historischen Ursachen gegenwärtiger gesellschaftlicher Phänomene: ohne die Geschichte des Judentums im Mittelalter bzw. ohne die Analyse der Entstehung einer „Rassenlehre“ seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert ist Antisemitismus nicht angemessen zu analysieren.

Im Rahmen des Fragenkomplexes 2 nach dem, was Schüler/innen im Geschichtsunterricht für das Leben lernen sollen, hat sich als Zentralkategorie, ganz in geisteswissenschaftlicher Tradition, das „Verstehen“ herauskristallisiert. Im Kontext des Lernens für das Leben wird der notwendige Wissenserwerb im Fach Geschichte sehr häufig mit dem Verständnis der gegenwärtigen Welt und der aktuellen Diskurse verbunden. Auch hiernach begreifen die Lehrpersonen

379 Klaufki 2007; Kühberger 2015, S. 24–25; Bergmann 2012, S. 24–30.

380 Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (2016): Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, Bergman 2012, S. 34–38.

Geschichte stark als Gegenwartswissenschaft. Schüler/innen lernen für das Leben, indem sie gegenwärtige politische, kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge sowie kulturelle und religiöse Konflikte verstehen und kritisch zu hinterfragen imstande sind. Ebenfalls sollen sie „andere Menschen und Kulturen“ verstehen, was nach der Überzeugung vieler Lehrpersonen ein lebenspraktisches Lernergebnis des Geschichtsunterrichts darstellt. Verständnis im Bereich der Geschichte zu erwerben, sei in diesem Sinne ein Mittel gegen Rassismus, Antisemitismus und anderen Extremismen. So weisen Lehrpersonen darauf hin, dass Schüler/innen jene Mechanismen, die in der Vergangenheit zu Konflikten geführt haben, mit der Analyse der Gegenwart verbinden lernen und dadurch potenzielle Gefahren erkennen könnten (vgl. dazu die oben besprochenen Sinnzusammenhänge im Fragenkomplex 1). Es wurde schon ausgeführt, dass der in den Überzeugungen der Lehrpersonen so bedeutsame Gegenwartsbezug eine Grundlage darstellen könnte, um Orientierungskompetenzen besser in der Praxis zu positionieren.³⁸¹ So könnte in der Lehrer/innenbildung noch stärker herausgearbeitet werden, auf welche Weise Geschichte durch die Anbahnung von Orientierungskompetenzen für das gegenwärtige Leben relevant wird.

Bezieht man dieses Ergebnis aus Österreich auf internationale Forschungsbefunde, lassen sich viele Ähnlichkeiten und einige Unterschiede feststellen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind ähnlich jenen von McCrum³⁸², Voet/De Wever³⁸³ und Litten³⁸⁴, die bei den von ihnen untersuchten Lehrpersonen die Ermöglichung eines Verständnisses der Gegenwart durch die Beschäftigung mit historischen Inhalten als wichtiges Element der Philosophie des Faches herausgearbeitet haben.³⁸⁵ In der Studie von Borries war die „Abwägung von Konsequenzen für Gegenwart und Zukunft“ das am viertstärksten vertretene Lernziel im Geschichtsunterricht (unter idealen Voraussetzungen)³⁸⁶, während in der Studie von Donnelly der Aufbau eines Verständnisses im Zusammenhang mit der Relevanz des Faches für das Leben der Schüler/innen am zweitstärksten vertreten wurde.³⁸⁷

Die Betonung der Gegenwart würde dafür sprechen, dass die Mehrheit der österreichischen Lehrpersonen dem von Evans im Jahr 1989 aufgestellten Typus

381 Bernhard 2020.

382 Vgl. McCrum 2013.

383 Vgl. Voet/De Wever 2016.

384 Vgl. Litten 2017.

385 Die entsprechenden Ergebnisse wurden ausführlich im Kapitel 2.3 besprochen.

386 Vgl. Borries 1995.

387 Vgl. Donnelly 1999.

des Relativisten/Reformers³⁸⁸ zuzuordnen wären, also jener Gruppe von Lehrkräften, welche auch in Evans Stichprobe am häufigsten anzutreffen war. In der von Messner/Bufß im Jahr 2007 verwendeten Konzeption Rohlfses' scheinen sich die österreichischen Lehrpersonen mit der geschichtsdidaktischen Position des „gegenwarts- und gesellschaftsbezogenen Ansatzes“ bzw. mit der Zielorientierung „Gesellschafts- und Gegenwartsorientierung“ beschreiben zu lassen.³⁸⁹ Geht man jedoch zum Originaltext von Rohlfses zurück, wird indes abermals deutlich, dass die Einteilung von Geschichtslehrpersonen in Kategorien offensichtlich eine gewisse Problematik birgt. Rohlfses bringt die gegenwarts- und gesellschaftsbezogenen Ansätze in einen Zusammenhang mit „neomarxistischer Fundamentalkritik“³⁹⁰. Die Idee, dass Geschichte bedeutungsvoll für die Gegenwart sei und sein solle, in die Nähe des Marxismus zu rücken, scheint jedoch eine eher unglückliche Unternehmung zu sein – zumindest weisen die vorliegenden empirischen Daten nicht auf eine Verbindung von Gegenwartsbezug und Marxismus bzw. auch nur auf eine Nähe der beiden Konzepte hin. Der Gegenwartsbezug wird vielmehr quer durch alle Gruppen von Lehrpersonen als wichtig empfunden, unabhängig davon, ob sie sich für oder gegen die Kompetenzorientierung, das kritische Denken oder eine wichtige Stellung des Faktenwissens im Geschichtsunterricht ausgesprochen haben.

6.3 Aufbau von historischem Wissen

An das eben Gesagte anschließend, sei hier der interessante Befund von Messner/Bufß erwähnt, dass nämlich mehr als 90 % der von ihnen analysierten Lehrpersonen sowohl die Gegenwarts- und Gesellschaftsorientierung als auch die Vergangenheits- und Geschichtsorientierung als (eher) wichtig erachteten.³⁹¹ Solche Befunde hinsichtlich der Spannungen oder vermeintlichen Widersprüche in den epistemologischen Überzeugungen sind in der internationalen geschichtsdidaktischen Forschung weit verbreitet und führen zum nächsten zentralen Ergebnis der vorliegenden Studie: Auch die für diese Arbeit interviewten Lehrpersonen erachten sowohl den Gegenwartsbezug als auch den Aufbau von Basiswissen als zentrale Aspekte der Philosophie des Faches Geschichte. Der

388 „This group emphasizes relation of the past to present problems and suggests that history is background for understanding current issues“; the relativists suggest that it's most important for students of history to grasp the relevance of history to the present“ (vgl. Evans 1989, S. 224).

389 Vgl. Messner/Bufß 2007, S. 145.

390 Vgl. Rohlfses 2005, S. 189.

391 Vgl. ebd., S. 155.

Aufbau von Überblickswissen/chronologischem Wissen, vor allem im Sinne eines Faktenwissens, ist im Zusammenhang mit Fragenkomplex 1 eine zentrale Dimension. Über 50% der Lehrpersonen bezogen sich hier auf die Bedeutung verschiedener Dimensionen von Wissen – Lehrpersonen in Gymnasien sogar häufiger als auf die Bedeutung des Gegenwartsbezugs.

Wenn die Lehrpersonen über das Wissen im Geschichtsunterricht sprechen, stehen unterschiedliche Arten von Faktenwissen im Vordergrund, während konzeptionelles Wissen vergleichsweise selten angesprochen wird. Innerhalb der Kategorie Faktenwissen spielt die Unterkategorie „terminologisches Wissen“ eine geringere Rolle, während insbesondere chronologisches Wissen und Überblickswissen angesprochen wird.³⁹² Zahlreiche Lehrpersonen erwähnen auf die Frage, was ihnen im Geschichtsunterricht wichtig ist, einen Begriff aus den Wortfeldern „Chronologie“, „Überblick“, „Grundgerüst“. Ein chronologisches Grundgerüst würde den Schüler/innen Halt geben bzw. einen Rahmen zur Verfügung stellen, in den neue Informationen eingeordnet werden können. Das wahrgenommene Relativieren von Chronologie in gegenwärtigen Strömungen der Geschichtsdidaktik sehen mehrere Lehrpersonen kritisch – dieser Aspekt wird als ein zentraler Vorbehalt gegenüber der historischen Kompetenzorientierung an anderer Stelle detailliert beschreiben.³⁹³ In Bezug auf das konzeptionelle Wissen wurde die Bedeutung historischer Basiskonzepte wie Zeit und Zeitverständnis einige Male betont. Kausalität und Konstruktivität sowie gesellschaftliche Basiskonzepte wie Handlungsspielräume, Macht und Verteilung wurden lediglich von einzelnen Lehrpersonen kurz erwähnt.

Auch wenn „Wissen“ induktiv nicht explizit als zentrale Kategorie aus den Antworten im Fragenkomplex 2 herausgearbeitet wurde, lassen sich – wie oben dargelegt – zahlreiche Bezüge dazu herstellen. So wird immer wieder betont, dass Wissen notwendig sei, sowohl um zu verstehen, als auch um hinterfragen zu können. Wissen sei ebenfalls notwendig, um am politischen Diskurs und am politischen Leben in der Gegenwart partizipieren zu können.

Diese beiden Elemente von Unterricht – der Gegenwartsbezug und der Aufbau von Wissen – sind damit die beiden wichtigsten Aspekte der Philosophie des Faches bzw. des Bildungswerts des Faches Geschichte aus der Sicht der interviewten Lehrpersonen. Messner/Buff sehen einen Gegensatz zwischen gegenwartsbezogenen Ansätzen und Wissensvermittlung.³⁹⁴ Bei McCrum wird

392 Vgl. Kühberger 2012, S. 35 ff.

393 Vgl. Bernhard 2020, S. 194–204.

394 Vgl. Messner/Buff 2007, S. 170.

konträr dazu der gegenwartsbezogene Ansatz selbst als „faktenorientiert“ verstanden und einem Ideal des „narrativ/interpretativen“ Ansatzes gegenübergestellt.³⁹⁵ Die Lehrpersonen ihrer Studie würden aufgrund ihres Ziels, die Gegenwart verständlich zu machen, einen stark auf Objektivität und Wissensvermittlung zielenden Unterricht favorisieren. Abgesehen von diesen unterschiedlichen Positionierungen wird die zentrale Bedeutung des Wissensaufbaus im Geschichtsunterricht in den Überzeugungen der Lehrpersonen in zahlreichen internationalen Studien deutlich:

- von Borries 2005: „Wissensaneignung“ ist das wichtigste Ziel in der Praxis.³⁹⁶
- Messner/Buff 2007: „Stofforientierung“ in den Überzeugungen der Lehrpersonen.³⁹⁷
- Yilmaz 2008: Fakten haben im Unterricht eine große Bedeutung.³⁹⁸
- Brauch/Bihrer 2011: Das wichtigste Ziel von Unterricht ist die Vermittlung von Grundwissen.³⁹⁹
- McCrum 2013: „Providing substantive knowledge“⁴⁰⁰ ist den Lehrpersonen wichtig.

Bei Voet/De Wever ist – wie auch in der vorliegenden Arbeit – der Aufbau eines Wissens über die Vergangenheit der zweitwichtigste Aspekt der Philosophie des Faches der von ihnen untersuchten belgischen Lehrpersonen.⁴⁰¹

Bei den Versuchen, Geschichtslehrpersonen in Kategorien einzuteilen, ergaben sich in der internationalen Literatur immer wieder Herausforderungen und Schwierigkeiten. So scheinen tendenziell Fragen offen zu bleiben bei der Unterscheidung zwischen „factual vs. interpretative“⁴⁰², „schülerorientiert vs. lehrerzentriert“⁴⁰³, „konstruktivistisch vs. transmissiv“⁴⁰⁴, „criterialist vs. objectivist/

395 Vgl. McCrum 2013, S. 77.

396 Vgl. Borries 1995, S. 280 ff.

397 Messner/Buff 2007, S. 170.

398 Vgl. Yilmaz 2008.

399 Brauch/Bihrer 2011, S. 127.

400 McCrum 2013, S. 77.

401 Vgl. Voet/De Wever 2016, S. 61.

402 Wansink u.a. 2017, S. 20.

403 Wineburg/Wilson 1991, S. 407; Nitsche 2016 erkennt das Problem und führt in seine Konzeption einen „sozialen Konstruktivismus“ als Mittelweg zwischen den beiden Extremen „individueller Konstruktivismus“ und „Transmission“ ein.

404 Thünemann 2012; Henke-Bockschatz, Gerhard/Mehr, Christian (2012): Von den Möglichkeiten historischen Verstehens im Unterricht als sozialer Praxis. In: Meyer-Hamme, Johannes/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. Schwalbach/Ts., S. 107–122.

relativist⁴⁰⁵ sowie „progressiv vs. traditionell“⁴⁰⁶. Die deduktiv gesetzten binären Optionen muten bisweilen ein wenig artifiziell an und scheinen im Zusammenhang mit der Erfassung und Beschreibung der konkreten Praxis tendenziell reduktionistisch zu sein. So wurde in mehreren Studien immer wieder hervorgehoben, dass das Antwortverhalten der Lehrpersonen wenig kongruent oder diffus sei⁴⁰⁷, weil Lehrpersonen z.B. sowohl Ziele, die mit Transmissivität, als auch Ziele, die mit kognitiver Konstruktion verbunden werden, gutheißen würden. Dies wurde als widersprüchlich empfunden. Maggioni spricht in ähnlichen Zusammenhängen von „epistemic inconsistency“⁴⁰⁸, Daumüller von einem „ambivalenten Rollenverständnis“ und einem „Patchwork Syndrom“⁴⁰⁹, Wansink u.a. von „epistemic switching“⁴¹⁰. Maggioni u.a. berichten im Zusammenhang mit Überzeugungen zu Geschichte von erstaunlichen Zusammenhängen („the shifts we observed indicate that individual movements across different epistemological positions are not unidirectional“⁴¹¹). Ähnliches zeigen auch VanSledright/Reddy.⁴¹² Aus einer pragmatischen Sicht mag jedoch verständlich werden, dass sich Lehrpersonen wahrscheinlich kaum in „Entweder-oder-Schemata“, welcher Art auch immer, einordnen lassen.⁴¹³

Obwohl durch die Kompetenzorientierung historischen Denkens die Vermittlung von Faktenwissen eine geringere Bedeutung bekam, ist sie dennoch nicht überflüssig. Aus meiner Perspektive und aufbauend auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie und an anderer Stelle veröffentlichter Ergebnisse zu den Vorbehalten von Lehrpersonen gegenüber Kompetenzorientierung⁴¹⁴ ist ein unverkrampfter und pragmatischer Zugang zu Wissensvermittlung im Sinne der Beherrschung des Schulcurriculums⁴¹⁵ bzw. des „vertieft[e] Schulbuchwissens“⁴¹⁶ in der Geschichtsdidaktik hilfreich. Wissensaneignung gering zu schät-

405 Maggioni u.a. 2004, 2009; Nitsche 2017.

406 Messner/Buff 2007.

407 Vgl. ebd., S. 149; Daumüller 2012; Wansink u.a. 2017.

408 Maggioni u.a. 2004, S. 190.

409 Daumüller 2013.

410 Wansink u.a. 2017, S. 20.

411 Maggioni u.a. 2004, S. 190.

412 VanSledright/Reddy 2014, S. 55–56.

413 Vgl. dazu die pragmatische Zugangsweise von Harris/Burn 2016.

414 Bernhard 2017, 2020.

415 Im neuen österreichischen Lehrplan ist dieses schulcurriculare Wissen ohnehin sehr stark um das konzeptuelle und epistemische Wissen herum organisiert.

416 Resch, Mario (2017): Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung (EkoL) – theoretische Modellierung und empirische Erfassung von fachdidaktischem Wissen und

zen, widerspricht zahlreichen empirisch fundierten Studien aus dem Bereich der Schuleffektivitätsforschung, wobei in diesem Zusammenhang sowohl Bezüge zum Wissen der Lehrpersonen als auch zur Wissensvermittlung auf der Ebene der Schüler/innen gemacht werden: „The most effective teachers have deep knowledge of the subjects they teach, and when teachers’ knowledge falls below a certain level it is a significant impediment to students’ learning.“⁴¹⁷ Wenn Lehrpersonen ein gewisses Wissensniveau unterschreiten, kann dies guten Unterricht im Sinne von „history as interpretation“ verhindern, wie dies in einer Bostoner Studie empirisch gezeigt wurde.⁴¹⁸ In der gegenwärtigen Diskussion werden in diesem Zusammenhang wenig hilfreiche Dichotomien erkannt, in denen ein starker Gegensatz zwischen Kompetenzen und Konzepten einerseits und dem Wissen andererseits konstruiert werden.⁴¹⁹

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Bedeutung des Wissens kommt ein weiteres Element hinzu, welches sich in einem sehr interessanten und in der deutschsprachigen Auseinandersetzung noch wenig rezipierten Diskussionsstrang um einen „knowledge turn“⁴²⁰ manifestiert. In den letzten Jahrzehnten hat sich ausgehend von der Bildungssoziologie eine Perspektive entwickelt, die als „sozialer Realismus“ („social realism“) bekannt wurde und aus der Sorge heraus entstand, dass die Vernachlässigung von Wissen in Bildungskontexten soziale Ungleichheit zementieren würde.⁴²¹ Der Londoner Bildungswissenschaftler Michael Young, dessen Ideen zur Bedeutung von Wissen insbesondere

Können bei angehenden Geschichtslehrkräften. Online unter: https://www.gdt-eichstaett.de/wp-content/uploads/2017/12/Resch_Keynote_2017.12.18.pdf

417 Coe u.a. 2014, S. 2.

418 Martell 2013, S. 22.

419 Vgl. Chapman 2015, S. 31–34.

420 Young, Michael/Muller, Johann (2010a): Knowledge and truth in the sociology of education. In: Maton, Karl/Moore, Rob (Hg.): Social realism, knowledge and the sociology of education: Coalitions of the mind. London: Continuum, S. 153–182; Hoadley, Ursula/Sehgal-Cuthbert, Alka/Barrett, Brian/Morgan, John (2019): After the knowledge turn? Politics and pedagogy. In: The Curriculum Journal 30.2, S. 99–104.

421 Moore, Rob/Muller, Johan (1999): The discourse of „voice“ and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. In: British Journal of Sociology of Education 20, S. 189–206; Young, Michael (2000): Rescuing the sociology of educational knowledge from the extremes of voice discourse: Towards a new theoretical basis for the sociology of the curriculum. In: British Journal of Sociology of Education 21, S. 523–536; Moore, Rob/Maton, Karl (2001): Founding the sociology of knowledge. Basil Bernstein, intellectual fields and the epistemic device. In: Morais, Ana M./Neves, Isabel/Davies, Brian, Daniels, Harry (Hg.): Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research. New York, NY: Peter Lang, S. 153–182.

für benachteiligte Schüler/innen derzeit im angelsächsischen Raum äußerst lebhaft diskutiert werden⁴²² und einen sehr starken Einfluss auf die Schulpraxis und Bildungspolitik ausüben, prägte in diesem Zusammenhang das Schlagwort „from the knowledge of the powerful to powerful knowledge“⁴²³.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und insbesondere in den 1970er Jahren sei im Zuge von postmodernen Tendenzen die Bedeutung des klassischen Wissens des „Bildungsbürgertums“ als „Wissen der Mächtigen“ relativiert worden. Dieses Wissen – „knowledge of the powerful“ – sei als die Konstruktion einer Elite verstanden worden, mit deren Bedeutung diese sich ihren privilegierten Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie sichern würde. Mit diesem Wissen, das insbesondere Menschen mit genügend finanziellen Mitteln zu Verfügung stünde, können andere, die nicht darüber verfügen, von gesellschaftlicher Partizipation ausgeschlossen werden. Auf diese Weise sei durch das „Wissen der Mächtigen“ – zu dem eben nur wenige Menschen Zugang gehabt hätten – soziale Ungleichheit verfestigt worden.⁴²⁴

Laut Young und seinen Mitstreiter/innen hätte dies zur Folge gehabt, dass in der Postmoderne bisweilen das in der Gesellschaft dominante Wissen selbst als das Problem begriffen und daher dieses Wissen – als das Wissen der Mächtigen bzw. das einer exklusiven Elite – geringgeschätzt wurde. Von dieser Philosophie getragen, sei man daher auch in der Schulpraxis, der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen und in der Bildungspolitik dazu übergegangen, dem Wissen weniger Bedeutung beizumessen und sich stattdessen stärker auf Fähigkeiten und auf solche Formen des Wissens zu konzentrieren, die mehr die Erfahrungswelt sozial benachteiligter Schülergruppen berücksichtigen würden. Solche Ideen seien in der Bildungssoziologie der 1970er und 1980er Jahre stark vertreten worden: „The idea that the primary role of schools in capitalist societies was to teach the working class their place was widely accepted within the sociology of education.“⁴²⁵ Radikale Kritiker, wie der in Wien geborene Befrei-

422 Young, Michael (2007): *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge; Young, Michael/Lambert, David (Hg.) (2014): *Knowledge and the future school*. London: Bloomsbury; Young Michael/Muller, Johan (2010): *Three scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge*. In: *European Journal of Education* 45.1, S. 10–27; White, John (2018): *The weakness of „powerful knowledge“*. In: *London Review of Education* 16.2, S. 325–335.

423 Muller, Johan/Young, Michael (2019): *Knowledge, power and powerful knowledge revisited*. In: *The Curriculum Journal* 30.2, S. 196–214.

424 Ebd.

425 Young, Michael (2011): *What are schools for?* In: *Educação, Sociedade & Culturas* 2, 2011, S. 145–155, hier S. 146.

ungstheologe Ivan Illich kam im Sinne von „deschooling society“ sogar zu dem Schluss, dass echtes Lernen nur dann möglich sei, wenn die Schule als Organisation gänzlich abgeschafft würde.⁴²⁶

In den 1980er und 1990er Jahren, nachdem der Kommunismus und das Masternarrativ vom Ende des Kapitalismus und damit zusammenhängend auch vom Ende der Schule an Bedeutung verloren hatten, sei dieser Diskurs unter anderen Vorzeichen weitergeführt worden und habe sich insbesondere durch die Werke des französischen Philosophen Michel Foucault genährt.⁴²⁷ Foucault stellte Schulen in eine Reihe mit Spitälern und Gefängnissen als Institutionen der Ausübung von Macht, deren Machtausübung der Kritik unterzogen werden müsse, wobei Foucault selbst angibt, dass es ihm nur um die Kritik und nicht um Lösungen gehen würde.⁴²⁸

Michael Young gehörte in der frühen Zeit selbst zu jenen Personen, die den „Knowledge of the powerful“-Diskurs mitprägten. Im Jahr 1971 veröffentlichte er in diesem Geiste das einflussreiche Buch „Knowledge and Control“⁴²⁹. Heute führt er ins Treffen, dass der Zugang der falsche Weg gewesen sei, weil er soziale Ungleichheit nur noch verstärkt habe. Seine sehr breit rezipierte Argumentation jetzt ist, dass die Rede und die damit einhergehende Geringschätzung des „Wissens der Mächtigen“ dazu geführt haben, dass dieses Wissen vor allem den Kindern aus sozial benachteiligten Elternhäusern verwehrt geblieben sei, weil man entsprechend vorwiegend in den staatlichen Schulen bzw. in Schulen in schwierigen Umständen darauf verzichtet habe, dieses Wissen zu vermitteln. Eltern, die es sich haben leisten können, hätten ihre Kinder ja ohnehin in Schulen geschickt, in denen sie dieses gesellschaftlich erwartete Wissen erhalten. Mit diesem Wissen ausgestattet würden sie dann die besten Universitäten besuchen, die besten Berufe mit den höchsten Einkommen ergreifen können und in die Chefetagen klettern.⁴³⁰ Young meint heute, dass man dieses Wissen deshalb nicht als „knowledge of the powerful“ – also politisch konnotiert – begreifen sollte, sondern als „powerful knowledge“ – als bildungswissenschaftliches Konzept im Sinne von Empowerment. Ein Schulsystem müsse sicherstellen, dass gerade Kinder aus sozial benachteiligten Familien umso stärker diese Art des Wissens

426 Illich, Ivan (1971): *Deschooling society*. Harmondsworth, Penguin Books.

427 Foucault, Michel (1991): *Remarks on Marx*. New York, Semiotext(e).

428 Young 2011, S. 11.

429 Young, Michael (1971): *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London, Collier Macmillan.

430 Vgl. Young 2007; 2011; Young/Muller 2011.

vermittelt bekommen. Historisches Wissen wird in diesem Zusammenhang explizit erwähnt.⁴³¹

Man darf gespannt sein, in welche Richtung sich diese Diskussion entwickeln wird, und es ist wahrscheinlich, dass mit steigendem Bewusstsein um die Notwendigkeit der Förderung benachteiligter junger Menschen diese derzeit noch stärker im angelsächsischen Raum verortete Diskussion auch in den deutschsprachigen Ländern geführt werden wird. Ob nun nach der Umstellung des gesamten Schulsystems auf die Kompetenzorientierung auch in unseren Breiten der Ruf nach einen „knowledge turn“ erklingt, bleibt abzuwarten. Aus meiner persönlichen Sicht konnte die Geschichtsdidaktik durch die richtig verstandene historische Kompetenzorientierung sehr fruchtbare akademische Wege beschreiten, insofern als die Bedeutung des Einführens der Schüler/innen in die Grammatik der Geschichte und des kritisch-reflektierten Umgangs mit historischen Quellen und Darstellungen eine stärkere Betonung erfahren hat. Inwieweit ein potenzieller „knowledge turn“ diese Errungenschaften beeinflussen würde, ist zu diskutieren.

Hier sei mit Chapman⁴³² dafür plädiert, einen pragmatischen Weg der Wissensvermittlung einzuschlagen, die so bekannten Pendelbewegungen zwischen These und Antithese zu vermeiden und zu einer in der Praxis anwendbaren und von Lehrpersonen akzeptierten Synthese zu kommen.⁴³³ Lehrpersonen, welche sich für die Bedeutung von historischem (Fakten)-Wissen aussprechen, sollten nicht zwangsläufig in einen Gegensatz zum historischen Denken gestellt werden.⁴³⁴ Diese Dichotomie ist künstlich und wenig hilfreich und sie geht, wie die internationale Literatur andeutet, an der Realität der Lehrpersonen vorbei.⁴³⁵ Sowohl Wissen als auch Kompetenzen sind notwendig für das historische Denken:

*[...] these oppositions present us with fallacious choices that restrict options to ,either/or' where, in reality, more complex choices, including ,both/and', are possible and desirable and, very probably, inevitable.*⁴³⁶

431 Young/Muller 2011, 11–12.

432 Chapman 2015.

433 Zu den Pendelbewegungen in diesem Zusammenhang siehe Bernhard 2020.

434 Vgl. dazu auch ausführlich Wansink u.a. 2017.

435 Wineburg/Wilson 1991; Messner/Bufß 2007, S. 170; Voet/De Wever 2016, S. 61; Wansink u.a. 2017, S. 20.

436 Chapman 2015, S. 31.

Wie sich eindeutig zeigt, wird Geschichte von den Lehrpersonen ja ungeachtet der Bedeutung, die diese dem Wissensaufbau attribuieren, nicht als eine Vergangenheitswissenschaft, sondern als Gegenwartswissenschaft begriffen.

6.4 Politische Handlungsfähigkeit

Als drittes zentrales Ergebnis der Philosophie des Faches der Lehrpersonen manifestiert sich in den Interviews der Aufbau einer „politische Handlungsfähigkeit“. In den Antworten im Fragenkomplex 1 (nach dem, was im Geschichtsunterricht wichtig ist) wurde von 25 % der interviewten Lehrpersonen die Politische Bildung erwähnt. Schüler/innen sollen beginnen, sich für das zu interessieren, was um sie herum passiert, und die Bereitschaft aufbauen, sich mit Politik zu beschäftigen. Sie sollen sich in der aktuellen politischen Diskussion zurechtfinden. Politische Bildung helfe dabei, sich in der Gesellschaft zu orientieren, eigene Meinungen formulieren und andere Meinungen akzeptieren zu lernen. Außerdem betonen die Lehrpersonen, dass durch Politische Bildung eine Begeisterung für Demokratie vermittelt werden kann.

Generell wurde Politische Bildung zwar häufig erwähnt und des Öfteren mit Nachdruck als ein ganz zentrales Element des Geschichtsunterrichts bezeichnet (z.B. „Mein Steckenpferd“ I-A7_w), dennoch aber kaum länger von den Lehrpersonen besprochen. Dass Lehrpersonen in Österreich die Politische Bildung sehr stark im Geschichtsunterricht verorten, zeigte sich auch schon in einer im Jahr 2007 durchgeführten Umfrage unter angehenden und praktizierenden österreichischen Lehrkräften. Die Frage nach den Schulfächern, die für Politische Bildung verantwortlich sind, ergab eine starke Präferenz der Befragten für das Fach Geschichte (98,2%), gefolgt von Geografie (72,9%) und Deutsch (70,5%), Religion bzw. Ethik (64,8%) sowie von Fremdsprachen (50,5%).⁴³⁷

Das Fach Geschichte kann zwar nicht per se mit Politischer Bildung gleichgesetzt werden,⁴³⁸ allerdings – und darauf weist Thomas Hellmuth hin – besitzt

⁴³⁷ Hellmuth, Thomas/Gerhard Zenaty (2009): Was bedeutet politische Bildung? Eine quantitative Analyse der LehrerInnenausbildung und des Verständnisses von politischer Bildung in Österreich. In: Hellmuth, Thomas (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck/Wien/Bozen, S. 264–288, hier S. 273.

⁴³⁸ Rolf Schörken und Karl-Ernst Jeismann machten schon sehr früh in klassischen Texten auf die Interdependenz zwischen den beiden Fächern aufmerksam: Schörken, Rolf (1978): Zur Einführung: Von der Notwendigkeit, erneut über die Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht nachzudenken. In: Schörken, Rolf (Hg.): Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht. Stuttgart: Klett, S. 9–13; Jeismann,

die historische Dimension politischer Kategorien eine besondere Bedeutung: Probleme können oft nur dann adäquat erfasst werden, wenn auch deren historische Wurzeln Berücksichtigung finden. Herrschafts- bzw. Machtverhältnisse bzw. Kategorien wie Freiheit, Gerechtigkeit oder Frieden sind historisch gewachsen und ohne Geschichte scheint ein Verständnis politischer Konstellationen und Probleme schwer möglich zu sein.⁴³⁹ In diesem Zusammenhang wird von einer vorbereitenden und ergänzenden Funktion des Geschichtsunterrichts für die Politische Bildung gesprochen.⁴⁴⁰ In Österreich scheint dieser Aspekt offensichtlich in den Überzeugungen von Lehrpersonen angekommen zu sein.

In den internationalen Studien zur Philosophie des Faches Geschichte spielt der Aufbau von politischer Handlungsfähigkeit in den Überzeugungen der Lehrpersonen kaum eine Rolle, was möglicherweise darauf zurückgehen mag, dass das Fach Geschichte weniger explizit – so wie in Österreich – in verschiedenen Lehrplänen mit Politischer Bildung verbunden ist.⁴⁴¹ Lediglich in der Studie von Voet/De Wever wird von den Lehrpersonen „Citizenship Education“ als eines der vier zentralen Ziele des Geschichtsunterrichts genannt⁴⁴² – interessanterweise korrelieren die Dimensionen im Zusammenhang mit der Philosophie des Faches, welche die beiden Autoren aus ihren qualitativen Interviews herausarbeiteten, zu einem hohen Grad mit den Ergebnissen in der vorliegenden Studie.

Den Antworten innerhalb des Fragenkomplexes 2 – nach dem, was Schüler/innen im Geschichtsunterricht für das Leben lernen – zufolge sei laut den Lehrpersonen das anzubahnde Verständnis die Voraussetzung für eine gelungene demokratische Partizipation in der Gesellschaft. Politische Handlungsfä-

Karl-Ernst (1992): Thesen zum Verhältnis von Politik- und Geschichtsunterricht. Geschichte – Erziehung – Politik 43, S. 557–569. Jörn Rüsen thematisierte die Zusammenhänge ebenfalls: Rüsen, Jörn (1989): Historisch-politisches Bewußtsein – was ist das? In: Cremer, Will/Commichau, Imke (Hg.): Bundesrepublik Deutschland. Geschichte, Bewußtsein. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 119–141.

439 Hellmuth, Thomas (2009): Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung: Überlegungen zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38.4, S. 483–496.

440 Ebd.

441 Politische Bildung ist in Österreich in den einzelnen Schultypen unterschiedlich verankert. In den meisten Schularten wird es als Kombinationsfach beispielsweise mit Geschichte, Zeitgeschichte, Recht oder Wirtschaftskunde angeboten. In der Volksschule wird Politische Bildung im Sachunterricht verhandelt. Politische Bildung ist seit 1978 durch das Unterrichtsprinzip Politische Bildung in das Schulwesen integriert. Das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip gilt für alle Schultypen und Schulstufen.

442 Vgl. Voet/De Wever 2016, S. 60.

higkeit aufzubauen sei ein zentrales Element des Lernens für das Leben im Fach Geschichte. Das aktuelle politische Weltgeschehen lasse sich nur verstehen, wenn Schüler/innen sich mit Geschichte beschäftigen, indem sie gegenwärtige Denkströmungen und Ideen bzw. Entwicklungen und gesellschaftliche Mechanismen zu durchblicken imstande werden. Auch das Einüben von politisch-demokratischen Grundhaltungen war ein häufig erwähntes Thema.

Diese Perspektiven der Lehrpersonen sind mit gängigen historisch-politischen Kompetenzmodellen vereinbar. In Österreich wird im Zusammenhang mit Politischer Bildung ein Modell favorisiert, das den Politikbegriff nicht im staatswissenschaftlichen Sinn engführt. Vielmehr wird er grundlegend über das Aushandeln, Lösen und Normieren von Problemen bzw. Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens definiert.⁴⁴³ Ein solcher Zugang manifestiert sich – wie gezeigt – stark in den Interviewdaten. Die Fähigkeit, gegenwärtige Diskurse zu verstehen und kritisch zu hinterfragen, welche die Lehrkräfte in den Antworten im Bereich des Fragenkomplexes 2 als bedeutend positioniert haben (wieder ähnlich wie bei Voet/De Wever⁴⁴⁴), hängt damit zusammen. Im Geschichtsunterricht würden Schüler/innen den Lehrpersonen zufolge lernen, zu differenzieren und gesellschaftliche, mit bestimmten Diskursen verbundene Traditionen (geschichtskulturelle Phänomene) selbstständig zu beurteilen, wozu es eines Wissens über die Vergangenheit bedarf. Mehrere Lehrpersonen empfinden es als Lernen für das Leben, wenn Schüler/innen eine skeptische Haltung gegenüber einfachen Erklärungsversuchen, Vorurteilen und Medienprodukten erwerben. Diese Fähigkeit wird mit der Möglichkeit zu gesellschaftlich Partizipation in einen Zusammenhang gestellt. Ebenfalls wurde argumentiert, dass der Blick auf die Vergangenheit dabei helfe, Phänomene der Gegenwart gelassener zu sehen. Einige Lehrpersonen meinten in Bezug auf das Lernen für das Leben, dass es der Geschichte bedarf, um die eigenen Wurzeln kennen und verstehen zu lernen.

6.5 Kritisches Denken

Aus den Antworten zum Fragenkomplex 1 lässt sich das Thema des kritischen Denkens als eine zentrale Dimension herausarbeiten. Auf die Frage, was den Lehrpersonen im Geschichtsunterricht wichtig wäre, antworteten insgesamt 21 %, dass dies das kritische Denken sei⁴⁴⁵, wobei vor allem Gymnasiallehrper-

⁴⁴³ Kühberger 2015, S. 128.

⁴⁴⁴ Vgl. Voet/De Wever 2016.

⁴⁴⁵ In Bezug auf die gesamten Interviewtexte, also nicht nur auf die Frage, was den Lehrpersonen im Geschichtsunterricht wichtig ist, wurde die Bedeutung des kritischen Denkens von knapp der Hälfte der Lehrpersonen an irgendeiner Stelle explizit erwähnt.

sonen innerhalb dieser Dimension argumentierten. Wenn Lehrpersonen ihre Überzeugungen hinsichtlich der Relevanz des kritischen Denkens im Geschichtsunterricht kundtun, verstehen sie darunter „kritisches Denken als skeptisches Denken“, „kritisches Denken als selbstgesteuertes Denken“ sowie „kritisches Denken als analytisches Denken“⁴⁴⁶. Bezogen auf skeptisches Denken wurde einige Male der Aufbau eines prinzipiellen Misstrauens gegenüber Darstellungen als bedeutsam hervorgehoben. Kritisches Denken bedeutet in der Ausfaltung als skeptisches Denken, vorhandenen Wissensbeständen skeptisch gegenüberzustehen und diese auf mögliche Schwachstellen hin zu untersuchen. Der Bezugspunkt zum historischen Denken ist hier die Quellenkritik und die De-Konstruktionskompetenz bzw. die Fähigkeit zum Hinterfragen von fertigen Geschichten.

Skeptisch-kritisches Denken wird von den Lehrpersonen allerdings nicht im Sinne eines „erkenntnistheoretischen Skeptizismus“⁴⁴⁷ oder der „skeptischen These“⁴⁴⁸ verstanden, in welchen Erkenntnis prinzipiell nicht möglich scheint. Historisches Denken kann – wie in der internationalen Geschichtsdidaktik hervorgehoben – nicht auf einem erkenntnistheoretischen Relativismus beruhen, sondern bedeutet kriteriengeleitetes kritisches Denken⁴⁴⁹ im Zusammenhang mit Quellen und Darstellungen. Im hier verstandenen Sinn ist „Skepsis im kritischen Denken ein Mittel, um Erkenntnis zu optimieren – indem alle Gedanken und ihre Legitimierungen genau geprüft werden“⁴⁵⁰. Schüler/innen sollen – so einige Lehrpersonen – Autoritäten wie das Schulbuch oder die Lehrperson selbst kritisch hinterfragen lernen. In einem erkenntnistheoretischen Skeptizismus, der von den Interviewpartner/innen, wie eben erwähnt, nicht vertreten wurde, stellte sich indes immer die Frage, nach welchen wissenschaftlichen Kriterien die Gedanken auf ihre Legitimation und Angemessenheit hin überprüft werden sollen.

Die Bedeutung des selbstständigen Denkens besteht laut den interviewten Lehrkräften darin, dass Schüler/innen sich eine eigene Meinung bilden sollen, indem sie selbstständig urteilen lernen und damit auch die Fähigkeit aufbauen, wirksam eine eigene Position zu vertreten. Im Zusammenhang mit kritischem Denken in der Ausfaltung als rationales Denken wurde die Bedeutung der Fä-

446 Vgl. Kruse 2017.

447 Grundmann, Thomas (2017): Analytische Einführung in die Erkenntnistheorie. Berlin, De Gruyter, S. 255 ff.

448 Ebd., S. 257.

449 Vgl. Maggioni u.a. 2009; Maggioni 2010.

450 Kruse 2017, S. 51.

higkeit, Informationen aus verschiedenen Perspektiven einzuholen (vgl. die Konzepte Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität), um den Wahrheitsgehalt von Darstellungen beurteilen zu können, erwähnt. Ebenfalls wurde auf die Fähigkeit verwiesen, sich des eigenen Verstandes bedienen und beispielsweise selbstständig Wahlplakate oder Werbungen analysieren zu können – Bezüge zur De-Konstruktionskompetenz wurden ersichtlich.

Durch rationales kritisches Denken sollten Schüler/innen dagegen geübt sein, unreflektierte Loyalitäten aufzubauen. Kritisches Denken im Sinne des rationalen Denkens ist daher das Bemühen, einer Sache wirklich „auf den Grund“ zu gehen und dabei viele verschiedene Perspektiven einzuschließen. Kritisches Denken in dem hier gemeinten Sinne bedeutet damit auch nicht die Anwendung der „kritische Theorie“ und die damit verbundene „kritische Pädagogik“⁴⁵¹, sondern selbstständig rational zu denken und nicht einfach zu übernehmen, was andere für richtig halten. Die Bezugspunkte zum historischen und politischen Denken werden abermals deutlich. Die Aussagen der Lehrpersonen lassen darauf schließen, dass in ihren Überzeugungen die Re-Konstruktionskompetenz und die Prinzipien der Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität eine wichtige Rolle spielen, auch wenn dies oft nicht mit diesen Begriffen in den Interviews beschrieben wurde.

Im Interviewfragenkomplex 1 spielen epistemologische Aspekte des Gegenwartsbezugs oder anders formuliert, kritisches Denken hinsichtlich der Tatsache, dass das Schreiben von Geschichte immer in der Gegenwart erfolgt und deshalb eine perspektivische und retroperspektivische Konstruktion darstellt, eine gewisse, gleichwohl sehr untergeordnete Rolle. Einzelne Lehrpersonen erwähnten, dass Schüler/innen verstehen lernen sollen, inwiefern Geschichte eine Konstruktion der Vergangenheit ist (die in der Gegenwart vollzogen wird). Auch die Fähigkeit der Unterscheidung zwischen Vergangenheit und Geschichte wurde als bedeutend genannt. Die explizite Einführung in die „Grammatik des Faches“, die Auseinandersetzung mit dem, was die Geschichte „im Inneren zusammenhält“, mit Epistemologie bzw. epistemologische Zugänge zum Gegenwartsbezug spielten in den Antworten der Lehrpersonen aber eine sehr geringe Rolle.

6.6 Einordnung – Die Philosophie des Faches und die Kompetenzorientierung historischen Denkens

Insgesamt deuten die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass zahlreiche im Rahmen des historischen Denkens relevanten Aspekte auch in den

451 Vgl. Davies 2015, S. 86.

Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen in Österreich eine bedeutende Rolle spielen. Die Analyse der Überzeugungen von Lehrpersonen zeigte viele potenzielle Anknüpfungspunkte zum in Österreich gültigen Kompetenzmodell für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, obwohl in den gesamten Interviews nur äußerst selten explizit von fachspezifischen Kompetenzen gesprochen wurde und zwar auch dann nicht, wenn die Lehrpersonen direkt danach gefragt wurden, welche Kompetenzen sie im Geschichtsunterricht für wichtig erachten.⁴⁵² Es ist höchst erstaunlich, dass die konkreten historischen Kompetenzen und die Theorie zum historischen Denken so wenig präsent sind⁴⁵³, wenn Lehrpersonen zu Geschichtsunterricht und zur Kompetenzorientierung befragt werden. Wichtige Aspekte des historischen Denkens scheinen von den Lehrpersonen demnach auch ohne eine explizite bzw. abrufbare Kenntnis des historischen Kompetenzdiskurses vertreten zu werden und deren Überzeugungen zu befruchten.

Ein Erklärungsversuch dafür mag sein, dass die historische Kompetenzorientierung im Grunde das zusammenfasst und kondensiert, was in der von der Geschichtsdidaktik rezipierten narrativen Geschichtstheorie seit vielen Jahrzehnten als Ideal gilt. Die fachspezifische Kompetenzorientierung schöpft massiv aus diesen traditionellen Quellen. Wie an anderer Stelle gezeigt, hatten Geschichtslehrpersonen im Zuge der Einführung der historischen Kompetenzorientierung in Österreich bisweilen der Eindruck, dass das Rad in revolutionärer Weise nun ganz neu zu erfinden sei, und sie empfanden den bisher von ihnen durchgeführten Unterricht als abgewertet.⁴⁵⁴ Dies mag mit ein Grund dafür sein, dass der fachspezifische Kompetenzdiskurs die Praxis noch wenig erreichte. Dazu sei noch ein letztes Mal aus den Interviews zitiert:

I-A11_w: B: Ja, ja, ich habe so das Gefühl also, man unterstellt einfach, die Lehrer haben, ich weiß es jetzt nicht, im Frontalunterricht ihren Stoff vortragen, es gab nie irgendeine Teilnahme der Schüler oder so was, und jetzt müssen die Schüler auf einmal Dinge können, die aus dieser Unterrichtsform nie hervorgehen würden.
[...]

452 Vgl. Bernhard 2020, 114 ff.

453 Vgl. dazu auch Pichler, Christian (2016): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht und fachspezifische Professionsverständnis, ein Dilemma. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2, S. 13–31.

454 Vgl. Bernhard 2020, S. 182–193.

B: Ich glaube, dass sich die Lehrer schon ein bisschen auf die Zehen gestiegen gefühlt haben, sage ich einmal. Also so nach der Devise: Was heißt das, was haben wir bis jetzt gemacht eigentlich? Bis jetzt haben wir die Schüler zu völligen unmündigen und unfähigen Dingen erzogen und jetzt müssen sie irgendwelche Kompetenzen aufweisen.

Lehrperson A11_w geht davon aus, dass sie schon seit jeher einen auf historisches Denken zielenden Geschichtsunterricht durchgeführt habe. Ausgehend von dem angeführten Interviewzitat und den Ergebnissen dieser Studie möchte ich abschließend meine Überzeugung kundtun, dass ein normativ erhobener Zeigefinger hinsichtlich der Kompetenzorientierung in der Aus- und Fortbildung wahrscheinlich wenig fruchtet. Lehrpersonen haben einen didaktischen Auftrag, der durch einen Lehrplan orientiert wird. Sie sind aber auch gebildete und oft an Erfahrung reiche Akademiker/innen. Sie sind des kritischen Denkens mächtig und wollen – zu Recht – nicht zu stark bevormundet werden. Die internationale Literatur weist darauf hin, dass sich pädagogische Idealvorstellungen kaum oder gar nicht in die Praxis transferieren, wenn die entsprechenden tiefen Überzeugungen der Lehrpersonen nicht mit den Innovationen kongruent sind.⁴⁵⁵ Es ist daher aus meiner Sicht notwendig, Lehrpersonen intrinsisch für das historische Denken zu motivieren und sie auf diese Weise zu gewinnen, indem die entsprechenden Kompetenztheorien überzeugend, verständlich und mit vielen konkreten praktischen Beispielen dargelegt werden, so dass Lehrpersonen sie für ihre konkrete Praxis als hilfreich erkennen. Denn, wenn die Klassenzimmertür geschlossen wird, unterrichten Lehrpersonen entsprechend ihren Überzeugungen, so, wie sie es für gut und richtig erachten und wahrscheinlich ist das auch gut und richtig so.

455 Vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 653.

Literaturverzeichnis

- Ammerer, Heinrich (2012): Alles, was man wissen muss. Überlegungen und Beobachtungen zu Sinn, Form und Umfang des historischen Wissenskanons. In: Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Anderson, Lroin/Krathwohl, David/Bloom, Benjamin (Hg.): A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Blooms taxonomy of educational objectives. New York: Langenscheidt ELT.
- Arthur, James/Kristjánsson, Kristján/Harrison, Tom/Sanderse, Wouter/Wright, Daniel (2017): Teaching character and virtue in schools. London/New York: Routledge.
- Bailin, Sharon/Case, Roland, Coombs, Jerrold/Daniels, Lerroi (1999): Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies* 31.3, S. 285–302.
- Barnett, Ron (1997): Higher education: A critical business. Buckingham, UK: Open University Press.
- Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.) (2012): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 2. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Barsch, Sebastian (2016): Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Methoden geschichtsdiaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 206–228.
- Behar-Horenstein, Linda/Niu, Lian (2011): Teaching critical thinking skills in higher education: A review of the literature. In: *Journal of College Teaching & Learning* 8.2, S. 25–38,
- Berding, Florian/Lamping, Claudia (2014): Epistemologische Überzeugungen als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und ihre Bedeutung für die Auswahl und Bewertung von Lernaufgaben aus Schulbüchern des Wirtschaftslehreunterrichts. München/Mering: Rainer Hampp.
- Bergmann, Klaus (2012): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bernhard, Roland (2013): Geschichtsmythen über Hispanoamerika: Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts. Göttingen: V&R unipress.
- Bernhard, Roland (2014): Dekonstruktion des Mythos' der flachen Erde – Information, Quellen und Materialien zur Entschlüsselung der Erzählung über die „Flache Erde des Mittelalters“ in Schulbüchern. In: *Historische Sozialkunde* 2, S. 42–51.
- Bernhard, Roland (2015): Galileo Galilei, der Wandel des Weltbildes und die Meistererzählung von der „wissenschaftliche Revolution“ in Bildungsmedien und Wissenschaft. In: *Geschichte für heute* 04/2015, S. 50–59.

- Bernhard, Roland (2017): „Sensation statt reflektiertes Geschichtsbewusstsein“ – Deutungsmuster zu Hexenverfolgungen im Kontext von Katholizismus und Protestantismus in aktuellen österreichischen Geschichtsschulbüchern. In: Bernhard, Roland/Hinz, Felix/Maier, Robert (Hg.): Luther und die Reformation in internationalen Geschichtskulturen. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Göttingen: V&R unipress, S. 135–166.
- Bernhard, Roland (2017a): Ästhetische und politische Sinnbildungsstrategien in der Geschichtskultur – Historisches Lernen mit dem Mythos Martin Behaim. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph: Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern – von Marathon bis zum Élysée-Vertrag. Göttingen: V&R unipress, S. 91–116.
- Bernhard, Roland (2017b): Are historical thinking skills important to history teachers? Some findings from a qualitative interview study in Austria. In: International Journal of Historical Learning, Teaching and Research 14.2, S. 29–39.
- Bernhard, Roland (2017c): Visual literacy – theoretische Überlegungen und empirische Befunde über Lernaufgaben zu Bildern im Geschichtsunterricht. In: Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (Hg.): Kompetenzorientierung in Schulbüchern – Aufgaben als Motoren. In: Themenheft der Zeitschrift Erziehung und Unterricht 9/10, S. 954–962.
- Bernhard, Roland (2018): Fragebogenentwicklung anhand qualitativer Daten in einem Mixed-Methods-Research-Design. Eine geschichtsdidaktische Perspektive zu historischem Denken und Schulbuchnutzung. In: Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland (Hg.): Historisches Denken lernen mit Schulbüchern. Schwalbach/Ts., S. 37–62.
- Bernhard, Roland (2018a): Teaching to think historically using textbooks. Insights for initial teacher education drawn from a qualitative empirical study in Austria. In: *Educatio Siglo XXI* 36.1, S. 39–56.
- Bernhard, Roland (2018b): Geschichtsdidaktik empirisch 17. Tagungsbericht. Online unter: <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7524> (zuletzt aufgerufen am 16.1. 2019).
- Bernhard, Roland (2019a): Using mixed methods to capture complexity in an empirical project about teachers' beliefs and history education in Austria. In: Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.): Mixed methods/Triangulation in History Education Research. Special Edition of the History Education Research Journal 16.1, S. 63–73.
- Bernhard, Roland (2019b): The German Martin Behaim as „real discoverer of America“ and the myth of the flat earth in German textbooks from the 18th to the 21st century. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): Myths in German language history textbooks. Braunschweig: Eckert. Dossiers, S. 94–119.
- Bernhard, Roland (2019c): Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung. In: Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.): Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen. Münster/New York: Waxmann S. 35–56.

- Bernhard, Roland (2019d): Berufsbezogene Überzeugungen österreichischer Geschichtslehrpersonen und historisches Denken (Habilitationsschrift Universität Salzburg, eingereicht im Februar 2019).
- Bernhard, Roland (2020): Von PISA nach Wien. Historische und politische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis. Empirische Befunde aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften. Frankfurt/M.: Wochenschau (= Reihe Geschichtsunterricht erforschen).
- Bernhard, Roland (2020a): Teilnehmende Beobachtung im Geschichtsunterricht: Vorbereitung, Datenerhebung und Datenauswertung. In: Kühberger, Christoph (Hg.): Ethnographie und Geschichtsdidaktik. Zugänge für die empirische Forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 64–81.
- Bernhard, Roland (2021): Überzeugungen von Geschichtslehrpersonen empirisch erforschen. Aktuelle internationale Trends und ein Kategoriensystem für die Geschichtsdidaktik. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft (in peer review).
- Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (2018a): Erforschung der Einstellungen von Geschichtslehrpersonen zu fachspezifischer Kompetenzorientierung. Einige Ergebnisse und theoretische Reflexionen zu Mixed Methods. In: Schreiber, Waltraud/Ziegler, Béatrice/Kühberger, Christoph (Hg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017. Münster: Waxmann, S. 145–158.
- Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.) (2019a): Mixed Methods/Triangulation in History Education Research. Special Edition of the History Education Research Journal 16.1.
- Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Meyer-Hamme, Johannes (2019): Historical Myth – A definition from the perspective of History Education Research. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): Myths in German language history textbooks. Braunschweig: Eckert. Dossiers, S. 12–34.
- Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.) (2017): Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern – von Marathon bis zum Élysée-Vertrag. Göttingen: V&R unipress.
- Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.) (2019): Myths in German language history textbooks. Braunschweig: Eckert. Dossiers.
- Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (2017): Mythen als Orientierungsangebote im Schulbuch. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph: Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern – von Marathon bis zum Élysée-Vertrag. Göttingen: V&R unipress, S. 7–10.
- Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Meyer-Hamme, Johannes (2017a): Was ist ein historischer Mythos? Versuch einer Definition aus kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph:

- Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern – von Marathon bis zum Élysée-Vertrag. Göttingen: V&R unipress, S. 11–31.
- Bernhard, Roland/Hinz, Felix/Maier, Robert (Hg.) (2017): Luther und die Reformation in internationalen Geschichtskulturen. Perspektiven für den Geschichtsunterricht. Göttingen: V&R unipress.
- Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (2018): Digital history teaching? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. In: Sandkühler, Thomas/Bühl-Gramer, Charlotte/John, Anke/Schwabe, Astrid/Bernhardt, Markus (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen: V&R unipress, S. 425–440.
- Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph (2019): Domänen(un)spezifisch – Empirische Befunde zum Kompetenzverständnis von Geschichtslehrpersonen. In: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik. 17. Beiträge zur Tagung „Geschichtsdidaktik empirisch 17“. Bern: Hep, S. 85–94.
- Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (2019a): Myths and sense-making in history textbooks. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): Myths in German language history textbooks. Braunschweig: Eckert. Dossier, S. 6–11.
- Bernhard, Roland/Wimmeler Jutta (2019): Invisible Africans? The triangular trade myth in German and Austrian history textbooks. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): Myths in German language history textbooks. Braunschweig: Eckert. Dossiers, S. 139–163.
- Bernhard, Roland/Wimmeler, Jutta (2019a): „Dreieckshandel“, Glasperlen und Gender. Eine Dekonstruktion mythischer Narrative zum transatlantischen Sklavenhandel in aktuellen deutschen und österreichischen Schulbüchern. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 70, 3/4, S. 149–164.
- Blignaut, Sylvan/Mokwinski, Björn/Paechter, Manuela/Rebmann, Karin/Sulimma, Maren (2010): Überzeugungen zu Wissen und Lernen bei deutschen und südafrikanischen Lehramtsstudierenden. In: Berufsbildung 123, S. 45–48.
- Blömeke, Sigrid (2012): Does greater teacher knowledge lead to student orientation? The relationship between teacher knowledge and teacher beliefs. In: König, Johannes (Hg.): Teachers + Pedagogical Beliefs. Münster: Waxmann, S. 15–35.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hg.) (2010): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Blow, Frances/Lee, Peter/Shemilt, Denis (2012): Time and chronology: Conjoined twins or distant cousins. In: Teaching History 147, S. 26–34
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.) (2009): Interviewing experts. Methodology and practice. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Borries, Bodo (1995): Lehrereinstellungen und Unterrichtswirkungen. I: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim/München, S. 277–344.
- Brauch, Nicola/Bihrer, Andreas (2011): Die Wikinger als Lernanlass in der Geschichtslehrerbildung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 10, S. 117–130.
- Bromme, Rainer (1995): What exactly is pedagogical content knowledge? Critical remarks regarding a fruitful research program. In: Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hg.): Didaktik and/or Curriculum. Kiel, S. 205–216.
- Bromme, Rainer (2014): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Münster/New York: Waxmann.
- Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin (Hg.) (2016): Historisches Erzählen und Lernen. Wiesbaden: Springer.
- Buck, Thomas Martin (2012): Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 289–301.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2011): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Online abrufbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgsk_21067.pdf (zuletzt aufgerufen am 17.1.2019).
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2016): Lehrplan für den Pflichtgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Online abrufbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/113/20160518> (zuletzt aufgerufen am 5.2.2019).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008): Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (=Lehrplan 2008) Online abrufbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf?61ebzq (zuletzt aufgerufen am 17.1.2019).
- Chapman, Arthur (2015): Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England. In: *Diálogos* 19.1, S. 29–55.
- Chapman, Arthur/Burn, Katharine/Kitson, Alison (2018): What is School History for? British Student-Teachers' Perspectives. In: *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* 194.788, S. 1–14.
- Clandinin, Jean/Connelly, Michael (1987): Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. In: *Journal of Curriculum Studies* 19, S. 487–500.
- Coe, Robert/Aloisi, Cesare/Higgins, Steve/Lee, Eliot (2014): What makes great teaching? Review of the underpinning research. Centre for Evaluation & Monitoring.
- Counsell, Christine/Burn, Katharine/Chapman, Arthur (Hg.) (2016): Masterclass in history education: Transforming teaching and learning. London: Bloomsbury.

- Danto, Arthur (1965): *Analytische Philosophie der Geschichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Daud, Nuraihan Mat/Husin, Zamnah (2004): Developing critical thinking skills in computer-aided extended reading classes. In: *British Journal of Educational Technology* 35.4, S. 477–487.
- Daumüller, Markus (2012): Einstellungen und Haltungen von Fachlehrerinnen und Fachlehrern. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Band 2. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 370–385.
- Daumüller, Markus (2013): Die berufsbiografische Perspektive in der geschichtsdidaktischen Lehrerforschung. In: Hodel, Jan/Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik* 12, Bern: Hep, S. 48–59.
- Davies, Martin (2015): A model of critical thinking in Higher Education. In: Paulsen, Michael (Hg.): *Higher Education: Handbook of theory and research*. Wiesbaden: Springer, S. 41–92.
- Donker, Anouk/De Boer, Hester/Kostons, Danny/Dignath van Ewijk, Charlotte/Van der Werf, Margaretha (2014): Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. In: *Educational Research Review* 11, S. 1–26.
- Donnelly, James (1999): Interpreting differences: The educational aims of teachers of science and history, and their implications. In: *Journal of Curriculum Studies* 31.1, S. 17–41.
- Dunne, Gerry (2015): Beyond critical thinking to critical being: Criticality in higher education and life. In: *International Journal of Educational Research* 71, S. 86–99.
- Education Endowment Foundation (2018): Metacognition and self-regulation. Online abrufbar unter <https://educationendowmentfoundation.org.uk/pdf/generate/?u=https://educationendowmentfoundation.org.uk/pdf/toolkit?id=138&ct=Teaching%20and%20Learning%20Toolkit&ce=138&cs=> (zuletzt aufgerufen am 19.1.2019).
- Elbaz, Freema (1981): The teachers' practical knowledge. Report of a case study. In: *Curriculum Inquiry* 11, S. 43–71.
- Clark, Christopher/Peterson, Penelope (1986): Teacher's thought processes. In: Wittrock, Merlin (Hg.): *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan Library Reference, S. 255–296.
- Ennis, Robert (1985): A logical basis for measuring critical thinking skills. In: *Educational Leadership* 43.2, S. 44–48.
- Evans, Ronald (1989): Teacher conceptions of history. In: *Theory and Research in Social Education* 17.3, S. 210–240.
- Evans, Ronald (1990): Teacher conceptions of history revisited: Ideology, curriculum, and student belief. In: *Theory & Research in Social Education* 18.2, S. 101–138.
- Fenn, Monika (2010): Implizite Theorien von Studierenden der Geschichtsdidaktik als wichtige Komponente der Entwicklung von Lehrerkompetenzen – die Relevanz der Sprache. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg.): *Geschichte und Sprache*. Münster: LIT, S. 79–92.

- Fenn, Monika (2011): Modifikation subjektiver Theorien von Studierenden über Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht. In: Hodel, Jan/Ziegler, Beatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 09. Bern: Hep, S. 83–92.
- Fenn, Monika (2013): Konstruktivistisches Geschichtsverständnis im Unterricht fördern. Studierende ändern ihr Lehrverhalten von einseitig instruktional in problemorientiert. In: Hodel, Jan/Ziegler, Beatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 09. Bern: Hep, S. 60–71.
- Fenstermacher, Gary (1979): A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In: Shulman, Lee (Hg.): Review of research in education 6, S. 157–185.
- Foucault, Michel (1991): Remarks on Marx. New York, Semiotext(e).
- Gautschi, Peter (2006): Kompetenzen von Lernenden. Online abrufbar unter https://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschauen%20und%20nachfragen_downloads/3_Kompetenzen.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.1.2013).
- Gautschi, Peter (2009): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts.
- Gautschi, Peter/Hodel, Jan/Utz, Hans (2009): Kompetenzmodell für „Historisches Lernen“ – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Pädagogische Hochschule der FHNW.
- Gautschi, Peter/Moser, Daniel/Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hg.) (2007): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: Hep.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Springer.
- Groebe, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (Hg.) (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts, Tübingen: Francke.
- Grundmann, Thomas (2017): Analytische Einführung in die Erkenntnistheorie. Berlin, De Gruyter, S. 255 ff.
- Günther-Arndt, Hilke (2003): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 158.
- Haller, Eileen/Child, David/Walberg, Herbert (1988): Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of metacognitive studies. In: Educational Researcher 17, S. 5–8.
- Hardtwig, Wolfgang/Wehler, Hans-Ulrich (Hg.) (1996): Kulturgeschichte Heute. Göttingen: V&R unipress.
- Harris, Richard/Burn, Katharine (2016): English history teachers' views on what substantive content young people should be taught. In: Journal of Curriculum Studies 48.4, S. 518–546.
- Harterting, Andreas/Kleickmann, Thilo/Hawelka, Birgit (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lehren und Lernen auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9.1, S. 110–126.

- Hativa, Nira (2000): Teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education: An introduction. In: *Instructional Science* 28, S. 331–334.
- Hattie, John (2003): Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Online abrufbar unter https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 (zuletzt aufgerufen am 15.1.2019).
- Hattie, John (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Havekes, Harry/Coppen, Peter/Luttenberg, Johan/VanBoxtel, Carla (2012): Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualisation. In: *International Journal of Historical Learning Teaching and Research* 11.1, S. 72–93.
- Haydn, Terry/Arthur, James/Hunt, Martin/Alison, Stephen (Hg.) (2008): *Learning to teach history in the secondary school. A companion to school experience*. London/New York: Routledge.
- Hellmuth, Thomas (2009): Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung: Überlegungen zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell. In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 38.4, S. 483–496.
- Hellmuth, Thomas/Zenaty, Gerhard (2009): Was bedeutet politische Bildung? Eine quantitative Analyse der LehrerInnenausbildung und des Verständnisses von politischer Bildung in Österreich. In: Hellmuth, Thomas (Hg.): *Das „selbstreflexive Ich“*. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck/Wien/Bozen, S. 264–288.
- Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (2016): Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Wien. Online abrufbar unter: http://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.1.2019).
- Henke-Bockschatz, Gerhard/Mehr, Christian (2012): Von den Möglichkeiten historischen Verstehens im Unterricht als sozialer Praxis. In: Meyer-Hamme, Johannes/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich*. Schwalbach/Ts., S. 107–122.
- Hoadley, Ursula/Sehgal-Cuthbert, Alka/Barrett, Brian/Morgan, John (2019): After the knowledge turn? Politics and pedagogy. In: *The Curriculum Journal* 30.2, S. 99–104.
- Hodel, Jan/Ziegler, Beatrice (Hg.) (2011): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09*. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 09. Bern: Hep.
- Hofer, Barbara (2002): Personal epistemology as a psychological and educational construct. In: Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.): *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah: Erlbaum, S. 3–14.
- Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. In: *Review of Educational Research* 67, S. 88–140.

- Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.) (2002): *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Horn, Sabine (2011): Kommentar zu Lehrpersonen (II) – Historische Identität. In: Hodel, Jan/Ziegler, Beatrice (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 09*. Bern: Hep, S. 119–123.
- Illich, Ivan (1971): *Deschooling society*. Harmondsworth, Penguin Books.
- Jeismann, Karl-Ernst (1992): Thesen zum Verhältnis von Politik- und Geschichtsunterricht. *Geschichte – Erziehung – Politik* 43, S. 557–569.
- Jubilee Center (2017): Jubilee Centre for Character and Virtues. A framework for character education in schools, S. 2. Online abrufbar unter <https://www.jubileecentre.ac.uk/527/character-education/framework> (zuletzt aufgerufen am 20.10.2020).
- Kaiser, Robert (2014): *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer.
- Kanert, Georg/Resch, Mario (2014): Erfassung geschichtsdidaktischer Wissensstrukturen von Geschichtslehrkräften anhand eines vignettengestützten Testverfahrens. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13, S. 15–31.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Kelle, Udo/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland (2019): How to use Mixed Methods and triangulation designs – an introduction to research in History Education. In: Bernhard, Roland/Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph (Hg.): *Mixed Methods/Triangulation in History Education Research. Special Edition of the History Education Research Journal* 01/2019, S. 5–23.
- Kinder, Hermann/Hilgemann, Werner (1984): *dtv-Atlas zur Weltgeschichte. Karten und chronologischer Abriss*. München: dtv.
- King, Patricia/Kitchener, Karen (2002): The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. In: Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.): *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 37–61.
- Klafki, Wolfgang (2007): Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, Wolfgang (Hg.): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Koselleck, Reinhart (2000): *Historia Magistra vitae. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte*. In: Koselleck, Reinhart (Hg.): *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. 4. Auflage. Frankfurt/M. 2000, S. 38–66.
- Kruse, Otto (2017): *Kritisches Denken und Argumentieren*. Konstanz/München: UTB.
- Kühberger, Christoph (2012): Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In: Kühberger, Christoph (Hg.): *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkun-*

- dungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 33–74.
- Kühberger, Christoph (2015): Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. 3. Auflage. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Kühberger, Christoph (2017): Hitler-Mythen in österreichischen Geschichtsschulbüchern – Qualitative und quantitative Aspekte zum Problem der Personalisierung. In: Bernhard, Roland u.a. (Hg.): Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern – von Marathon bis zum Élysée-Vertrag. Göttingen: V&R unipress 2017, S. 185–212.
- Kühberger, Christoph/Mellies, Dirk (Hg.) (2009): Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kuhn, Deanna/Weinstock, Michael (2002): What is epistemological thinking and why does it matter? In: Hofer, Barbara/Pintrich, Paul (Hg.): Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 121–144.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.) (2013): Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project. Mathematics teacher education. Band 8. New York: Springer.
- Kurfiss, Joanne (1988): Critical thinking: Theory, research, practice and possibilities Washington, DC: ERIC, S. 2.
- Lai, Emily (2011): Critical thinking. A literature review. Research report. Online abrufbar unter: <https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf> (zuletzt aufgerufen am 5.2.2019).
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Basel: Beltz.
- Lee, Peter (2005): Putting principles into practice: Understanding history. In: Donovan, Suzanne/Bransford, John (Hg.): How students learn: History, mathematics and science in the classroom. Washington, D.C.: National Academies Press, S. 31–78.
- Lee, Peter/Shemilt, Dennis (2003): A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. In: Teaching History 113, S. 13–24.
- Levisohn, Jon A. (2015): Historical thinking – and its alleged unnaturalness. In: Educational Philosophy and Theory 49.6, S. 1–13.
- Lewis, Hunter (1990): A question of values. San Francisco: Harper & Row.
- Lipman, Matthew (1988): Critical thinking: What can it be? In: Educational Leadership 46.1, S. 38–43.

- Litten, Katharina (2017): Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen. In: Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 14. Göttingen.
- Mägdefrau, Jutta/Michler, Andreas (2014): Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht – Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischem Potenzial?. In: Ralle, Bernd/Prediger, Susanne/Hammann, Marcus/Rothgangel Martin (Hrsg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung, Münster: Waxmann, S. 105–119, Wiederabdruck in: Grannemann, Katharina/Oleschko, Sven/Kuchler Christian (Hrsg.) (2018): Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache, Münster/New York: Waxmann, S. 137–155.
- Mägdefrau, Jutta/Michler, Andreas (2012): Individualisierende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht – Eine empirische Untersuchung zur Rolle von Schulbuchaufgaben und Eigenkonstruktionen der Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11, S. 208–232.
- Maggioni, Liliana (2010): Studying epistemic cognition in the history classroom: cases of teaching and learning to think historically, PhD. Maryland.
- Maggioni, Liliana/Alexander, Patricia/VanSledright, Bruce (2004): At the crossroads: the development of epistemological beliefs and historical thinking. In: European Journal of School Psychology 2, S. 169–197.
- Maggioni, Liliana/VanSledright, Bruce/Alexander, Patricia (2009): Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. In: The Journal of Experimental Education 77.3, S. 187–214.
- Martell, Christopher (2013): Learning to teach history as interpretation: A longitudinal study of beginning teachers. In: The Journal of Social Studies Research 37.1, S. 17–31.
- McCrum, Elizabeth (2013): History teachers' thinking about the nature of their subject. In: Teaching and Teacher Education 35.1, S. 73–80.
- McDiarmid, Williamson (1994): Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. In: Carretero, Mario/Voss, James (Hg.): Cognitive and instructional processes in history and the social sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 159–185.
- McPeck, John (1981): Critical thinking and education. New York: St Martin's Press, S. 8.
- Messner, Helmut/Buf, Alex (2007): Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In: Gautschi, Peter/Moser, Daniel/Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: Hep, S. 143–175.
- Miguel-Revilla, Diego/Carril, María Teresa/Sánchez-Agustí, María (2017): Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. In: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales 1, S. 86–101.
- Miguel-Revilla, Diego/Fernández Portela, Julio (2017): Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. In: Didáctica de las ciencias experimentales y sociales 33, S. 3–20.

- Mitnik, Philipp (2017): Ein Plädoyer für die Kompetenzorientierung! Geschichts- und politikdidaktische Perspektiven eines Lehr- und Lernkonzepts. In: Open Online Journal for Research and Education. Pädagogische Hochschule Niederösterreich, S. 1–12.
- Mokwinski, Björn (2010): Die Unterschiede in subjektiven Theorien zu Wissen und Wissenserwerb von Schüler(inne)n an berufsbildenden Schulen und Handelslehramtsstudierenden. In: Behrends, Sylke/Bloemen, Andre/Mokwinski, Björn (Hg.): Wissen und Wissensmanagement. Oldenburg: BIS, S. 117–136.
- Moore, Rob/Maton, Karl (2001): Founding the sociology of knowledge. Basil Bernstein, intellectual fields and the epistemic device. In: Morais, Ana M./Neves, Isabel/Davies, Brian, Daniels, Harry (Hg.): Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research. New York, NY: Peter Lang, S. 153–182.
- Moore, Rob/Muller, Johan (1999): The discourse of „voice“ and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. In: British Journal of Sociology of Education 20, S. 189–206.
- Muller, Johan/Young, Michael (2019): Knowledge, power and powerful knowledge re-visited. In: The Curriculum Journal, 30.2, S. 196–214.
- Namamba, Adam/Rao, Congman (2016): Teachers' beliefs about history and instructional approaches: A survey of secondary school teachers in Kigoma municipality. In: Tanzania International Journal of Education and Research 4.8, S. 203–220.
- Nespor, Jan (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. In: Journal of Curriculum Studies 19, S. 317–328.
- Nitsche, Martin/Waldis, Monika (2017): Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von angehenden Geschichtslehrpersonen in Deutschland und in der Deutschschweiz – Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen. In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 15“. Bern: hep verlag, S. 136–150.
- Nitsche, Martin (2016): Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel. In: Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin (Hg.): Historisches Erzählen und Lernen. Wiesbaden: Springer, S. 159–196.
- Nitsche, Martin (2017): Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs angehender und erfahrener Lehrpersonen – Einblicke in den Forschungsstand, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente und erste Ergebnisse. In: Danker, Uwe: Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen: V&R unipress, S. 85–106.
- OECD (2009): Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS.
- Pajares, Frank (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: Review of Educational Research 62.3, S. 307–332.
- Paul, Richard (1992): Critical thinking: What, why, and how? In: New Directions for Community Colleges 77, S. 3–24.

- Pichler, Christian (2016): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht und fachspezifische Professionsverständnis, ein Dilemma. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2, S. 13–31.
- Pintrich, Paul (1990): Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In: Houston, Robert W. (Hg.): Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, S. 826–857.
- Ranke, Leopold (1860): Englische Geschichte vornehmlich im XVI. und XVII. Jahrhundert. Berlin, S. 3.
- Resch, Mario (2017): Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung (EkoL) – theoretische Modellierung und empirische Erfassung von fachdidaktischem Wissen und Können bei angehenden Geschichtslehrkräften. Online unter: https://www.gdt-eichstaett.de/wp-content/uploads/2017/12/Resch_Keynote_2017.12.18.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.2.2019).
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2. Auflage. Münster/New York: Waxmann, S. 642–661.
- Rohlfes, Joachim (2005): Geschichte und ihre Didaktik. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rohlfes, Joachim (1986): Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, Jörn (1989): Historisch-politisches Bewußtsein – was ist das? In: Cremer, Will/Commichau, Imke (Hg.): Bundesrepublik Deutschland. Geschichte, Bewußtsein. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 119–141.
- Rüsen, Jörn (1990): Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens. Frankfurt/M.: Fischer. 1990.
- Rüsen, Jörn (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Schär, Bernhard/Sperisen, Vera (2011): Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel „Hinschauen und Nachfragen“. In: Hodel, Jan/Ziegler, Beatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung geschichtsdidaktik empirisch 09. Bern: Hep, S. 124–134.
- Schörken, Rolf (1978): Zur Einführung: Von der Notwendigkeit, erneut über die Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht nachzudenken. In: Schörken, Rolf (Hg.): Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht. Stuttgart: Klett, S. 9–13.
- Schunk, Dale (2008): Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. In: Educational Psychology Review 20, S. 463–467.
- Seidenfuß, Manfred (2003): Ein Anwendungsfeld qualitativer Empirie in der Geschichtsdidaktik. Geschichtslehrer entwickeln ihre Taktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2, S. 245–262.
- Seixas, Peter (2017): A model of historical thinking. In: Educational Philosophy and Theory 49.6, S. 1–14.
- Shemilt, Denis (1983): The devil's locomotive. In: History and Theory 22.4, S. 1–18.

- Shulman, Lee (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15, S. 4–14.
- Shulman, Lee (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review* 57, S. 1–22.
- Staub, Fritz/Stern, Elsbeth (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In: *Journal of Educational Psychology* 93, S. 144–155.
- Strømsø, Helge/Bråten, Ivar (2002): Norwegian law students' use of multiple sources while reading expository texts. In: *Reading Research Quarterly* 37, S. 208–227.
- Struger, Jürgen (2017): Wissen sichtbar machen: Elemente und Rahmenbedingungen einer epistemisch orientierten Schreibdidaktik. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- Thompson, Alba (1992): Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In: Grouws, Douglas (Hg.): *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, S. 127–146.
- Thünemann, Holger (2012): Ganz, ganz historisch gedacht. Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive. In: Meyer-Hamme, Johannes/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 39–54.
- Tsui, Lisa (2002): Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. In: *Journal of Higher Education* 73.6, S. 740–763.
- Van Boxtel, Carla/van Drie, Janet (2018): Historical reasoning: the interplay of domain-general and domain-specific aspects. In: Fischer, Frank/Chinn, Clark/Engelmann, Katharina/Osborne, Jonathan (Hg.): *Scientific Reasoning and Argumentation: The Roles of Domain-Specific and Domain-General Knowledge*. New York: Routledge.
- VanSledright, Bruce/Reddy, Kimberly (2014): Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teachers. In: *Revista Tempo e Argumento* 11, S. 28–68.
- VanSledright, Bruce (2010): *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy*. New York: Routledge.
- Virta, Arja (2002): Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. In: *Teaching and Teacher Education* 18, S. 687–698.
- Voet, Michiel/De Wever, Bram (2016): History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. In: *Teaching and Teacher Education* 55, S. 57–67.
- Waldis, Monika/Béatrice Ziegler (Hg.) (2019): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik. 17. Beiträge zur Tagung „Basiskonzepte 17“*. Bern: Hep.
- Waldis, Monika/Nitsche, Martin/Marti, Philipp/Hodel, Jan/Wyss Corinne (2014): *Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet – theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und*

- empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13.1, S. 32–49.
- Wansink, Bjorn/Akkerman, Sanne/Vermunt, Jan/Haenen, Jacques/Wubbels, Theo (2017): Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education. In: *The Journal of Social Studies Research* 41, S. 11–24.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2009): *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 48.
- White, John (2018): The weakness of „powerful knowledge“. In: *London Review of Education* 16.2, S. 325–335.
- Willingham, Daniel (2007): Critical thinking: Why is it so hard to teach? In: *American Educator* 31.2, S. 8–19.
- Wineburg, Samuel/Wilson, Suzanne (1991): Models of wisdom in the teaching of History. In: *The History Teacher* 24.4, S. 395–412.
- Yilmaz, Kaya (2008): Social studies teachers' conceptions of History: Calling on historiography. In: *The Journal of Educational Research* 101.3, S. 158–176.
- Young, Michael/Muller, Johan (2010): Three scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. In: *European Journal of Education* 45.1, S. 10–27.
- Young, Michael (1971): *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London, Collier Macmillan.
- Young, Michael (2000): Rescuing the sociology of educational knowledge from the extremes of voice discourse: Towards a new theoretical basis for the sociology of the curriculum. *British Journal of Sociology of Education* 21, S. 523–536.
- Young, Michael (2007): Bringing knowledge back. In: *From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Young, Michael (2011): What are schools for? In: *Educação, Sociedade & Culturas* 2, 2011, S. 145–155.
- Young, Michael/Muller, Johann (2010a): Knowledge and truth in the sociology of education. In: Maton, Karl/Moore, Rob (Hg.): *Social realism, knowledge and the sociology of education: Coalitions of the mind*. London: Continuum, S. 153–182.
- Young, Michael/Lambert, David (Hg.) (2014): *Knowledge and the future school*. London: Bloomsbury.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schematische Darstellung der Kategorienbildung im Rahmen der Analyse der Interviewtexte von Hauptkategorie 1	59
Abbildung 2: Karikatur von Shreyas Navare nach einem Attentat von Boko Haram in Nigeria	162
Abbildung 3: Bezüge zwischen den Antworten im Bereich der beiden Fragenkomplexe, aus denen die Philosophie des Faches der Lehrpersonen rekonstruiert wurde	171

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Geschichtsdidaktische Ausdifferenzierung von berufsbezogenen Überzeugungen	24
Tabelle 2: Typen von Geschichtslehrpersonen nach Evans 1989 – deutsche Übersetzung	26
Tabelle 3: Vergleich der Konzeptionen von Rohlfes 1986 und Messner/ Buff 2007	32
Tabelle 4: Wissensbereiche bei Shulman 1986, Bromme 1992/2014 und Walids u.a. 2014	37
Tabelle 5: Ziele von Lehrpersonen – Kategorien bei Wansink u.a. 2017, S. 16	45
Tabelle 6: Ableitung der Codierkategorien zum Gegenwartsbezug aus der geschichtsdidaktischen Literatur	72
Tabelle 7: Gesellschaftliche Basiskonzepte im österreichischen Lehrplan	107
Tabelle 8: Kategoriensystem zur Analyse der Interviewdaten hinsichtlich des Themas Wissen	110



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

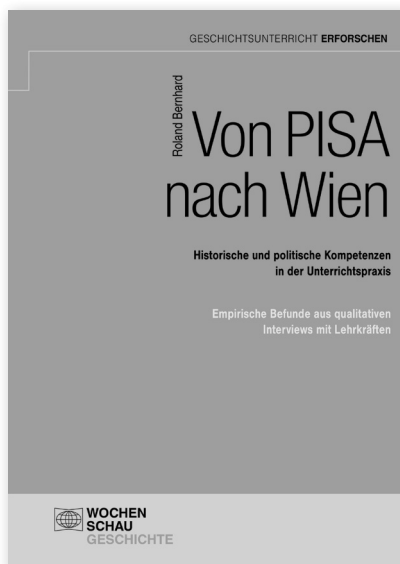
Geschichtsunterricht erforschen

Roland Bernhard

Von PISA nach Wien

**Historische und politische Kompetenzen
in der Unterrichtspraxis. Empirische
Befunde aus qualitativen Interviews
mit Lehrkräften**

Vor rund zehn Jahren wurde in Österreich die domänenspezifische Kompetenzorientierung im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung curricular verordnet. Dies war ein Paradigmenwechsel, der den fachdidaktischen Diskurs seither stark befruchtet. Doch wie ist die Kompetenzorientierung in der Unterrichtspraxis und in den Überzeugungen von Lehrpersonen angekommen? Dieser Frage wurde empirisch nachgegangen. Im Rahmen zweier an den Universitäten Salzburg und Oxford durchgeführten Forschungsprojekte hat der Autor 50 qualitative Interviews mit Lehrpersonen zahlreicher verschiedener Schulen durchgeführt und ausgewertet. Auf diese Weise konnten ihr Kompetenzverständnis sowie ihre Überzeugungen und Vorbehalte zum Thema Kompetenzorientierung umfassend rekonstruiert werden.



ISBN 978-3-7344-1233-2,
288 S., € 32,90



ISBN 978-3-7344-1099-4,
392 S. € 42,90



ISBN 978-3-7344-0613-3,
240 S. € 29,90



ISBN 978-3-7344-0813-7,
368 S. € 39,90

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Zu diesem Buch

Was kann man aus der Geschichte für das Leben lernen? Für dieses Buch wurde empirisch erforscht, welche Überzeugungen in dieser Frage unter österreichischen Lehrpersonen bestehen. Das Buch ist Ergebnis eines Habilitationsprojektes, im Zuge dessen 50 qualitative Interviews mit Lehrpersonen in Wien geführt wurden. Die erhobenen Daten machen es möglich, die „Philosophie des Faches“ bzw. den Bildungswert, den die Lehrpersonen ihrem Fach beimessen, umfassend zu rekonstruieren.

Zur Reihe

In der Reihe GESCHICHTSUNTERRICHT ERFORSCHEN werden Beiträge veröffentlicht, die sich empirisch fundiert, theoretisch konsistent und international anschlussfähig mit Geschichtsunterricht beschäftigen. Die Reihe soll dem fachdidaktischen Diskurs ein Forum bieten, in dem empirische Forschung und geschichtsdidaktische Theoriebildung eng aufeinander Bezug nehmen.

GESCHICHTSUNTERRICHT ERFORSCHEN wird herausgegeben von Monika Fenn, Peter Gautschi, Johannes Meyer-Hamme, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting.

Der Autor

Roland Bernhard, Prof. Priv.-Doz. Dr., ist Professor für Schulentwicklung, Leadership und Führungskultur an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und Privatdozent an der Universität Salzburg. Von 2018 bis 2020 war er Visiting Research Fellow an der Universität Oxford. 2019 hat er sich im Bereich „Geschichtsdidaktik und Politische Bildung“ habilitiert.

ISBN 978-3-7344-1231-8



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.