

METHODEN HISTORISCHEN LERNENS



MEIKE HENSEL-GROBE

Problem- orientierung im Geschichtsunterricht



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

© WOCHENSCHAU Verlag

Meike Hensel-Grobe

Problemorientierung im Geschichtsunterricht

Meike Hensel-Grobe

Problemorientierung im Geschichtsunterricht



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

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

Die Reihe „Methoden historischen Lernens“
wird herausgegeben von
Michele Barricelli
Peter Gautschi
Christine Gundermann
Martin Lücke
Vadim Oswald

Die Reihe wurde gegründet von Klaus Bergmann, Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2020
www.wochenschau-verlag.de

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

Titelgestaltung: Ohl Design
Titelbild: Aliaksandr, adobe stock
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
ISBN 978-3-7344-1089-5 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1090-1 (PDF)

Inhalt

Einleitung

1. Grundlagen und Überblick

1.1	Eine kurze Geschichte der Problemorientierung. . . .	10
1.2	Lernen und Lehren – allgemeine Aspekte.	13
1.3	Ziele und Modelle für den Geschichtsunterricht . . .	15
1.4	Der problemorientierte Geschichtsunterricht	22

2. Das Erkenntnis- und Strukturierungsverfahren

2.1	Ein Phasenschema als Strukturierungsverfahren für Einzelstunden.	25
2.2	Problemorientierte Unterrichtsreihen	42
2.3	Problem-Based Learning (PBL)	47

3. Die Probleme

3.1	Problemhorizonte: Probleme der historischen Orientierung	54
3.2	Historische Problemerschließung	76
3.3	Probleme des historischen Erkenntnisverfahrens und der historischen Zugriffe.	102
3.4	Forschungsprobleme – Probleme der geschichtswissenschaftlichen Dimension.	129

4. Methodische Aspekte der Unterrichtsplanung und -gestaltung

4.1	Schülerfragen als Grundlage	132
4.2	Aufgabenstellungen und Lernarrangements	135
4.3	Vertiefende Aspekte zur Gestaltung des historischen Lernens	150

	Anmerkungen	160
--	-----------------------	-----

	Literatur	166
--	---------------------	-----

Einleitung

Die Problemorientierung wird in vielen Lehrplänen für das Fach Geschichte als selbstverständliches Grundprinzip benannt. Jenseits eines Grundkonsenses bezüglich der Bedeutung zeigen sich unterschiedliche Auffassungen bei der Frage, was „Problemorientierter Geschichtsunterricht“ (POGU) genau ist. So wird er in einem „Handbuch für Unterrichtsmethodik“ neben der Handlungsorientierung als eines von zwei „unterrichtsmethodische(n) Strukturierungskonzepte(n)“ (Demantowsky 2015, S. 61 ff.), in einem anderen Handbuch gemeinsam mit u. a. Multiperspektivität, Gegenwartsbezug und Projektarbeit unter „Prinzipien“ (Barricelli 2007, S. 78 ff.) und in einem dritten unter „Kommunikation und Interaktion im Geschichtsunterricht“ (Hensel-Grobe 2012, S. 50 ff.) eingeordnet. Auch wenn in früheren Veröffentlichungen bereits eine dreifache Verortung als Unterrichtsstrategie, Arbeitsform und Erkenntnisweise angesprochen wurde (Pandel 1990, S. 11), zeigen die genannten Einordnungen und die vielfältigen Ausgestaltungen in der Praxis auf, wie unterschiedlich der POGU in seiner Funktion und Konzeptualisierung wahrgenommen wird. In diesem Band wird die Problemorientierung als eine Basiskategorie von Geschichtsunterricht definiert, die sich eignet, um verschiedene Strukturierungsansätze, historische Erkenntnisverfahren und Lehr-Lern-Konzepte unter einem gemeinsamen Dach zu vereinigen und dabei die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Lernen in den Mittelpunkt zu stellen.¹ Probleme werden im Folgenden als komplexe Herausforderungen verstanden, die zum aktiven historischen Arbeiten auffordern, weil sie gesellschaftlich relevant sind. Sie können erst durch einen historischen Erkenntnisprozess adäquat erarbeitet werden. Sie haben keine einfache Lösung, sondern provozieren zu neuen Fragen und eröffnen damit einen Rahmen, der unter Umständen mehrere Stunden (d.h. verschiedene Stundentypen und Methoden)

umschließt. Daher wird der unterrichtspraktische Aspekt nicht auf Einzelstunden und ein einfaches, immer wiederkehrendes Strukturierungsverfahren eingegrenzt, sondern auch auf Unterrichtsreihen und Projekte bezogen. So soll die Problemorientierung zu einer Problembasierung weitergeführt werden.

Der Band wendet sich vor allem an jene, die noch wenig Erfahrung haben, d.h. an junge Lehrerinnen und Lehrer, Referendare und Referendarinnen, an Lehramtsanwärter und auch an fachfremd unterrichtende Lehrkräfte.² Zunächst werden in einem ersten Kapitel Grundlagen aus der geschichtsdidaktischen Theorie skizziert. Das umfasst u. a. Ziele und Lehr-Lern-Konzepte, die für das Verständnis eines nicht-schematischen, sondern dynamischen Prinzips der Problemorientierung bzw. -basierung wichtig sind. Die jeweils zugrundeliegenden, meist in ihren eigenen Forschungsbezügen elaboriert ausgearbeiteten Theoriefelder können in diesem Band nicht angemessen dargestellt werden. Es werden lediglich jene Aspekte genannt, die für die Themenstellung eine besondere Rolle spielen.

Problemorientiertes Lernen benötigt unterschiedliche Rahmensetzungen im Unterrichtsalltag; davon handelt Kapitel 2. Eine Umsetzungsmöglichkeit sind Einzelstunden, in denen eine klare Phasierung den Unterricht gliedert und rhythmisiert (Kap. 2.1). Dies genügt aber nicht, um das Prinzip wirklich fachspezifisch ausdifferenzieren. Dazu sind Unterrichtsreihen notwendig, die von einer Problemstellung gerahmt und geleitet werden (Kap. 2.2). Unter diesem übergreifenden Horizont können spezifisch historische Fragen, z.B. nach Kontinuität und Wandel, nach Ursache-Wirkungs-Konstellationen und nach historischen Perspektiven und ihren Kontexten gestellt werden, ohne dass der Bezug zur Problemstellung verloren geht. In einem weiteren Schritt wird die Problembasierung als Lehr-Lern-Konzept zur weiteren Förderung eines eigenständigen und situierten Lernens im Fach in ihrem Aufbau und in ihren Zielsetzungen erläutert (Kap. 2.3).

Das größte Kapitel ist den unterschiedlichen Problemkategorien und -typen gewidmet (Kap. 3). Es geht um die Frage, wie die jeweilige Problemsetzung das historische Denken der Schüler fördern kann und sie bei der Konstruktion von Lernprozessen unterstützt. Aus diesem Grund werden Ergebnisse aus empirischen Studien eingeflochten, in denen Schülervorstellungen bzw. Prä-Konzepte von Lernenden untersucht wurden. So können die Überlegungen zur Konzeptentwicklung konkretisiert und mit den entsprechenden Problemstellungen im Unterricht verknüpft werden. Die Ausführungen liefern aber nur Ideen, wie die Schülerkonzepte eventuell geprägt oder entwickelt sein können. Sie sollen keineswegs darüber hinwegtäuschen, dass die Diagnose der Prä-Konzepte und des Kompetenzstandes eine hohe Bedeutung für einen guten Geschichtsunterricht hat. Erst auf Basis einer zuverlässigen Diagnose lassen sich geeignete Lernarrangements und Problemstellungen für die jeweilige Lerngruppe entwickeln.

Abschließend werden einige Aspekte der Unterrichtsplanung und -gestaltung, vor allem in Bezug auf die Aufgaben- und Kommunikationskultur, aufgegriffen bzw. vertieft (Kap. 4). Zunächst geht es um Schülerfragen, bevor auf die Gestaltung von Arbeitsaufträgen und Lernaufgaben sowie auf die Konzeption von (alltags-)problembasierten Projekten eingegangen wird. Der zweite Teil des Kapitels ist dem Lesen, Schreiben und Erzählen zugeordnet.

1. Grundlagen und Überblick

1.1 Eine kurze Geschichte der Problemorientierung

„Diese Unterrichtskonzeption lehnt es ab, Fertigkeit zu verabreichen; sie will die Lernenden vielmehr historische Einsichten gewinnen lassen, zu denen sie durch eigenes Suchen und Forschen, d.i. problembewusstes Erkennen gelangen.“ (Uffelmann 1997, 282)

Die Problemorientierung ist als didaktische Kategorie gut erschließbar, wenn man sie zunächst in die Geschichte der Geschichtsdidaktik einordnet. Geschichte wurde lange Zeit als Paukfach unterrichtet. Die geeignete Vermittlung eines Wissenskanons stand im Vordergrund, sodass der didaktische Fokus auf der Instruktion und Repetition lag. Es gab einige Reformansätze, aber eine umfassende paradigmatische Wende kündigte sich – wie in anderen Fächern auch – erst in den 1960/70er Jahren an. Die Frage nach der Relevanz des Faches Geschichte und seiner Themen im Hinblick auf den Beitrag zum übergreifenden Bildungsziel der Mündigkeit rückte in den Vordergrund. Damit änderten sich auch die didaktischen Modelle, indem etwa Impulse aus der Lernpsychologie integriert wurden. Das aktive Lernen der Schülerinnen und Schüler fand mehr Beachtung. Damit einher ging eine besondere Aufmerksamkeit für die Kommunikationsprozesse im Unterricht und für den Aufbau von Denkkonstruktionen, die „ausgehend von früheren Denkelementen“ (Aebli 1970, S. 76) durch ein aktives Tun im Fach, nicht eine reine Rezeption, gefördert werden sollten. Die Diskussionen in der Didaktik gingen damals Hand in Hand mit Neuansätzen in der historischen Forschung. Im Zuge der sozialgeschichtlichen Wende wurde in den 1960/70er Jahren heftige Kritik am Historismus geübt. Die Geschichtswissenschaft wandte sich neuen epistemologischen Ausrichtungen zu. Man stellte vor allem Strukturen und Prozesse vermehrt in den Mittelpunkt und entwickelte die Narrationen ausgehend von (Gegenwarts-)Fragen (Depkat 2011, S. 22–23).

Die Konzeptualisierung der Problemorientierung für das Fach wurde vor allem durch Uwe Uffelmann (1937–2008) geprägt. Er differenzierte fachspezifische Zugriffe für den Geschichtsunterricht aus und präsentierte Praxisbeispiele (z.B. Uffelmann 1999a, S. 149–166). Weitere Impulse kamen etwa von Heinz Dieter Schmid (1970) und Wolfgang Hug (1977), die ähnlich wie Uwe Uffelmann Schülerfragen an die Geschichte in den Vordergrund stellten. Diese Fragen sollten durch Erkenntnisarbeit an Quellen beantwortet werden. Dem liegt die Grundannahme zugrunde, dass jedes Individuum Vorstellungen von Geschichte hat, die sich zum einen aus seinen lebensgeschichtlichen Erfahrungen und zum anderen aus Geschichtsdeutungen generieren, mit denen das Individuum im Laufe seines Lebens in Kultur und Gesellschaft konfrontiert wird. Dementsprechend sollte der Geschichtsunterricht auf den komplexen Fragebündeln der Schüler oder Schülerinnen aufgebaut werden, jene zur Erkenntnisarbeit herausfordern und auf die Entwicklung von Haltungen abzielen. So wurde ein neuer Ansatz generiert, der nicht einem bestimmten Zugriff, wie Lernzielorientierung oder Wissenschaftsorientierung, alleine zuzuordnen war, sondern der andere didaktische Prinzipien (Multiperspektivität, Gegenwartsbezug) integrieren konnte.

In der Ausdifferenzierung einer Geschichtsmethodik für den Unterricht systematisierte Hilke Günther-Arndt 2007 unterschiedliche Zugriffe und gruppierte die Problemorientierung und die Handlungsorientierung als zwei Grundkonzepte der unterrichtsmethodischen Strukturierung ein (Günther Arndt 2015, S. 9–23; Demantowsky 2015, S. 61–74). Gedankenführend war dabei das Anliegen, die Zielmodi – inhaltsbezogene und methodenbezogene Lernziele – „pragmatisch stärker zu trennen“, um der Bedeutung beider damit letztendlich gerechter zu werden (Demantowsky 2015, S. 63). Das elaborierte Methodensystem Günther-Arndts trug maßgeblich zu einer didaktischen Ausschärfung von Unterrichtsplanung bei. Für den eigentlich weit gefassten Ansatz, den Uffelmann mit dem

„geistige(n) Gitternetz“ für die Problemorientierung angedacht hatte, bedeutete dies einerseits eine Einengung, andererseits eine Profilierung. Das Strukturierungsverfahren aus Problemformulierung, Problembearbeitung und Problemdiskussion (Demantowsky 2015, S. 67) etablierte sich als wichtige Planungshilfe für Geschichtsunterricht. Dies hing auch damit zusammen, dass die Kritik an der „Problemfindung“ (Uffelman 1999b, S. 23), aufgegriffen und so konturiert wurde, dass der „schmale Grat zwischen produktiver Schülerorientierung und Instrumentalisierung subjektiver Befindlichkeit“ besser austariert und der Konstruktcharakter in den Vordergrund gerückt wurde (Demantowsky 2015, S. 66).

Dennoch wurde (und wird) die Problemorientierung von vielen Lehrern kritisiert, wenn auch nicht ganz grundsätzlich verworfen. Sie galt lange Zeit als wenig alltagstauglich, eher als Konzept für besondere Einzelstunden, wie sie beispielsweise im Referendariat gezeigt werden sollen. Dies ist auch eine Folge der oben beschriebenen Einengung eines vielfältigen Ansatzes. Es entwickelte sich ein recht starres, immer wiederkehrendes Einzelstunden-Schema, das ein eigenständiges historisches Denken der Schüler und Schülerinnen nur zu einem gewissen Maße fördern konnte. Die lernzielorientierten Lehrpläne, die meist im Vergleich zur Unterrichtszeit zu umfangreiche Themenkataloge vorgaben, erschwerten das problembezogene Arbeiten zudem und förderten die additive Konzeption.

Die Debatte um die Kompetenzorientierung, die in Deutschland vor allem nach dem so genannten PISA-Schock an Schwung gewann, brachte neue Entwicklungen. Die Schulbildung wurde in den Diskussionen um grundsätzliche Ausrichtungen vermehrt auf ein *literacy*-Konzept konzentriert, das auf Welterschließung in je unterschiedlichen Zugriffen abzielte und dazu vor allem die Problemlösefähigkeit in verschiedenen Domänen als das Ziel von Bildungsarbeit definierte (Klieme et al. 2003; Mayer/Wittrock 1996). Mit den dann beginnenden Debatten um historische Kompetenzen und der Ausrichtung

des Geschichtsunterrichts auf das „Historische Denken“ rückte die Problemorientierung auch im Unterrichtsalltag von der Peripherie ins Zentrum. So formulieren Lehrpläne heute mit einer gewissen Selbstverständlichkeit, dass Geschichtsunterricht problemorientiert sein muss (z.B. LP Sachsen, Gymnasium, S. IX). Die Weiterführungen zeigen in der Regel auf, dass damit keine Festschreibung eines Strukturierungsverfahrens gemeint sein kann. Nur ein weit gefasstes didaktisches Grundprinzip lässt es zu, den Regelkreis des historischen Denkens in den Mittelpunkt eines fachlichen Lernens zu stellen.

1.2 Lernen und Lehren – allgemeine Aspekte

Die Problemorientierung wurde fachübergreifend schon früh in den Kontext (gemäßigt) kognitiv-konstruktivistischer Lerntheorien eingeordnet (vgl. Dubs 1995, S. 890f.). Diese betonen, dass Wissenserwerb als eigenaktiver Aufbau kognitiver Strukturen gedacht werden sollte, der vom Lehrer oder der Lehrerin angeleitet oder unterstützt wird. Die Theorie ist komplexer, dennoch genügt an dieser Stelle eine Zusammenfassung, um die grundsätzliche Idee verdeutlichen zu können.

Denken wird als ein Prozess definiert, der maßgeblich über das Operieren mit Begriffen geformt wird (z.B. Seel, 2003, 23). Dabei geht man davon aus, dass kleine Kinder ihre Vorstellung von der Welt dadurch entwickeln, dass sie ihre Erfahrungen in erste Konzepte einordnen, die zunächst zufriedenstellend für ein Verständnis der Vorgänge um sie herum sind (Vosniadou 2002, Limon 2002). Unter Konzepten versteht man kleine, aber Zusammenhänge aufzeigende Basiseinheiten von Wissen (Rosch 2000). Die ersten, naiven Konzepte werden im Lernen und in der Aneignung der Welt zu komplexen mentalen Modellen erweitert, an neue Erkenntnisse angepasst, revidiert oder teilweise verändert. Dies geschieht eventuell nur oder bevorzugt dann, wenn die Prä-Konzepte als unzureichend empfunden werden. Erweisen sie sich als alltagstauglich oder erfahren sie Bestätigung aus dem Umfeld und der Gesellschaft, werden sie fester

verankert und als bewährt abgespeichert. Dies gilt auch für naive, fachlich inadäquate Konzepte, die in einer Weise verinnerlicht und festgeschrieben werden können, die Lernen im Fach verhindert oder zumindest beeinflusst.³ Geschichte ist im Alltag präsent; Jugendliche werden außerhalb des Unterrichts intensiv mit historischen Deutungen konfrontiert, die Auswirkungen auf ihre Vorstellungen haben können. Die Theorie des *conceptual change* spielt deshalb eine wichtige Rolle, um historisches Denken und historische Kompetenzen im Fachunterricht entwickeln zu können (Günther-Arndt 2006, S. 251; Fenn 2014).

Das von einer Forschergruppe untersuchte Beispiel der Nation kann diese Überlegung illustrieren (Carretero et al. 2011). Nation gehört zu jenen „geschichtlichen Grundbegriffe(n)“ (Koselleck et al. 1992), die sich als Fachkonzept deutlich von alltagsweltlichen Vorstellungen unterscheiden. Die Studien Carreteros in Spanien zeigten, dass viele spanische Untersuchungsteilnehmer Nation als eine natürliche und historisch gegebene Realität interpretieren. Diese Vorstellung dominierte bei älteren und jüngeren Untersuchungsteilnehmern gleichermaßen, obwohl im Fachunterricht „Nation“ wohl seit einiger Zeit als ein soziales Konstrukt oder kulturell definierte Vorstellung erklärt wird (Carretero et al. 2011, S. 282). Eine Veränderung des Konzeptes ist offensichtlich schwer zu erreichen, weil Alltags- und Fachkonzept weit voneinander abweichen. An diesem Punkt kann die Problemorientierung ansetzen, indem sie den Lehrer auffordert, die Gegenwartserfahrung der Schüler und damit eben auch die so genannten Alltagskonzepte zum Ausgangspunkt von Geschichtsunterricht zu machen. Erst wenn diese Lerndispositionen adäquat ermittelt werden konnten und den Lernenden selbst bewusst wird, dass die naiven Konzepte unzulänglich sind, kann eine Erweiterung oder Veränderung durch historische Erkenntnis erfolgen. Im anderen Fall droht das, was zu den eigenen Vorstellungen nicht passt, verworfen und damit nicht gelernt zu werden (Zülsdorf-Kersting 2011a, S. 67). Deshalb benötigen Schülerinnen und Schüler entsprechende Lern-

gelegenheiten, die die notwendigen Impulse setzen und angemessene Aufgabenstellungen bieten (Wineburg 1991, S. 73).

Die Steuerung der Lernprozesse ist in dieser Theorie eine zentrale Aufgabe der Lehrkraft. Sie diagnostiziert die Schülervorstellungen zu einem Begriffs- und Fachkonzept und entwickelt mit Aufgabenstellungen und Materialien problemorientierte Lernumgebungen, die die Schüler zum historischen Denken herausfordern, aber nicht überfordern (vgl. hierzu ausführlich Kap. 4.2). Sie regt die Weiterführung der Denkprozesse durch Impulse an, unterstützt durch Feedback und fördert die Reflexion. Die Problemstellungen sollen so gestaltet werden, dass sie eine sinnvolle Einbindung von Instruktions- und Übungsphasen erlauben (Möller 2012, Reinmann/Mandl 2001, S. 625). Dieser Aspekt ist wichtig, denn oft wird in einer Fehldefinition von Problemorientierung die Rolle des Lehrers auf eine Moderatorentätigkeit eingegrenzt oder die Vernachlässigung von deklaratorischem Wissen angeprangert. Mit einer Verortung in einer gemäßigt konstruktivistischen Lerntheorie eröffnet der POGU den geeigneten Rahmen, um lehrergelenkte Phasen sinnvoll mit selbstständigen Schülererarbeitungen zu verknüpfen und den Aufbau von deklaratorischem und prozeduralem Wissen (Anderson/Krathwohl 2001) zu ermöglichen (vgl. Kap. 4.2). Das Problemlösen wurde im Zusammenhang mit dem Aufbau domänenspezifischen Wissens von Seel (2003) in einer „Psychologie des Lernens“ verortet. Demnach ist es ein Prozess, der wie folgt aufgebaut ist (Seel 2003, S. 377):

Die „[...] Erzeugung einer mentalen Repräsentation des gestellten Problems, das Planen möglicher Sequenzen von Handlungen (Strategien, Prozeduren), um das Problem zu lösen, das Ausführen des Plans und das Prüfen der Ergebnisse“.

1.3 Ziele und Modelle für den Geschichtsunterricht

In der internationalen Geschichtsdidaktik werden unterschiedliche Theorien diskutiert, wie historisches Lernen im Detail konzeptualisiert werden kann. Als Zielsetzungen werden bei-

spielsweise ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein (Schreiber 2006) und *historical literacy* (Lee 2017) benannt. Die Ansätze teilen zentrale Grundgedanken, haben sich aber aus unterschiedlichen Zugriffen entwickelt und setzen andere Schwerpunkte. Sie bieten je in sich Impulse, die in einem problemorientierten Geschichtsunterricht aufgenommen werden können. Nur auf diese Aspekte soll im Folgenden eingegangen werden. Auf einen Überblick über die Modelle insgesamt wird an dieser Stelle bewusst verzichtet.

1.3.1 Das reflektierte Geschichtsbewusstsein und die Kompetenzen historischen Lernens

Die Theorie des Geschichtsbewusstseins als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik“ (Jeismann 1977, 1988) wurde aus geschichtsphilosophischen Überlegungen entwickelt, die vor allem den Umgang mit Geschichte in der Fachwissenschaft und in der alltäglichen Lebenspraxis in den Mittelpunkt stellten (Duquette 2015; Rösen 1983). Die pädagogisch-didaktische Zuspitzung erfolgte mit der Definition des „reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins“ (Schreiber 2006, von Borries 2008), die heute weithin in deutschen Lehrplänen als Ziel des Geschichtsunterrichts übernommen wird (z.B. Bildungsplan 2016, Baden-Württemberg, S. 3). Die jeweiligen Kern- und Teilkompetenzen des historischen Lernens, die die abstrakte Zielkategorie aufschlüsseln, werden unterschiedlich beschrieben und zusammengefasst. Sie haben dennoch mit Heuristik, Sachanalyse, Interpretation/Sachurteil, Werturteilsbildung, Metareflexion und Narration einen gemeinsamen Kern (vgl. Waldis et al 2012, S. 142 f.).

An dieser Stelle sei als Beispiel auf das Kompetenz-Struktur-Modell von Peter Gautschi verwiesen, da dieses mehr als andere den Ablauf eines historischen Lernprozesses einbezieht. In dem Modell werden die Kernkompetenzen im Zusammenhang mit den „Dimensionen der Erkenntnisleistungen im Geschichtsbewusstsein“ (Jeismann 1980, S. 209) erklärt. Über eine

Fragestellung, die durch die Wahrnehmung einer Zeitdifferenz angestoßen wird, kann eine „geistige Bewegung zwischen historischen Sachanalysen, Sachurteilen und Werturteilen“ entwickelt werden, die sich in einem kriteriengeleiteten historischen Erzählen widerspiegelt. (Gautschi et al. 2009, S. 6). Das Modell setzt somit die historische Narrativität in den Mittelpunkt aller Überlegungen. Die Jugendlichen sollen im Geschichtsunterricht das notwendige Wissen erwerben, das es ihnen erlaubt, a) aus Vergangenheitspartikeln Geschichte anhand einer Fragestellung zu rekonstruieren und b) bereits erzählte Geschichte zu dekonstruieren. Dazu ist eine Einsicht in die fachlichen Methoden und Strategien und eine entsprechende Bereitschaft und Motivation notwendig, den historischen Erkenntnisprozess über Schwierigkeiten hinweg fortzusetzen.

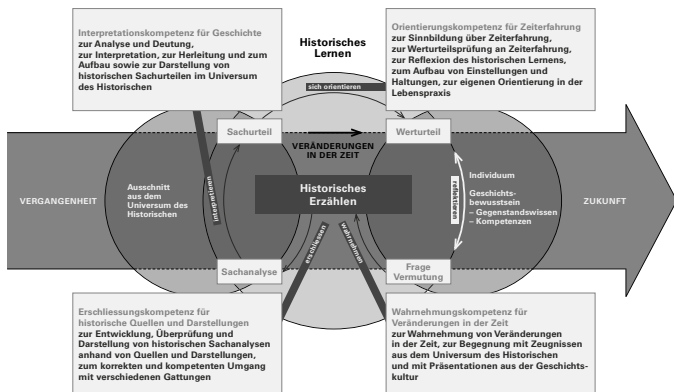


Abb. 1: Kompetenzmodell von P. Gautschi (aus: Gautschi 2009, S. 51).

1.3.2 Historical Literacy und Historical Thinking

Literacy ist ein funktional-pragmatisches Gesamtkonzept, das beispielsweise in den USA und Australien die Lehrpläne prägt. Die literale Grundbildung soll über den Fachunterricht je domänenspezifisch entwickelt werden. Im Mittelpunkt einer *historical literacy* stehen das fundierte historische Argu-

mentieren bzw. die quellenbasierte historische Interpretation als übergreifende Ziele (Monte-Sano et al. 2014, S. 7). In den Diskussionen wird ein besonderes Augenmerk auf das Hinterfragen und Analysieren von Quellen und Darstellungen sowie die Kontextualisierung gelegt. Die Schüler sollen durch anregende Lese- und Schreibaufgaben Begriff- und Fachkonzepte entwickeln und miteinander vernetzen (ebd., S. 8). Auch hier geht es also um das Verständnis für die Konstruktionsprinzipien von Geschichte (Shanahan/Shanahan 2008; Nokes/Siebert 2010). Die Lernenden sollen erfassen, dass Geschichte nicht mit Vergangenheit gleichgesetzt werden kann, sondern als eine durch Kriterien geleitete triftige Erzählung verstanden werden muss. Historische Literalität wird nicht nur fachspezifisch, sondern auch wissenschaftsorientiert definiert. Historiker und Historikerinnen bestimmen das Expertenniveau (Wineburg 1998), ihr Umgang mit Geschichte, z. B. bei Auseinandersetzung mit einer Fragestellung auf Basis von Quellen und Darstellungen, wird mit jenem von Novizen verglichen. Die unterschiedlichen Entwicklungsstände, die im Lernprozess zwischen der Novizen- und der Expertenebene erreicht werden, sowie die Wirksamkeit von Lehrmodellen für eine Konzeptentwicklung werden durch vielfältige Studien erforscht (Seixas 2017, S. 61; van Boxtel/van Drie 2003; Shemilt 1980).

Die theoretische Grundlage ist eine Unterscheidung von historischen Inhalten bzw. Zahlen/Daten/Fakten (*historical particulars*), Begriffskonzepten (z. B. Revolution, Regierung, Herrschaft = *first-order concepts*) und übergreifenden Denkmustern bzw. Meta-Konzepten (*second-order concepts*). Diese beschreiben nicht, worum es in Geschichte geht, sondern wie Geschichte konstruiert oder geschrieben wird. Sie benennen prozedurale, strukturelle und fachspezifische Metarahmen historischer Sinnbildung und definieren darauf aufbauend Progressionen im Historischen Denken (Lee/Ashby 2000, S. 199; Lee/Shemilt 2003).