Heinrich Ammerer

Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik

Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte

WOCHEN SCHAU WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Heinrich Ammerer

Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik

Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte

WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

FWF
Der Wissenschaftsfonds.

Veröffentlicht mit Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF): PUB 821-G

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.

Dieses Werk ist lizenziert unter CC-BY-ND 4.0 (Creative Commons Attribution-NoDerivates 4.0). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, gestattet aber keine Bearbeitung.

Lizenz-Text: https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an info@wochenschau-verlag.de

Die Bedingungen der Creative Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge, erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2022

www.wochenschau-verlag.de

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

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Print-ISBN 978-3-7344-1396-4
PDF-ISBN 978-3-7344-1397-1
https://doi.org/10.46499/1555

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Inhalt

1. Vorwort 5

2. Konzepte des Historischen Denkens 8

2.1 Conceptual change und historisch-politische Bildung 8
2.2 Vorschlag eines dreistufigen Konzeptmodells 21
2.2.1 Strukturale Basiskonzepte: Hierarchie und Macht, Konflikt und Kooperation, Knappheit und Verteilung, Agency 29
2.2.2 Narrative Basiskonzepte: Historische Signifikanz, Kausalität, Kontinuität und Wandel, Evidenz und Perspektivität 38
2.2.3 Metanarrative Basiskonzepte: Geschichtsdramaturgie, Moralität, Identität, Fortschritt und Verfall 47
2.3 Zur Pragmatik des konzeptuellen Lernens 58

3. Entwicklungsverlauf historischer Konzepte 66

3.1 Geschichtsbewusstseinsgenese als empirischer Forschungsgegenstand 67
3.2 Entwicklungspsychologischer Bezug 89
3.3 Darlegung der Forschungsfrage 95
3.4 Studiendesign 102
3.5 Datenerhebung 107
3.5.1 Stichprobenziehung 107
3.5.2 Leitfaden, Interviews und Transkription 110
3.6 Datenauswertung 116
3.6.1 Deduktiv-induktive Kategorienbildung 116
3.6.2 CodiererInnenübereinstimmung 123
3.6.3 Kategorienhandbuch: Faktencodes 130
3.6.4 Kategorienhandbuch: Thematische Kategorien 131
3.6.5 Kategorienhandbuch: Evaluative Kategorien 136
3.7 Ergebnisse nach Aspekten 169
3.7.1 Aspekt: Eigenes Verhältnis zur Geschichte 169
3.7.2 Aspekt: Geschichtsinteresse 171
3.7.3 Aspekt: Funktion von Geschichte 177
3.7.4 Aspekt: Historische Signifikanz 182

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.7.5 Aspekt: Kontinuität und Wandel 188
3.7.6 Aspekt: Fortschritt und Verfall 194
3.7.7 Aspekt: Moralität 202
3.7.8 Aspekt: Hierarchie und Macht 207
3.7.9 Aspekt: Agency 216
3.7.10 Aspekt: Evidenz und Perspektivität 221
3.7.11 Aspekt: Identitätsverortung 230
3.8 Statistische Datenanalyse (mit Ulrike Kipman) 232
3.9 Einordnung 241
3.10 Diskussion: Limitierungen und Methodenkritik 245
3.11 Zusammenfassung, Implikationen und Ausblick 252

Literaturverzeichnis 257

Anhang 280

Abbildungsverzeichnis 290

Personenregister 293

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

1. Vorwort

Die hier vorliegende Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte wurde aus einer 2019 an der Universität Salzburg eingereichten Habilitationsschrift herausgelöst, welche sich auf theoretischer, pragmatischer und empirischer Ebene mit den Sinnstrukturen des Geschichtsunterrichts befasste. Die Schrift stand unter der leitenden Idee, dass in den vor allem aus der Historik kommenden Konzeptionen von „Geschichtsbewusstsein" und „Historischer Sinnbildung" die unbewussten, intuitiven, motivationalen, ästhetischen und emotionalen Momente vernachlässigt würden, die unser Verhältnis zur Vergangenheit prägen. Eine für das Historische Lernen nützliche Geschichtspsychologie sollte, so wurde argumentiert, nicht nur die Historische Vernunft und ihre Genese im Blick haben, sondern ebenso die latenten sinngebenden Dimensionen von Geschichtsbewusstsein, in denen Geschichtsinteresse und historische Imagination wurzeln. Diese un- und vorbewussten Gestaltungen fanden besondere Beachtung im Theorieteil der Habilitationsschrift, der in einem separaten Band publiziert wurde.[1]

In den daran anschließenden Überlegungen zu den Optionen eines gleichermaßen wissenschaftsnahen wie sinnzentrierten Geschichtsunterrichts wurde vorgeschlagen, einen solchen Unterricht verstärkt über Konzepte des Historischen Denkens zu organisieren. Konzepte erlauben es in besonderem Maße, die „großen Fragen" und Schlüsselprobleme der Gegenwart zu adressieren, historische Inhalte mit dem nötigen Selbstbezug aufzuladen, die impliziten Axiome und Meta-Fragestellungen der Geschichtswissenschaft zu thematisieren und auch Aspekte des Geschichts-Unterbewusstseins zu reflektieren – etwa die in Narrationen und Narrativen wirksamen Erzählarchetypen. Sie bringen Lernenden nicht nur die Fachlogik, Struktur und Grammatik der Disziplin nahe, sondern helfen auch dabei, konkrete historische Phänomene in abstrakte Bezugssysteme sinnhaft einzugliedern und so ein kultur- und sozialgeschichtliches Weltwissen aufzubauen, das zur historischen Orientierung taugt. Sie führen das Zeitliche mit dem Überzeitlichen zusammen und bringen damit erst den Sinn in die Geschichte. Zudem können sie als Scharniere zwischen faktischen Kenntnissen und praktischen Fähigkeiten dienen und damit den Gegensatz überwinden helfen, in dem sich deklaratives Wissen und Kompetenzen aus Sicht vieler Lehrkräfte befinden. Geschichtsunterricht sollte das konzeptuelle Lernen daher

1 Ammerer, Heinrich: Geschichtsunterricht vor der Frage nach dem Sinn. Geschichts(unter)bewusstsein und die Optionen eines sinnzentrierten Unterrichts, Frankfurt/M. 2022.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

neben Stoffvermittlung und Kompetenztraining als eine weitere wichtige Dimension des historischen Lernens verstehen.

Im deutschsprachigen Raum steht das historische Lernen mit Konzepten indes noch am Anfang; Arbeiten auf theoretischer, pragmatischer und empirischer Ebene sind eher spärlich gesät. In letzterer Hinsicht fehlen unter anderem aktuelle und systematisierte Befunde zur Progressionslogik historischer Verständnishorizonte in unterschiedlichen konzeptuellen Bereichen. Das mag verwundern, ist doch die Ontogenese von Geschichtsbewusstsein eigentlich eines der ältestes Forschungsgebiete der Geschichtsdidaktik. Indes stellt sich hier die Befundlage weiterhin inkohärent dar und mangelt es an Erhebungen, welche die alterstypische Ausprägung konzeptueller Vorstellungen innerhalb einer Mehrzahl konzeptueller Bereiche an mehreren neuralgischen Stellen der Schullaufbahn von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter systematisch vergleichen.

In diesem Desiderat findet der vorliegende Band seinen Ankerpunkt. In einem einführenden Kapitel beleuchtet er zunächst theoretische und normative Aspekte des konzeptuellen Lernens, um eine Grundlage für die nachfolgende empirische Untersuchung herzustellen. Der Diskurs zum *conceptual change*, zu Konzepten und Kategorien Historischen und Politischen Denkens wird hier aufgerollt und ein Verbundmodell vorgeschlagen, das Basiskonzepte auf mehreren Ebenen berücksichtigt: Auf jener der Historisierung universeller gesellschaftlicher Strukturen, auf jener der Erzähl- und Schlusslogiken der Geschichtswissenschaft und auf einer metakognitiven Ebene, auf der SchülerInnen zur geschichtspsychologischen Reflexion ihrer historischen Vorstellungen im Lichte bewusster und unbewusster Aspekte angeregt werden sollen. Die definierten Basiskonzepte werden kurz ausgeführt und mit knappen normativen Zielsetzungen versehen, bevor noch einige Grundprinzipien des Historischen Lernens mit Konzepten angesprochen werden.

Auf dieser Basis rückt im zweiten Teil die Frage in den Mittelpunkt, nach welchen Aufstiegsmustern sich solche Basiskonzepte im Menschen entwickeln. Zur Grundierung wird zunächst der Stand der tangierenden empirischen Forschung umrissen sowie ein überfachlicher Bezug auf Neo-Piaget'sche Entwicklungsmodelle hergestellt, nach denen sich eine Altersprogression innerhalb von abgrenzbaren historischen Vorstellungskomplexen auch entwicklungspsychologisch beschreiben ließe. Es folgt die Darstellung einer empirischen Erkundung, welche der Entwicklung einer Auswahl der zuvor beschriebenen historischen Konzepte in einem weit gespannten Altersbogen vom vorschulischen über das Grundschulalter und über die beiden Sekundarstufen bis zum Erwachsenenalter nachspürt. Für diese Erkundung wurden teilstandardisierte Leitfadeninter-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

views mit einhundert ForschungspartnerInnen durchgeführt und ausgewertet.[2] Es werden die forschungsleitenden Fragen und das Untersuchungsdesign, die Methodik der Datenerhebung und der Datenauswertung erläutert und die Ergebnisse einerseits deskriptiv nach konzeptuellen Aspekten aufgegliedert, andererseits auch einer komplexen multivariaten Datenanalyse zugeführt. Zentrale Befunde werden schließlich in Bezug zur vorhandenen Empirie gesetzt und die Limitierungen der verwendeten Methodik, etwa im Hinblick auf die (Un-)Angemessenheit des Erhebungsinstrumentariums in der Kindergartengruppe, einer kritischen Betrachtung unterzogen.

Damit konzeptuelles Lernen gelingt, braucht es neben effektiven Unterrichtsmethoden und Anordnungsformen auch diagnostische Tools zur Erfassung vorhandener Verständnishorizonte und Erkenntnisse zu Alterstypiken. Konzepte werden schließlich nicht einfach „vermittelt" – sie können nur in einem mühevollen Prozess weiterentwickelt werden, der im Kern darauf basiert, dass Lehrkräfte die vorhandenen Vorstellungen der Lernenden erfassen und ihnen etwas bessere, etwas differenziertere, etwas komplexere Betrachtungsweisen vorschlagen, welche dem jeweils nächsten Schritt einer konzeptuellen Entwicklungslogik entsprechen. Zu deren Aufklärung und für die Diskussion didaktisch nützlicher Basiskonzepte will dieser Band einen bescheidenen Beitrag leisten.

2 Der dabei verwendete Interviewleitfaden kam bereits 2013 bei einer interkulturellen Vergleichsstudie zur Anwendung, die hier als Pretest gehandhabt wird; Teile dieser Untersuchung werden auch in die Stichprobe inkludiert.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2. Konzepte des Historischen Denkens

2.1 Conceptual change und historisch-politische Bildung

„It takes a whole book just to approach a definition of such an immensely complicated concept as liberty."
Oscar Handlin: Truth in History[3]

Unter „Konzepten" im Sinne des pädagogischen Konstruktivismus werden fachkategorial fassbare individuelle Vorstellungskomplexe verstanden, mittels derer sich Menschen die Welt sinnhaft ausdeuten. Sie sind in einfacher Form schon früh im Individuum angelegt und werden dann im Zuge von Lernerfahrungen stetig ausdifferenziert – die ihnen zugrundeliegenden mentalen Schemata gewinnen dabei an Komplexität, Umfang und Vernetztheit. Individuen erweitern ihre konzeptuellen Vorstellungen durch die Begegnung mit neuen Anwendungsbeispielen, kombinieren konkrete Vorstellungen zu abstrakteren Systemen und logische Relationen zu komplexen Prinzipien, erwerben komplementäre und mehrdimensionale Sichtweisen und steigern dabei gleichzeitig ihre Fähigkeit, ihr eigenes Denken metakognitiv zu reflektieren. Die größten Komplexitätszuwächse mentaler Schemata finden zwar bereits im Kindesalter statt, wenn das Gehirn umfassende neurophysiologische Reifungsvorgänge durchläuft und gleichzeitig aufgrund seiner großen Plastizität besonders stark durch Erfahrung veränderbar ist, aber auch in Pubertät und Adoleszenz katalysieren deutungsbedürftige Umweltreize Akkommodationsvorgänge. In dem Maße, wie unsere mentalen Schemata an Komplexität und Abstraktion gewinnen, steigert sich unsere Fähigkeit, mit der Komplexität der Welt umzugehen – auch mit der historischen Welt, für deren Erkundung Geschichtsunterricht zuständig ist.[4]

Dass Unterricht diesen Entwicklungsprozess erheblich beschleunigen und zu einer erwünschten Zielausprägung führen kann, wenn er die vorhandenen Vorstellungen der SchülerInnen erfasst und strukturiert weiterentwickelt, ist die

3 Handlin, Oscar: Truth in History, Cambridge 1979, S. 181.

4 Jürgen Kaube vermutete, dass sich die phylogenetische Entwicklung der menschlichen Abstraktionsfähigkeit im Mythos abgebildet hätte, wo das anfänglich unüberblickbare Pantheon an Naturgottheiten mit der Zeit auf wenige Kerngottheiten reduziert wurde. Auf diese Weise seien *„Konzepte wie Ursache und Wirkung, Ganzes und Teil oder Über- und Unterordnung"* ins Spiel gekommen und die Menschheit habe an ihren imaginierten Göttern gelernt, *„logisch zu denken."* Derselbe: Die Anfänge von allem, Berlin 2017, S. 296.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Grundannahme aller Ansätze, die der *conceptual-change*-Theorie zugerechnet werden können. Diese hat vor allem angelsächsische Ursprünge, wenngleich im deutschsprachigen Raum mit dem „Genetischen Lernen" lange ein verwandtes Prinzip verfolgt wurde.[5] Ihren normativen Bezugspunkt bilden die „fundamentalen Ideen", die der New Yorker Psychologe Jerome Bruner 1960 in die didaktische Diskussion einbrachte und die Paul Hirst in der Folge mit philosophischen Überlegungen zu einem Wissenskonzept in einer liberalen Didaktik anreicherte.[6] Mit dem Begriff beschrieb Bruner die grundlegenden Fragestellungen, Methoden, Vorstellungen, Axiome und Limitierungen jeder Disziplin, mit denen sich SchülerInnen intensiv befassen sollten, um zu erkennen, welche Rolle ein neuer Lerninhalt im großen Gefüge der Fachstruktur spiele und welche Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen er mit sich brächte. Indem die Lernenden in die Logik der Disziplin eingeführt würden, könnten sie die Art, wie FachwissenschaftlerInnen denken, nachvollziehen und allmählich selbst anwenden – zwar auf einem niedrigeren Niveau, aber dem korrekten Prinzip folgend, sodass sie der *„von der in einer bestimmten Wissenschaft geforderten Forschungshaltung"* (W. Loch)[7] grundsätzlich nachkämen. Auch wenn die von den

---

5 In beiden Fällen wurde Lernen, analog zu Piagets Äquilibrationstheorem, als *aktives* Umbauen von subjektiven Welt- und Fachvorstellungen verstanden. Im genetischen Verfahren, das seine kognitionspsychologischen Bezugspunkte u.a. bei Comenius, Dewey, Pestalozzi, Herbart und Piaget nimmt, sollten *„Erfahrungen, Vorkenntnisse und Überlegungen der Lernenden konstruktiv"* aufgenommen und *„zusammen mit ihnen Wege des Entdeckens"* gesucht werden, um *„gemeinsam zu gesichertem und verstandenem Wissen zu kommen"*; Köhnlein, Walter: Martin Wagenschein, die Kinder und naturwissenschaftliches Denken, in: Köhnlein, Walter (Hg.): Der Vorrang des Verstehens. Beiträge zur Pädagogik Martin Wagenscheins, Bad Heilbrunn 1998, S. 66–87, hier S. 82. Martin Wagenschein machte das genetische Prinzip in der 1960er- und 1970er-Jahren in der Naturwissenschaftsdidaktik populär, Walter Köhnlein gelang dies später für den Sachunterricht. Heinrich Roth thematisierte das genetische Lernen für die Geisteswissenschaften und die Allgemeindidaktik; vgl. Wagenschein, Martin: Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1976; Wagenschein, Martin: Verstehen lernen. Genetisch, sokratisch, exemplarisch, Weinheim 1992; Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1970; als Annäherung zudem Möller, Kornelia: Genetisches Lehren und Lernen – Facetten eines Begriffs, in: Cech, Diethard et al. (Hg.): Die Aktualität der Pädagogik Martin Wagenscheins für den Sachunterricht. Walter Köhnlein zum 65. Geburtstag, Bad Heilbrunn 2001, S. 15–30.

6 Vgl. Bruner, Jerome: The Process of Education, Cambridge 1960; Hirst, Paul: Liberal education and the nature of knowledge, in: Philosophical analysis and education 2/1965, S. 113–140.

7 Loch, Werner: Vorwort, in: Bruner, Jerome: Der Prozess der Erziehung, Berlin 1970, S. 14.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Lernenden hergestellten Verknüpfungen keineswegs immer der Fachlogik entsprächen und Fehlkonzepte ein unvermeidlicher Teil jedes Entwicklungsprozesses seien, könnten doch die Grundlagen eines jeden Faches *„jedem Menschen in jedem Alter in irgendeiner Form beigebracht werden"*.[8] Bruner stellte das Prinzip der „fundamentalen Ideen" vor allem am Beispiel der Mathematikdidaktik dar, ermunterte jedoch auch die anderen Fachdidaktiken, die eigentliche „Grammatik" ihrer jeweiligen Bezugsdisziplinen zu beschreiben und als normative Grundlage zu verwenden.

Konstruktivistische LerntheoretikerInnen begannen sich in den 1970er-Jahren mit der Frage zu befassen, unter welchen Umständen es zu einem erfolgreichen *conceptual change* („Konzeptänderung" bzw. „Konzeptentwicklung", ungünstiger übersetzt als „Konzeptwechsel") hin zu einem didaktisch erwünschten Verständnis von Lerngegenständen kommt.[9] Besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern wurde moniert, dass SchülerInnen sachlich falsche Vorstellungen („misconceptions") über Fachtheorien und -methoden mitbrächten, die sich zudem als bemerkenswert resistent gegenüber unterrichtlicher Beeinflussung erwiesen. Die Conceptual-change-Forschung wollte daher zunächst erheben, mit welchen „Vorkonzepten" (in Form von Alltagsvorstellungen, Vorerfahrungen, Fehlvorstellungen, *alternative frameworks*, *misconceptions*, *prior beliefs* u.a.)[10] SchülerInnen eigentlich in den Unterricht eintreten, und dann nach Wegen suchen, um diese effektiv in wissenschaftsnahe Vorstellungen zu überführen.

Dabei entwickelte die Conceptual-change-Forschung mehrere Stränge. Manche TheoretikerInnen verstanden Konzepte in jeder Form (auch Vorkonzepte) als ontologisch in sich geschlossene *frameworks*; andere betrachteten die Vorkonzepte lediglich als *fragments,* als Bruchstücke, die im Unterricht zu einem vollständigen Konzept zusammengesetzt werden sollen. Als „weiche" Konzeptänderung wurde der Versuch verstanden, dies auf kontinuierlichen Lernwegen durch Erweiterung, Ausdifferenzierung und Nuancierung zu bewerkstelligen.[11]

---

8 Bruner, Jerome: Der Prozess der Erziehung, Berlin 1970, S. 26.

9 Duit, Reinders: Lernen als Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht, in: Duit, Reinders/Rhöneck, Christian von (Hg.): Lernen in den Naturwissenschaften. Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Kiel 1996, S. 145–162; vgl. zur Gegenüberstellung von genetischem Lernen und Conceptual Change Möller, Kornelia: Genetisches Lernen und Conceptual Change, in: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn 2007, S. 258–266.

10 Vgl. Wodzinski, Rita: Untersuchungen von Lernprozessen beim Lernen Newtonscher Dynamik im Anfangsunterricht, Münster 1996

11 Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes, München 1992.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Eine „harte" Konzeptänderung würde hingegen der radikale Neuaufbau von Konzepten darstellen, der (im Sinne der Akkommodation) immer dann notwendig würde, wenn bei diskontinuierlichen Lernwegen neue Informationen den vorhandenen Vorstellungen grundlegend widersprächen.[12] Klassische Konzeptwechselmodelle der naturwissenschaftlichen Didaktik favorisierten den „kalten" Ansatz,[13] bei dem davon ausgegangen wurde, dass Lernende radikal von einem inkonsistenten alten zu einem konsistenteren neuen Konzept wechseln würden, wenn nur die motivationalen Voraussetzungen gegeben seien – die vorhandene Vorstellung erwiese sich dann ja als unzulänglich bei der Lösung neuer Probleme und würde bereitwillig durch ein alternatives Konzept ersetzt, das nützlicher und plausibler sei. Später wurden „heiße" Ansätze bevorzugt, bei denen etwa auch der soziale Status, der situative und soziale Kontext, die motivationalen Bedingungen und die Randbedingungen bei Konzeptwechseln eine Rolle spielten.[14] Zudem deuteten Forschungen darauf hin, dass nach einem Konzeptwechsel alte und neue Konzepte durchaus auch nebeneinander koexistieren könnten und lediglich hierarchisch anders angeordnet würden.[15]

Nicht nur in den naturwissenschaftlichen Didaktiken wurde der Conceptual-change-Ansatz aufgegriffen, auch gesellschaftswissenschaftliche Fächer wie die Wirtschaftskunde und die Geographiedidaktik sahen darin Nutzen.[16] Bei-

12 Vgl. Carey, Susan: Conceptual change in childhood, Cambridge 1985.

13 Vgl. beispielhaft Posner, George/Strike, Kenneth/Hewson, Peter/Gertzog, William: Accomodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change, in: Science Education 66/1982, S. 211–228.

14 Beispielhaft Pintrich, Paul et al.: Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change, in: Review of Educational Research 63/1993, Heft 2, S. 167–199; Stark, Robin: Conceptual Change: Kognitiv oder situiert? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17/2003, Heft 2, S. 133–144.

15 Vgl. Hewson, Peter/Hewson, Mariana: The status of student's conceptions, in: Duit, Reinders/Goldberg, Fred/Niedderer, Hans (Hg.): Research in physics learning. Theoretical issues and empirical studies, Kiel 1992, S. 59–73.

16 Vgl. zur jeweiligen Diskussion u.a. Birke, Franziska: Was wandelt sich beim konzeptionellen Wandel? Der Beitrag der Debatte um „conceptual change" für die wissenschaftspropädeutischen Bemühungen in der ökonomischen Bildung in der Sek. II, in: Retzmann, Thomas (Hg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde, Schwalbach/Ts. 2013, S. 87–99; Uhlenwinkel, Anke: Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht. Ein international erfolgreicher Weg zur Erlangung fachlicher Identität und gesellschaftlicher Relevanz, in: Geographie und ihre Didaktik 1/2013, S. 18–43. Zur Akzeptanz in den Gesellschaftswissenschaften u.a. Sander, Wolfgang: Wissen im kompetenzorientierten Unterricht –

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

spielsweise wurden im österreichischen Geographie-und-Wirtschaftskunde-Lehrplan für die AHS-Oberstufe 2016 Basiskonzepte wie „Raumkonstruktion", „Macht", „Arbeit", „Produktion" und „Konsum" als thematische Bezugspunkte verankert.[17] In der Politischen Bildung wurden früh Theorien kategorialer Bildung[18] entwickelt, wobei Kategorien bzw. „Schlüsselfragen" das „Elementare", „Exemplarische" und „Verallgemeinerbare" des Faches umschließen sollten.[19] Kategorien der politischen Bildung wären nach Peter Henkenborg beispielsweise „Bedürfnisse" bzw. „Interessen", „Problemdruck" bzw. „Leidensdruck", „Gefühle", „Grenzen", „Geschlecht" oder „Wohlergehen"; diese Kategorien sollte man verschiedenen Dimensionen und didaktischen Lernwegen zuordnen.[20] Aus der großen Zahl an möglichen Kategorien (Henkenborg schlug beispielhaft 26 vor) ergab sich freilich die Notwendigkeit der Reduktion bzw. Hierarchisierung. Die größte Übereinstimmung zwischen den kategorialen Modellen von Breit,

---

Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften: Wissen, Heft 1, Schwalbach/Ts. 2010, S. 42–66.

17 Dazu kamen die Basiskonzepte „Diversität und Disparität", „Regionalisierung und Zonierung", „Maßstäblichkeit", „Wahrnehmung und Darstellung", „Nachhaltigkeit und Lebensqualität", „Interessen", „Konflikte und Märkte", „Regulierung und Deregulierung", „Wachstum und Krise", „Mensch-Umwelt-Beziehungen", „Geoökosysteme und Kontingenz"; vgl. Bundesministerium für Bildung: Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird. Bekanntmachung, mit der die Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen geändert wird, Wien, BGBl. II Nr. 219/2016 vom 9.8.2016; zum Kommentar vgl. Jekel, Thomas/Pichler, Herbert: Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek. II, in: GW-Unterricht 147/2017, S. 5–15.

18 Vgl. etwa Giesecke, Hermann: Didaktik der politischen Bildung, München 1965; Breit, Gotthard: Die Arbeit mit den drei Dimensionen des Politischen – Vor- und Nachteile, in: Wochenschau Methodik, Nov/Dez. 1993, S. 1–3; Breit, Gotthard: Fragen zur politischen Urteilsbildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Politische Urteilsbildung. Aufgaben und Wege für den Politikunterricht, Bonn 1997, S. 134–155; Massing, Peter: Kategorien politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Politische Urteilsbildung. Aufgaben und Wege für den Politikunterricht, Bonn 1997, S. 115–158.

19 Vgl. Sutor, Bernhard: Neue Grundlegung politischer Bildung, Band 2, Paderborn 1984, S. 70.

20 Henkenborg, Peter: Werte und kategoriale Schlüsselfragen im Politikunterricht, in: Breit, Gotthart/Schiele, Siegfried (Hg.): Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2000, S. 263–287.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Giesecke, Massing, Sutor und Weinbrenner ließ sich hinsichtlich der Kategorien „Interesse", „Konflikt", „Macht" und „Recht" finden.[21]

Im politikdidaktischen Diskurs wurde der „Kategorie"-Begriff allerdings in den Nullerjahren zugunsten des „Konzept"-Begriffs aufgegeben.[22] Dabei orientierte man sich an der Kognitionspsychologie, welche Kategorien und Konzepte dahingehend unterschied, dass Erstere fachliches Begriffswissen nach Klassen strukturierten (und damit fachwissenschaftlich besonders nützlich seien), Letztere hingegen die jeweils subjektiven Bezüge der Lernenden zu diesen Kategorisierungen bezeichneten (und damit didaktisch besonders relevant seien).[23] Konzepte bezögen sich demnach auf die *„mental representation of classes of things"*, Kategorien auf *„the classes themselves"* (G. Murphy).[24] Nach 2005 wurde zudem zwischen übergeordneten Basiskonzepten *(key concepts)* und untergeordneten Teil- oder Fachkonzepten unterschieden.[25] Erstere bezeichneten die im Unterricht adressierten fundamentalen Grundvorstellungen des Fachs (bzw. der Domäne) als übergeordnete *„strukturierte Vernetzung[en] aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen"* (R. Demuth/B. Ralle/I. Parchmann),[26] während Fach- oder Teilkonzepte enger auf ein spezifisches inhaltliches Themenfeld bezogen wären. Basiskonzepte sollten die Perspektiven begründen, *„mit denen die Fachkonzepte vorrangig im Unterricht betrachtet"* (G. Weißeno et al.) würden.[27] Durch die Strukturierung des Unterrichts über Konzepte sollte Wissen horizontal und vertikal vernetzt werden: *„Kumulative Lernprozesse werden unterstützt, da bestimmte Betrachtungs- und Deutungsweisen bei den verschiedenen Inhalten durch die Jahrgangsstufen hindurch immer wieder erkenntniswirksam aufgegriffen, explizit thematisiert und erweitert werden und An-*

21 Vgl. Henkenborg, Peter: Gesellschaftstheorien und Kategorien der Politikdidaktik, in: Politische Bildung 2/1997, S. 95–121, hier S. 98.

22 Vgl. Sander, Wolfgang: Konzepte und Kategorien in der Politischen Bildung, in: Goll, Thomas (Hg.): Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte, Schwalbach/Ts. 2011, S. 32–43.

23 Vgl. Sander, Wolfgang: Was ist der „Kern" des Fachunterrichts in der politischen Bildung, in: Journal für Politische Bildung 3/2008, S. 60–74, hier S. 70.

24 Murphy, Gregory: The big book of concepts, Cambridge 2004, S. 5.

25 Vgl. hierzu auch Goll, Thomas (Hg.): Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte, Schwalbach/Ts. 2011; Kühberger, Christoph: Welches Wissen benötigt die politische Bildung? In: Informationen zur Politischen Bildung 30, Innsbruck 2009, S. 52–56.

26 Demuth, Reinhard/Ralle, Bernd/Parchmann, Ilka: Basiskonzepte – eine Herausforderung an den Chemieunterricht, in: Chemkon 2/2005, S. 55–60, hier S. 57.

27 Vgl. Weißeno, Georg et al.: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell, Bonn 2010, S. 48.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

wendung finden" (M. Martensen).[28] Peter Massing dachte als Basiskonzepte jene Vorstellungen an, aus denen sich die dem Bestehen der Gesellschaft zugrundeliegenden Funktionen ableiten ließen: „Politik", „Wirtschaft", „Kultur", „Gemeinschaft", „Recht";[29] Joachim Detjen fasste verfassungspolitische Basiskonzepte ins Auge, welche die Grundwerte und Strukturen demokratischer Ordnungen thematisierten: „Gleichheit", „Solidarität", „Friede", „Demokratie", „Republik", „Sozialstaat", „Bundesstaat";[30] Zusammen mit Georg Weißeno, Ingo Juchler und Dagmar Richter schlugen sie als konzentrierte Basiskonzepte „Ordnung", „Entscheidung" und „Gemeinwohl" vor, an die sich dann eine Vielzahl von Fachkonzepten wie „Demokratie", „Europäische Akteure" oder „Freiheit" schmiegen sollten.[31]

Solchen an den „fundamentalen Ideen" der Bezugswissenschaften orientierten Modellen stehen im gegenwärtigen Diskurs Ansätze gegenüber, die stärker auf die individuellen Vorstellungen der Lernenden, ihr „Politikbewusstsein", abstellen und dieses beeinflussen wollen. Dirk Lange entwickelte aus den herkömmlichen Schlüsselkategorien 25 Kernkonzepte des „Bürgerbewusstseins" (als Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit), die keineswegs domänenspezifisch fixiert sind: „Individuum", „Bedürfnis", „Anerkennung" und „Zukunft" gehören beispielsweise dazu.[32] Lange argumentierte, dass fachliche Konzepte ebenso in der Wissenschaft wie auch in der Alltagswelt vorkämen und Kernkonzepte daher auf einer grundsätzlicheren Ebene angelegt sein müssten, in der beide Dimensionen berücksichtigt würden. Wissenschaftlichkeit als Kriterium müsste entfallen, da Wissenschaftlichkeit eine zwar sinnvolle, aber nicht notwendige Bedingung für die Herausbildung politischer Mündigkeit sei. Stellte Wissenschaftlichkeit den Soll-Zustand dar, müsste *„letztlich jedes Schülerkonzept rudimentär"*[33] bleiben. Folgerichtig sei es

28 Martensen, Maike: Zum Aufbau von Basiskonzepten durch Unterricht nach Chemie im Kontext. Empirische Untersuchungen am Beispiel des Donator-Akzeptor-Konzepts, Tönning 2008, S. 25.

29 Vgl. Massing, Peter: Basiskonzepte für die politische Bildung, in: Derselbe (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn 2008, S. 184–198.

30 Vgl. Detjen, Joachim: Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie. Ein fruchtbares Reservoir für Basiskonzepte der politischen Bildung, in: Massing, Peter (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn 2008, S. 199–212.

31 Vgl. Weißeno et al. 2010.

32 Lange, Dirk: Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der Politischen Bildung, in: Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn 2008, S. 245–158.

33 Lange 2008, S. 246.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

auch wenig hilfreich, im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht eine Ablösung von „Mißkonzepten" bzw. „Fehlkonzepten" durch wissenschaftlich korrekte Konzepte, wie sie der „harte" Ansatz in den Naturwissenschaften vorsieht, anzustreben; vielmehr müssten soziale Vorstellungen durch Unterricht erweitert und erneuert werden.[34] Auch Wolfgang Sander bezog seine Basiskonzepte stärker auf jene Perspektiven menschlichen Zusammenlebens, welche *„Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung alltäglicher Politik vorformen"*,[35] reduzierte jedoch die Vielzahl möglicher Basiskonzepte auf sechs: „Macht", „System", „Recht", „Gemeinwohl", „Öffentlichkeit" und „Knappheit".[36] Sein konstruktivistisch-subjektiver Ansatz ging ebenfalls vom Bedürfnis des Subjekts aus, mithilfe der Wissenschaft mehr Sinn in die Wahrnehmung der politisch-sozialen Welt zu bringen. Für Armin Scherb zählten Basis- und Fachkonzepte als ganzheitliche, *„interrational konstituierende Interpretationen der Welt"*[37] überhaupt zu den Grundlagen eines sinnkonstituierenden Politikunterrichts.

In der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik wurden die *fundamentalen Ideen* der Geschichtswissenschaft zunächst ebenfalls in Form von Kategorien gefasst. Auf dem Fundament dieser *„grundlegende[n] und allgemeinste[n] Begriffe"* sollten die *„wesentlichen Eigenschaften und Merkmale"*, ja die *„Grammatik des Faches"*[38] darstellbar werden. Kategorien ergänzten dabei die abstrakten historisch-politischen „Einsichten", zu denen SchülerInnen durch Geschichtsunterricht gelangen sollten.[39] Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel skizzierten 1976

---

34 Eine solcherart soziokulturelle Verwendung von Kernkonzepten forderte auch Andreas Petrik ein; vgl. Derselbe: Das Politische als soziokulturelles Phänomen. Zur Notwendigkeit einer wertebezogenen, soziologischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basiskonzepte am Beispiel „politische Grundorientierungen", in: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts. 2011, S. 69 – 93.

35 Lange 2008, S. 246.

36 Als Teil der politischen Sachkompetenz fanden sich diese Basiskonzepte im österreichischen Kompetenzmodell zur Politischen Bildung wieder; vgl. Krammer, Reinhard et al.: Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Informationen zur Politischen Bildung 29, Wien 2008.

37 Vgl. Scherb, Armin: Pragmatistische Politikdidaktik. Making it Explicit, Schwalbach/Ts. 2014, S. 152.

38 Mayer, Ulrich: Kategorien, in: Mayr, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 114 f.

39 In der Geschichtstheorie bzw. -philosophie waren freilich schon lange zuvor Kategorien gebildet worden. Bereits Droysen nannte, anknüpfend an Hegel, als die Gegenwart transzendierende Kategorien „Staat", „Recht", „Kirche" und „Familie"; vgl. Van Norden 2018, S. 117.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

erste didaktische Kategorien („Männer und Frauen als Handelnde", „Kultur", „Herrschaft" und „Partizipation"). Elf Jahre später schlug Pandel ein auf einer Dreifachkategorie (gestern-heute-morgen) und sechs Doppelkategorien (real-fiktiv, statisch-veränderlich, ich/wir-ihr/sie, oben-unten, arm-reich, richtig-falsch) fußendes Dimensionsmodell von Geschichtsbewusstsein vor, das bis heute viel Aufmerksamkeit erhält.[40] 2010 ergänzte er kategoriale Dimensionen der historischen Wahrnehmung: „Herrschaft", „Wirtschaft", „Kultur (Identität und Moral)", „Umwelt", „Geschlecht", „Alltag" und „Weltgeschichte".[41] Geschichtsbewusstsein definierte Pandel überhaupt als *„kategoriale Struktur"*, die *„das historische Wissen beim Durchgang durch das Bewußtsein"* hinterlasse.[42]

Reinhart Koselleck definierte 1987 fünf Kategorien als Gegensatzpaarungen („Sterben und Töten", „Freund und Feind", „Innen und Außen", „Jung und Alt", „Oben und Unten"),[43] die so anthropologisch-universell waren, dass Jörn Rüsen sie als *„eigentlich ahistorisch"* kritisierte – wenn diese Kategorien auch die menschliche Lebenspraxis treffend beschreiben mochten, so sei deren zeitliche Erstreckung kategorial nicht greifbar.[44] Bodo von Borries listete 1990 vier „Sektoren" auf („Kultur", „Gesellschaft", „Habitat", „Wirtschaft"), in denen eine Mehrzahl von Kategorien eingepasst waren.[45] Weitere Vorschläge fokussierten

---

40 Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12/1987.

41 Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Didaktische Darstellungsprinzipien. Ein alter Sachverhalt in neuem Licht, in: Bernhard, Markus/Henke-Bockschatz, Gerhard/Sauer, Michael (Hg.): Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen. Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2010, S. 152–168, hier S. 154 f.

42 Pandel, Hans-Jürgen: Didaktik der Geschichte als Reflexionsinstanz historischen Denkens, in: Twellmann, Walter (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 5.1., Düsseldorf 1981, S. 447–457, hier S. 450.

43 Vgl. Koselleck, Reinhart: Historik und Hermeneutik, in: Koselleck, Reinhart/Gadamer, Hans-Georg (Hg.): Hermeneutik und Historik, Heidelberg 1987, S. 9–28.

44 Vgl. Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994, S. 161 f.

45 Vgl. Mayer, Ulrich und Pandel, Hans-Jürgen: Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht, Stuttgart 1976; Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen: Kategorien der Geschichtsdidaktik, in: Bergmann, Klaus et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Band 1, Düsseldorf 1979, S. 180–184; Borries, Bodo von: Lernpotentiale der Umweltgeschichte. Kategoriale Einsichten, regionale Beispiele und praktische Erfahrungen, in: Internationale Schulbuchforschung 12/1990d, S. 9–34.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zudem auf fachliche Prinzipien, etwa als methoden- (z.B. „Motivverstehen"), perspektivitäts- (z.B. „Identifikation"), historizitäts- (z.B. „Gegenwartsbezug"), zeit- (z.B. „Prozess") und strukturbezogene (z.B. „Alltag") Kategorien.[46] Christoph Kühberger beschrieb 2012 drei Dimensionsausprägungen von Basiskonzepten: historische („Zeitpunkte", „Zeitverläufe", „Zeiteinteilungen"), fachliche bzw. epistemische („Perspektive", „Bauplan", „Auswahl", „Belegbarkeit") und gesellschaftliche („Struktur", „Vielfalt", „Lebens-/Naturraum", „Kommunikation", „Verteilung", „Handlungsspielräume", „Arbeit", „Macht", „Normen" und „Bedürfnisse").[47] Auch in Kompetenzmodellen wurden Kategorien, Konzepte und fachliche Begriffe berücksichtigt. Das FUER-Modell etwa setzte sie neben methodische Scripts und epistemologische Prinzipien in die Rahmung der Sachkompetenz, vertiefte diesen Aspekt jedoch kaum, während sie im Kompetenzmodell des VDG zwar sehr konkret dargestellt, jedoch kaum systematisiert wurden. Um Systematik und Konkretisierung näher zusammenzubringen, schlug Werner Heil – angelehnt an Überlegungen aus der Curriculumsdebatte[48] – eine Pragmatik über Strukturgitter vor, in denen historisch-politische Konzepte („Domänen") wie „Herrschaft", „Gesellschaft", „Recht", „Wirtschaft", „Krieg", „Selbstverständnis", „Religion", „Wissenschaft" und „Wirklichkeit" in inhaltlich bestimmte Teilkonzepte („Kategorien") aufgebrochen und über abgestufte Kompetenzen operationalisiert würden.[49]

Die angelsächsische Geschichtsdidaktik beschäftigte sich früh und intensiv mit den Prinzipien des *conceptual change*. In Großbritannien begann das „Schools

---

46 Vgl. Borries, Bodo von: Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenwahl für den Geschichtsunterricht, in: Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.): Geschichtsunterricht heute. Grundlagen – Probleme – Möglichkeiten, Seelze-Velber 1999a, S. 22–36; Mayer, Ulrich: Qualitätsmerkmale historischer Bildung. Geschichtsdidaktische Kategorien als Kriterien zur Bestimmung und Sicherung der fachdidaktischen Qualität des historischen Lernens, in: Hansmann, Wilfried/Hoyer, Timo: Zeitgeschichte und historische Bildung. Festschrift für Dietfried Krause-Vilmar, Kassel 2005, S. 223–243.

47 Vgl. Kühberger 2012. Diese *„im Unterricht immer wiederkehrenden"* Basiskonzepte wurden 2016 erstmals als Grundlage für das konzeptorientierte Lernen im österreichischen Unterstufen-Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung herangezogen und im Rahmen der Lehrplaneinführung teilweise pragmatisch konkretisiert, insbesondere in den Zeitschriften „Historische Sozialkunde" (ab Ausgabe 1/2016) und „Informationen zur Politischen Bildung (Österreich, ab Ausgabe 38).

48 Vgl. Blankertz, Herwig: Die fachdidaktisch orientierte Curriculumsforschung und die Entwicklung von Strukturgittern, in: Blankertz, Herwig (Hg.): Fachdidaktische Curriculumsforschung – Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie, Essen 1974, S. 9–27.

49 Vgl. Heil, Werner: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, Stuttgart 2010, S. 63–84.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Council History Project 13–16" 1972 damit, SchülerInnen versuchsweise mit den gebräuchlichsten Formen, Prinzipien und Methoden der westlichen Geschichtsschreibung zu befassen. Dem Projekt lagen bereits die Forderungen Bruners und Hirsts zugrunde, dass Unterricht sich nicht in der Vermittlung von Forschungsergebnissen erschöpfen, sondern vor allem die zentrale Struktur der Disziplin vermitteln solle. In der Projektevaluation forderte Denis Shemilt die Lehrenden auf, SchülerInnen *„the rules of the game historians play"* beizubringen.[50] Hierzu sollten Lehrende einerseits die Notwendigkeit der Quellenfundierung für historische Aussagen vermitteln, andererseits ein grundlegendes Verständnis von historischen Strukturierungshilfen wie „Ursache und Wirkung", „Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit" oder „Kontinuität und Wandel" anbahnen.[51] In den Folgejahren wurden solche relationalen Strukturierungshilfen als Konzepte gefasst und mehrere Anläufe unternommen, die Entwicklungsprogression von SchülerInnen in einzelnen Konzeptbereichen empirisch zu erfassen.[52] Im Rahmen des Projekts „Concepts of History and Teaching Approaches" (CHATA) trafen Peter Lee und Rosalyn Ashby eine wegweisende Unterscheidung in kategoriale „first-order concepts" (auch: „substantice concepts" bzw. „factual concepts)",[53] welche die aus konkreten historischen Fakten zusammengesetzten stofflichen Generalisierungen, Begriffe und Vergleichsfelder der Disziplin (z.B. „Gesellschaft", „Nation", „Demokratie", „Königreich", „Aufklärung") und damit

50 Shemilt, Denis: The Devil's Locomotive, in: History and Theory 22/1983, Ausgabe 4, Beiheft 22, S. 1–18, hier S. 16.

51 Vgl. Shemilt, Denis: History 13–16: Evaluation study, Edinburg 1980, S. 4.

52 Vgl. u.a. Ashby, Rosalyn/Lee, Peter: Children's concepts of empathy and understanding in history, in: Portal, Christopher (Hg.): The history curriculum for teachers, London 1987, S. 62–88; Dickinson, Alaric/Lee, Peter/Rogers, Peter: Learning History, London 1984; Lee, Peter/Ashby, Rosalyn: Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14, in: Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineburg, Sam (Hg.): Knowing, Teaching, and Learning History, New York 2000, S. 199–122; Lee, Peter: Fused horizons? UK research into student's second-order ideas in history – A perspective from London, in: Köster, Manuel/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Researching history education: International perspectives and disciplinary traditions, Schwalbach/Ts. 2014, S. 170–194. Shemilt ergänzte 1987 „Empathie" als zusätzliches Konzept, Lomas inventarisierte 1990 „Ursache und Wirkung", „Kontinuität und Wandel", „Umgang mit Quellen" und „Historische Signifikanz"; vgl. Shemilt, Denis: Adolescent ideas about evidence and methodology in history, in: Portal, Christopher (Hg.): The history curriculum for teachers, London 1987, S. 39–61; Lomas, Tim: Teaching and assessing historical understanding, London 1990.

53 Vgl. Halldén, Ola: Conceptual change and the learning of history, in: International Journal of Educational Research 27/1997, S. 201–210, hier S. 204.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

die eigentlichen Inhalte des Unterrichts repräsentierten, und prozedurale „second-order-concepts", mit denen die narrativen und epistemischen Logiken der Geschichtsschreibung beschrieben würden (z. B. „Kausalität", „Statik und Dynamik", „Bedeutung", „Empathie", „Quelle und Darstellung" etc.). Konzepte erster Ordnung umschlössen das, worum es in der Geschichte inhaltlich gehe, Konzepte zweiter Ordnung die methodischen und relationalen Fragestellungen der Geschichtsschreibung. Letztere bilden nach Lee und Ashby die *„ideas that provide our understanding of history as a discipline or form of knowledge"*.[54] Geschichtsunterricht sollte seinen Fokus auf Konzepte zweiter Ordnung legen, sodass vor allem Fähigkeiten im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte geschult würden – *„learning the discipline"* statt *„learning the facts"* (P. Lee).[55]

In den USA stand das „Amherst Project" (1960–1972) am Beginn verstärkter Bemühungen um wissenschaftsnahen Unterricht.[56] Hier rückte in den Folgejahrzehnten insbesondere die Absicht in den Mittelpunkt, SchülerInnen einen betont kritischen Blick auf historische Quellen anzutrainieren, wodurch sie sowohl ihre kritische Lese- und Erzählfähigkeit („literacy") als auch ihre Argumentierfähigkeit („reasoning") stärken könnten.[57] Insbesondere Sam Wineburg machte Verfahrensschritte der Quellenkritik wie „sourcing", „contextualizing" und „corroborating" populär, mittels derer SchülerInnen Qualität, Verlässlichkeit, Plausibilität und Kontext der zitierten Quellen für ihre Argumentationen berücksichtigen lernen sollten.[58] 1996 wurde dieser Fokus erweitert durch die U.S. Standards for Historical Thinking in Schools, in denen Chronologisches

---

54 Lee/Ashby 2000, S. 199.

55 Lee, Peter: Historical knowledge and the national curriculum, in: Aldrich, Richard (Hg.): History in the National Curriculum London 1991, S. 39–65, hier S. 40.

56 Vgl. Brown, Richard: Learning how to learn: The Amherst project and history education in the schools, in: The Social Studies 87/1996, S. 267–273; Weber, William: Back to the source: Teacher-professor collaborations, primary source instructions, and the Amherst project, 1960–1972, in: Perspectives of the American Historical Association 52/2014, S. 32–33.

57 Vgl. Reismann, Avishag: Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools, in: Cognition and Instruction 30/2012, S. 86–112; Monte-Sano, Chauncey/De La Paz, Susan/Felton, Mark: Reading, thinking and writing about history: Teaching argument writing to diverse learners in the common core classroom, grades 6–12, New York 2014.

58 Vgl. Wineburg, Sam: On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy, in: American Educational Research Journal 28/1991a, S. 495–519; Wineburg, Sam/Martin, Daisy/Monte-Sano, Chauncey: Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classroom, New York 2012.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Denken, Historisches Verständnis, Analyse- und Interpretationsfähigkeit, Forschungsfähigkeit, Historische Problemanalyse und Entscheidungsfähigkeit als Lernzielvorgaben für den Unterricht ausgewiesen wurden.[59]

Der britische Ansatz, den fokalen Punkt im Unterricht auf Konzepte höherer Ordnung zu legen und dadurch ein *„metahistorical thinking"* (A. Chapman)[60] anzubahnen, übte einen bedeutenden Einfluss auf die Geschichtsdidaktik der weiteren angelsächsischen Welt aus.[61] Besonders hervorzuheben ist hierbei Kanada, wo unter Federführung von Peter Seixas aus dem „Historical Thinking Project"[62] faktorenanalytisch ein Modell Historischen Denkens hervorging, das auf sechs zentralen Konzepten zweiter Ordnung *(„Big Six")* fußte, die folgendermaßen in Operationen umzusetzen seien: *„Establish historical significance, use primary source evidence, identify continuity and change, analyze cause and consequence, take historical perspectives, understand the ethical dimension of historical interpretations"*.[63] Dieses übersichtliche Modell wurde in die Curricula mehrerer

---

59 Vgl. National Center for History in the Schools: National Standards for History. Basic Edition, 1996, online auf: https://phi.history.ucla.edu/nchs/history-standards/.

60 Vgl. Chapman, Arthur: Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: Reflections on research and practice in England, in: Diálogos 19/2015, S. 29–55.

61 Vgl. Seixas, Peter: A Model of Historical Thinking, in: Educational Philosophy and Theory, 49/2017, S. 593–605. Im britischen Lehrplan von 2007 wurden die second-order-concepts „chronology", „time", „diversity", „change and continuity", „cause and consequence", „significance" und „interpretation" fokussiert, in mehreren kanadischen Lehrplänen das Big-6-Modell, im an der kanadischen Debatte orientierten australischen Curriculum von 2009 „change and continuity", „cause and consequence", „significance", „evidence", „historical perspective", „historical empathy", „moral judgment" und „contestation and contestability", während in US-amerikanischen Lehrplänen (Massachusetts 1997 bzw. Kalifornien 2005) „chronology", „time", „diversity", „cause" bzw. „cause and consequence", „evidence", „historical perspective", „common memory" gelistet waren, teilweise ergänzt durch die first-order-concepts „culture", „belief systems", „society" und „commonality and individual"; vgl. für eine komparative Auflistung Kühberger, Christoph: Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens, in: Kühberger, Christoph: Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach/Ts. 2012, S. 45.

62 Das Projekt ist 2014 ausgelaufen. Hinsichtlich der inhaltlichen Debatte vgl. Lévesque, Stéphane: Thinking historically: Educating students in the 21st century, Toronto 2008; sowie Seixas, Peter: A modest proposal for change in Canadian history education, in: Teaching History 137/2009a, S. 26–31.

63 Vgl. Seixas, Peter/Morton, Tom: The Big Six Historical Thinking Concepts, Toronto 2013; Centre for the Study of Historical Consciousness: Historical Thinking Concepts, o.J., online auf: http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

kanadischer Provinzen und Territorien aufgenommen und auch im deutschen Sprachraum rezipiert.[64]

2.2 Vorschlag eines dreistufigen Konzeptmodells

„Das Vergangene ist nicht tot; es ist nicht einmal vergangen."
William Faulkner: Requiem für eine Nonne[65]

Fokussieren Kompetenzen primär auf die operative Ebene, so formen Konzepte jene inhaltliche Struktur, die für die Klassifikation, das Verständnis und die relationale Verknüpfung konkreter Sachverhalte notwendig ist. Hilfreich für die Modellierung des Ineinandergreifens von Kompetenzen und Konzepten ist jene Revision der Bloom'schen Lernzieltaxonomie, welche die Entwicklungspsychologen Lorin Anderson und David Krathwohl 2001 vorstellten.[66] Dabei verschränkten sie – wie dies bereits in der ursprünglichen Taxonomie geschah – eine „cognitive process dimension", welche eine Hierarchie aufsteigend anspruchs- und voraussetzungsvoller mentaler Operationen im Umgang mit Wissen umfasste, und eine „knowledge dimension", die eine vierstufige Hierarchie von Wissensarten enthielt. Auf den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte umgelegt, bilden sich darin jene historischen Denkoperationen ab, die der Herausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins vorgelagert sind:[67]

---

64 2014 galt dies für Ontario, British Columbia, Manitoba, New Brunswick, Newfoundland and Labrador, Northwest Territories und Nova Scotia; vgl. Gibson, Lindsay: Historical Thinking in the Secondary School Classroom, 18.3.2014, online auf: http://activehistory.ca/2014/03/historical-thinking-in-the-secondary-school-classroom/.

65 Faulkner, William: Requiem für eine Nonne, Stuttgart 1951, 1. Akt, 3. Szene.

66 Vgl. Anderson, Lorin/Krathwohl, David/Airasian, Peter: A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, New York 2001. David Krathwohl war ein ehemaliger Forschungspartner von Benjamin Bloom, Lorin Anderson ein Schüler Blooms.

67 Während die anspruchsloseren Denkleistungen des Erinnerns und Verstehens auf Reproduktion abzielen und die Operation des Anwendens auf Reorganisations- bzw. Transfervorgänge verweist, entspricht die Analyse der De-Konstruktion fertiger Geschichten, die Evaluation dem Sach- und Werturteil sowie (durch das komparative Gegenüberstellen von Sachverhalten und Wertmaßstäben) dem historischen Vergleich, die Synthese der Re-Konstruktion von Vergangenheit zu Geschichte. Aufsteigend strukturierte Fähigkeitsbereiche Historischen Denkens wie die National Standards for History in the Schools (1996) der University of California in Los Angeles (S1 chronologisches Denken, S2 Historisches Verständnis, S3 Analyse- und Interpretationsfähigkeit, S4 Forschungsfähigkeit, S5 His-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

- Erinnern: Relevantes Wissen aus dem Langzeitgedächtnis abrufen (z. B. historische Daten memorieren und wiedergeben)
- Verstehen: Den Sinn von Anweisungen erkennen, Sachverhalte erklären (z. B. einen historischen Sachverhalt in eigenen Worten wiedergeben)
- Anwenden: Eine Prozedur in einem neuen Sachverhalt ausführen (z. B. die Arbeitsschritte der Quellenkritik auf eine unbekannte Quelle anwenden)
- Analysieren: Eine Struktur in Einzelteile zerlegen (z. B. eine historische Darstellung de-konstruieren)
- Evaluieren: Einen Sachverhalt mithilfe von Kriterien beurteilen (z. B. die Bedeutung eines historischen Ereignisses einschätzen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen historischen Phänomenen finden)
- Synthetisieren: Elemente zu einem neuen Ganzen zusammensetzen (z. B. ein Ereignis in einer Erzählung mittels Quellen re-konstruieren)

Die vier Arten von Wissen stellen ebenfalls eine aufsteigende Ordnung dar:

- Das *faktuale* Wissen bildet die Summe der basalen Forschungsergebnisse einer Disziplin (z. B. Terminologie, Detailwissen)
- Das *konzeptuelle* Wissen schafft eine organische Strukturierung dieser basalen Wissenselemente, sodass sie zusammen funktionieren können (z. B. Klassifikationen, Kategorien, Generalisierungen, Prinzipien, Theorien, Modelle, Strukturen)
- Das *prozedurale* Wissen erlaubt das Verfügen über die Methoden und Techniken der Disziplin (z. B. Algorithmen, Techniken, Anwendungskriterien)
- Das *metakognitive* Wissen schließlich gibt Aufschluss darüber, wie Denken allgemein funktioniert, und ermöglicht so die Reflexion eigener Vorstellungen und Denkoperationen.

Umgelegt auf Geschichte[68] würde das faktuale Wissen das konkrete, jedoch weitgehend isolierte historische Ereigniswissen repräsentieren, das konzeptuelle

torische Problemanalyse und Entscheidungsfähigkeit) bilden die Denkleistungstaxonomie nach.

68 Krathwohl gab für die Anwendung im Geschichtsunterricht ein konkretes Beispiel zur amerikanischen Kolonialgeschichte: SchülerInnen sollen im Beispiel 1. Spezifische Details der Parliamentary Acts kennen (Erinnern/Faktuales Wissen), 2. Die Auswirkungen der Parliamentary Acts auf einzelne Gruppen erklären (Verstehen/Konzeptuelles Wissen), 3. Aus der Perspektive einer kolonialen Einzelperson ein Zeitungsvorwort über die Parliamentary Acts schreiben, wobei sie mindestens ein Argument aufführen sollten, das im Unterricht nicht genannt wurde (Synthetisieren/Faktuales und konzeptuelles Wissen), 4. Eigene und fremde Zeitungsvorworte lektorieren (Evaluieren/Konzeptuelles Wissen); vgl. Derselbe: A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, in: Theory into Practice 4/2002, S. 212–218, hier S. 26 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Wissen die Verknüpfung, Destillation und Verallgemeinerung dieses konkreten Ereigniswissens zu abstrakteren, thematisch gebundenen überzeitlichen Vorstellungskomplexen (Konzepte erster Ordnung) und das prozedurale Wissen die Anwendungsbereiche historischer Methodik unter besonderer Berücksichtigung fachlicher Kategorien, Prinzipien und Scripts (Konzepte zweiter Ordnung).[69] Metakognitives Wissen würde vor allem jenen selbstreflexiven Aspekt von Geschichtsbewusstsein umfassen, in dem die eigene Identität und die eigene Position in der Welt reflektiert werden. Darüber hinaus wären hier auch jene psychologischen, erkenntnistheoretischen, ästhetischen und ethischen Wissensbestände zu verorten, deren Durchdringung es gestattet, sich mit der Geschichtskultur und ihren Sinnschöpfungsfaktoren auseinanderzusetzen. Damit ginge es noch über ein *„Wissen über den Status, die Relevanz und Veränderbarkeit des eigenen Wissens und Denkens"* (H. Thünemann/J. Jansen)[70] hinaus und würde sich der Funktionsweise des Denkens an sich zuwenden.[71] So verschränkt das Modell Andersons und Krathwohls Anwendungs- und Wissensdimension und zieht eine zusätzliche Ebene der Selbstreflexion ein, welche zur Rationalisierung von Identitätsbildungs- und Sinnschöpfungsprozessen anregt. Nicht zuletzt deshalb fand es in den letzten Jahren auch Berücksichtigung in der Geschichtsdidaktik.[72]

---

69 In der operativen Katgorisierung von Gerhard Schneider würde das historische konzeptuelle Wissen durch inhaltsbezogenen sowie begrifflich-kategorialenTransfer aufgebaut, prozedurales durch Methodentransfer und metakognitives Wissen durch den Transfer zum Verständnis geschichtskultureller Gegebenheiten in der Lebenswelt der SchülerInnen; vgl. Schneider, Gerhard: Transfer, Schwalbach/Ts. 2009.

70 Thünemann, Holger/Jansen, Johannes: Historisches Denken lernen, in: Bracke, Sebastian et al.: Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/M. 2018, S. 71–106, hier S. 102.

71 Mit Pandel gesprochen würden auf dieser Ebene SchülerInnen nicht nur dazu veranlasst, *„autistisch das eigene Geschichtsbewusstsein zu ‚reflektieren'"*, sondern auch dazu, *„über das Geschichtsbewusstsein anderer nachzudenken"*. Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig, in: Oswalt, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, Schwalbach/Ts. 2009, S. 19–33, S. 28.

72 Vgl. Kühberger 2012; Kühberger, Christoph: Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten, in: Hasberg, Wolfgang/Thünemann, Holger (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven, Frankfurt/M. 2016, S. 91–107; Günther-Arndt, Hilke: Historisches Lernen und Wissenserwerb, in: Günther-Arndt, Hilke/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2014, S. 24–49; Thünemann, Holger/Jansen, Johannes: Historisches Denken lernen, in: Bracke, Sebastian et al.: Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/M. 2018, S. 71–106.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

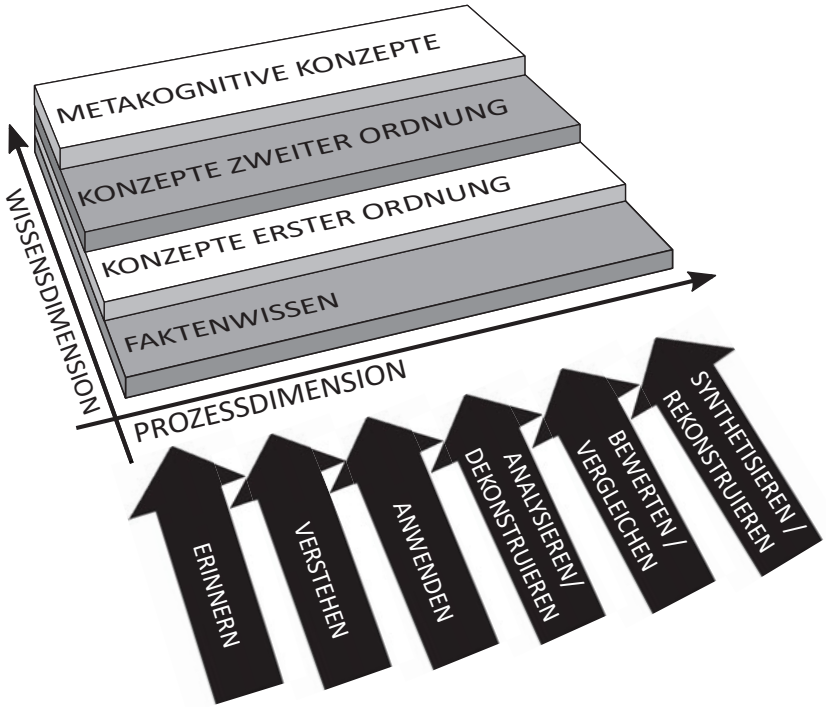

Abb. 2.1: Die kognitive Lernzieltaxonomie nach Anderson und Krathwohl, adaptiert.

Einem sinnbezogenen Geschichtsunterricht ist an Konzepten gelegen, die für SchülerInnen intuitiv fassbar sind.[73] Dies ist insbesondere bei jenen Vorstellungskomplexen der Fall, die als komplementäre Gegensatzpaarungen angelegt sind. Nachfolgend möchte ich ein didaktisches Modell von Konzepten vorschlagen, die einer solchen Struktur überwiegend folgen. In Anlehnung an Andersons und Krathwohls Lernzieltaxonomie trennt das Modell zwischen Wissensarten und jenen Denkoperationen (ermöglicht durch Kompetenzen), durch welche das Wissen methodisch kontrolliert zur Anwendung kommt. Die Wissensfelder selbst systematisieren historisches Denken aufsteigend über

73 Peter Lee begründete die Unterrichtsrelevanz von Konzepten höherer Ordnung gerade auch damit, dass Menschen bereits vor ihrer Einschulung ein implizites Verständnis von ihnen hätten, welches dann im Rahmen des *conceptual change* lediglich ausdifferenziert werden müsste, sodass historische Phänomene und die zugehörigen Sinnbildungen allmählich in ihrer Komplexität und Ambivalenz wahrgenommen und wissenschaftsnah ausgestaltet würden.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

- kategoriale (inhaltlich-strukturale) Konzepte erster Ordnung,
- prozedurale (historisch-narrative) Konzepte zweiter Ordnung und
- reflexive (metanarrative) Konzepte der Metakognition.[74]

Im Sinne von Lange und Sanders werden Konzepte hier als je individuelle Vorstellungskomplexe verstanden, durch die Menschen ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen im Umgang mit gesellschaftlichen Domänen über Zeiten und Räume hinweg strukturieren, interpretieren und reflektieren.[75] Sie produzieren *„den Sinn, der es dem Menschen ermöglicht, vorgefundene Phänomene zu beurteilen und handelnd zu beeinflussen"* (D. Lange).[76] Das Konzept bildet als Abstraktion eine Meta-Realität; es beschreibt keine konkreten historischen Abläufe, sondern das *„Wesen"* (B. Völkel)[77] historischer Abläufe. Mit Ebeling gedacht ist es ein mentales Modell, eine *„sinnvolle Abstraktion"* der konkreten Vergangenheit: *„Das bewegliche kleine Modell ist weniger als die Wirklichkeit und zugleich mehr; wir entfernen uns vom Realbild und nähern uns dem Wesensbild, der sinnvollen Abstraktion."*[78] Konzepte sind weder mit historischen Wissensbeständen zu verwechseln noch mit operativen Fähigkeiten im Umgang mit Geschichte, sie befinden sich zwischen beiden. Nach Counsell repräsentieren sie *„the big ideas that history generates"*,[79] wohingegen Kompetenzen (skills) diese anwendbar machen.[80] Die

---

74 Die Trennung zwischen inhaltlichen Konzepten und historischen Denkkonzepten findet sich bereits bei Shemilt (vgl. Derselbe: 1980, S. 27) und wird seither Modellen von Konzepten höherer Ordnung regelmäßig implizit zugrundegelegt; Metakognitive Konzepte werden hingegen nicht als eigene Klasse aufgefasst.

75 Vgl. Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts. 2007, S. 97 f.

76 Der in der Interpretation sozialer Phänomene aufgebaute Sinn organisiert dabei die mentale Struktur, *„durch die sich Individuen Vorstellungen über das Funktionieren der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aufbauen"*. Lange 2008, S. 247.

77 Vgl. Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2008, S. 23.

78 Ebeling, Hans: Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts, Hannover 1966, S. 138.

79 Counsell, Christine: Historical knowledge and historical skills: A distracting dichotomy, in: Arthur, James/Philipps, Robert (Hg.): Issues in history teaching, London 2000, S. 54–71, hier S. 57.

80 Vgl. hierzu auch von Borries und Körber: *„Erst ein historisches Lernen, das vergangene Zustände* als aus der Gegenwart erschlossene bzw. zu erschließende, *also als* Konstruktionen *thematisiert, die dabei verwendeten Begriffe als* Konzepte *einführt und das Verfahren nicht nur beibringt, sondern reflektiert, ist kompetenzorientiert"*; Borries, Bodo von/Körber, Andreas: Historisches Denken – zur Bestimmung allgemeiner und domänenspezifischer Kompetenzen und Standards, in: Meyer, Meinert/Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hg.):

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

hier versammelten Konstrukte wurden nicht aus der Empirie (etwa faktorenanalytisch) abgeleitet, sie lassen sich jedoch, wie das Anschlusskapitel zeigen wird, empirisch identifizieren.

Die erste Ebene dieses Modells bilden jene inhaltlich-strukturalen Konzepte, in welchen die Grundprobleme des Lebens in der Kultur (als Gesellschaft) systematisiert werden. Mit Bergmann sind hier die „großen Fragen" der Menschheit angesprochen, die ihren Ausgangspunkt in der jeweiligen Gegenwart nehmen, mit Friedrich Lucas ihre „sinnanalogen Probleme".[81] Hier ist die Geschichtsdidaktik tatsächlich eine *„Spezialwissenschaft für die Analyse des Bedeutsam-Allgemeinen"*, die sich mit *„existentiellen Fragestellungen"* (W. Hilligen)[82] auseinandersetzt; hier werden die Sinnbeziehungen und Kontiguitäten ermittelt, welche historische und gegenwärtige Phänomene überzeitlich verbinden. Dies hat Relevanz für unser Handeln in der Welt. Frühere Menschen hatten zwar mit anderen Umständen, aber ähnlichen Problemlagen zu kämpfen (etwa dem universellen Problem der sozialen Hierarchie); historische Beispiele zeigen den Umgang mit solchen Problemen und erweitern dadurch die konzeptuellen Vorstellungen. Wie der politikdidaktische Diskurs zeigt, ließen sich auf der strukturalen Ebene sehr viele Ordnungskonzepte verorten. Eine scharfe Beschränkung auf jene Konzepte, die kraft ihres sehr hohen Abstraktionsgrades als besonders geeignet erscheinen, grundlegende soziale Mechanismen zu exemplifizieren, ist hier zwingend. Mit den Konzepten „Hierarchie und Macht", „Konflikt und Kooperation", „Knappheit und Verteilung" sowie „Agency" werden Felder elementarer komplementärer Sinnbeziehungen abgesteckt, die menschliches Handeln

---

Perspektiven der Didaktik. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2008, S. 293–311, hier S. 300.

Rosalyn Ashby und Christopher Edwards warnten vor einer Verwechslung von Konzepten und Fähigkeiten, die bei SchülerInnen den Anschein erwecken könnte, dass Konzepte *„value in themselves independent of knowledge"* hätten; Dieselben: Challenges facing the disciplinary tradition: Reflections on the history curriculum in England, in: Nakou, Isabel/Barca, Irene (Hg.): Contemporary public debates over history education, Charlotte 2010, S. 27–46, hier S. 34.

81 Dies sind Themen, die *„mehr für die Gegenwart und Zukunft hergeben als mögliche andere Inhalte"*. Bergmann, Klaus: Multiperspektivität: Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts. 2008, S. 55; Lucas, Friedrich: Der Bildungssinn von Geschichte und Zeitgeschichte in Schule und Erwachsenenbildung, in: Bescher, Ursula/Bergmann, Klaus/Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Petzinger, Walter: Friedrich J. Lucas. Geschichte als engagierte Wissenschaft, Stuttgart 1985, S. 39–56, hier S. 52.

82 Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Wissenschaftliche Voraussetzungen – Didaktische Konzeptionen – Praxisbezug, Opladen 1975, S. 23.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

in bzw. mit der Kultur motivieren. Sie bilden hierarchisch eine oberste Abstraktionsebene, die sich in mannigfaltige Teilkonzepte verästeln: spezifische Vorstellungskomplexe wie kulturelle Ordnungsprinzipien (z.B. „Arbeit", „Normen", „Verteilung"), Werthaltungen ausdrückende Ideale (z.B. „Freiheit", „Gleichheit", „Vielfalt") und eine potentiell unbegrenzte Zahl an konkretisierbaren historischen Begriffen (z.B. „Feudalismus", „Krieg", „Sklaverei", „Nation" etc.).

Auf der zweiten Ebene verknüpfen narrative Konzepte Ereignisse, Personen und Entwicklungen zu Geschichte. Sie geben dem Vergangenen spezifische Dauer, Ereignisdichte, Entwicklungsrichtungen, Wendepunkte, AkteurInnen, Kausalbeziehungen, Brüche, Kontinuitäten, Kontiguitäten und vor allem auch eine Bühne für dramatische interpersonale Auseinandersetzungen. Mit ihrer Hilfe werden historische Sachverhalte in Beziehung zueinander gesetzt und aus der Perspektive der Gegenwart bewertet, sodass historische Orientierung möglich wird – vielleicht sogar Antworten auf die *„epochaltypischen Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft"* (W. Klafki).[83] Wissenschaftsnah ausgeprägt, fungieren sie als Brückenkopf zur historischen Methodik und konfrontieren die Lernenden im Sinne der „fundamentalen Ideen" mit den Prinzipien und Methoden des Fachs. Mit ihrer Hilfe befragen SchülerInnen dann beispielsweise vorhandene Darstellungen danach, ob in ihnen *„Theoriefundamente offengelegt, Fragestellungen entfaltet, Kausalitätszuschreibungen begründet, Zeit- und Handlungsabläufe hergestellt, Überlegungen zur Generalisierung und Bedeutsamkeit angestellt und Gegenwartsbotschaften angeboten werden"* (B. v. Borries).[84] Die hier vorgenommene Auswahl narrativer Konzepte greift auf die *second-order-concepts* aus dem „Schools Council History 13–16"-Projekt sowie auf das kanadische Big-6-Modell zurück.

Die dritte, metanarrative Ebene versammelt schließlich jene Konzepte, die es SchülerInnen erlauben, ihr eigenes (großteils implizites) Historisches Denken zu reflektieren. Hierher gehören erzählpsychologische Konzepte, welche die narrativen Sinnschöpfungsmechaniken personaler historischer Darstellungen bewusstmachen; identitätsreflektierende Konzepte, welche die historische Bedingtheit der eigenen und kollektiven Selbsterzählungen offenlegen; sowie Konzepte, die auf die innere Wertehierarchie Bezug nehmen, welche wir bei der Beurteilung historischer Personen und Entwicklungen zur Anwendung bringen.

---

83 Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung in der Grundschule als Bildungsauftrag des Sachunterrichts, in: Lauterbach, Roland et al. (Hg.): Brennpunkte des Sachunterrichts, Kiel 1992, S. 11–31, hier S. 18.

84 Borries, Bodo von: Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 42–43/2013, S. 12–18, hier S. 17.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Metanarrative Konzepte beschäftigen sich nicht mit der Herstellung, sondern mit der *Funktion* von Geschichte. Nicht nur das eigene Geschichts(unter)bewusstsein ist hier angesprochen, sondern auch das kollektive – ausgedrückt in der Geschichtskultur, dem *„Reservoir von Interpretationen"* (H.-J. Pandel) der Welt, in dem Vergangenheit stets anwesend ist.[85] Diese Konzeptebene ist jene, in dem die Geschichtsdidaktik am wenigsten Verfahrensweisen anzubieten hat, da sie über kulturwissenschaftliche Kategorien wie „Sinn", „Bedeutung", „Ästhetik", „Aura", „Imagination" oder „Dramaturgie" bislang kaum verfügt – nicht zu reden von einer Methodik, um diese im Unterricht zu erschließen.[86] Gleichzeitig sind es aber gerade die *„kulturellen Tatsachen"* (R. Konersmann),[87] mit denen Menschen in ihrem Alltag befasst sind. Historisches Denken müssen sie ja primär im Umgang mit geschichtskulturellen Produkten zur Anwendung bringen, erst nachrangig in jenem mit Quellen und wissenschaftlichen Darstellungen.[88]

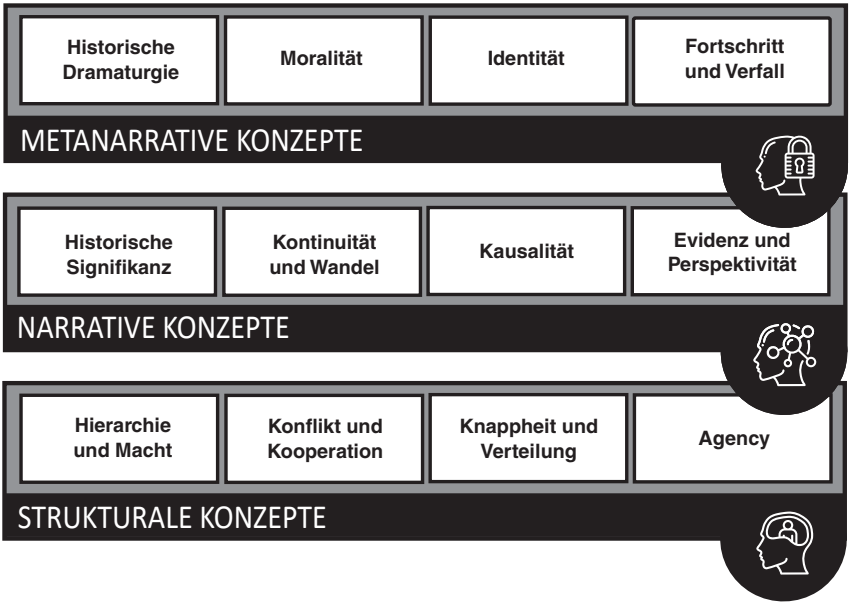

Abb. 2.2: Konzeptmodell.

85 Pandel 2009.

86 Vgl. Pandel 2009, S. 23.

87 Vgl. Konersmann, Ralf: Kulturelle Tatsachen, Frankfurt/M. 2006.

88 Vgl. Hasberg, Wolfgang: Klio im Geschichtsunterricht. Neue Perspektiven für die Geschichtserzählung im Unterricht? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 48/1997, S. 708–726.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Das hier vorgeschlagene Konzeptmodell steht natürlich unter dem Vorbehalt, dass eine trennscharfe Abgrenzung der Konstrukte zueinander nicht möglich ist. So wie in der praktischen Beschäftigung mit Geschichte die Inhalte, Anordnungsweisen und Reflexionen historischer Vorstellungen stets nahtlos ineinander übergehen und kaum kategorial zu trennen sind, sind Konzepte auch in theoretischer Hinsicht nicht so sehr als klar abgrenzbare Schubladen denn als mentale Gravitationszentren zu verstehen, welche historischen Vorstellungen Richtung und Dichte geben. In der bewussten Auseinandersetzung mit diesen Zentren lassen sich hilfreiche Perspektiven auf jene universellen Problemstellungen gewinnen, die uns im Umgang mit Vergangenheit beschäftigen.

2.2.1 Strukturale Basiskonzepte: Hierarchie und Macht, Konflikt und Kooperation, Knappheit und Verteilung, Agency

a) Oben und unten: Hierarchie und Macht

In struktureller Hinsicht ist Kultur eine Ansammlung von sozialen Hierarchien, die es Individuen ermöglichen, zur Wahrung ihrer Interessen Macht über sich und andere auszuüben. Diese Hierarchien und Machtgefüge sind teilweise statisch (etwa bei Herrschaft), großteils jedoch fluide: Während eines einzigen Tages wechseln wir nicht nur die Hierarchien, in denen wir uns bewegen, sondern auch unsere situativen Positionen innerhalb dieser Hierarchien. Soziale Hierarchien sind für Menschen so wichtig, dass sie ein eigenes neuronales System evoluiert haben, das ihren Status darin verfolgt.[89]

Nach James Millers Strukturtheorie funktionieren alle lebenden Systeme auf hierarchisch geordneten Ebenen, wobei sich die jeweils höhere Ebene aus Systemen der niederen Ebene zusammensetzt und selbst wiederum Subsysteme ausbildet.[90] Die Hierarchien, die Menschen bilden, helfen bei der Einhegung von Konflikten und der Förderung von Kooperation – eine Notwendigkeit bei allen höheren Spezies, die mit begrenzten Ressourcen umgehen müssen. In Konzeptform werden Hierarchien im Geschichtsunterricht als menschliche Universalien behandelt, die historisch in unterschiedlichen Ausformungen auftreten: flach oder steil, durchlässig oder undurchlässig, statisch oder veränderbar, expli-

89 Vgl. Ziomkiewicz-Wichary, Ania: Serotonin and Dominance, in: Shackelford, Todd/Weekes-Shakelford, Viviana (Hg.): Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science, Basel 2017, DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_1440-1.

90 Miller, James Grier: Living Systems, New York 1978. Auf den Menschen bezogen wären dies die Ebenen der Zelle, des Organs, des Organismus/Individuums, der Gruppe, der Organisation, der Gesellschaft und der supranationalen Systeme.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zit (z.B. in der Armee) oder implizit (z.B. in einem Freundeskreis). Sie treten in allen Ebenen der Kultur zutage (z.B. zwischen und innerhalb von Geschlechtern, Beziehungen, Familien, Gemeinschaften, Unternehmen, Arbeitsgruppen etc.) und sind daher nicht treffend durch eine einzelne Pyramidenform zu beschreiben, wie dies der Geschichtsunterricht gerne anstellt.[91] Eine differenzierende Betrachtung des Phänomens fokussiert nicht einseitig auf den unterdrückenden Machtaspekt von Hierarchien, sondern thematisiert auch den Nutzen, den sie für ihre PartizipantInnen haben.

Macht ist jene Relation zwischen Individuen, die sich aus ihrer unterschiedlichen Position in einer spezifischen Hierarchie ergibt. Mit Max Weber eröffnet Macht die Möglichkeit, *„innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen"*.[92] Macht kann in den Grenzen des geltenden normativen Referenzrahmens oder aber missbräuchlich verwendet werden. Sie äußert sich in vielen Formen: politisch, sozial, ökonomisch, religiös/kulturell; als Gewalt, Herrschaft, Deutungshoheit oder subtiler Modus der Beeinflussung; durch Überzeugungskraft, Attraktivität, Stärke oder Wissen. Werden steile Hierarchien und die darin herrschenden Machtverhältnisse institutionalisiert, entsteht Herrschaft, d.h. legitimierte, akzeptierte und institutionalisierte Machtausübung, verbunden mit der Option, *„für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden"*.[93] Politische Strukturen können Herrschaft konzentrieren oder einhegen, zum Wohl *mancher*, *vieler* oder *aller* agieren, bei den Beherrschten besser oder schwächer legitimiert sein. Der Tyrannei der Hierarchie können niederrangige Individuen entkommen, indem sie ihre Interessen kooperativ als sozialer Körper (z.B. als SchülerInnengemeinschaft) verfolgen, sodass das Kollektiv selbst eine erhöhte Position in der jeweiligen Hierarchie einnimmt.

Geschichtsunterricht hat viele Möglichkeiten, Hierarchien und Macht zu thematisieren. Da ist der herkömmliche Zugriff über Herrschaft, bei dem anhand historischer Beispiele unterschiedliche Formen politischer Organisation beleuchtet werden oder selbst über die nötigen Strukturen und Legitimationsweisen staatlicher Ordnung reflektiert wird.[94] Im Rahmen der politischen Ge-

---

91 Vgl. Lundt, Bea: Die Grenzen des Heros. Vielfältige Männlichkeiten in Mittelalter und Früher Neuzeit, in: Lücke, Martin (Hg.): Helden in der Krise. Didaktische Blicke auf die Geschichte der Männlichkeiten, Berlin 2013, S. 67–102, S. 78.

92 Vgl. Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie, Band 1, Tübingen 1921, S. 28.

93 Vgl. Weber 1921, S. 38.

94 Beispielhaft auf Staatskonzepte der Aufklärung bezogen in Ammerer, Heinrich: Die beste aller möglichen Welten: Utopien als spielerische Annäherung an politische Begriffe und

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schichte interessiert zudem die Ausweitung des Einflussbereichs von Kulturen als Imperien und Hegemonialmächte oder als dynastische Feudalreiche und Nationalstaaten des 19. Jahrhunderts, bei denen Macht und Machtausdehnung bereits Selbstzwecke waren, *„deren Sinn so eindeutig schien, dass er nicht mehr diskutiert wurde"* (J. Rohlfes).[95] Stärker sozialkundlich angelegt, interessiert sich Unterricht etwa für die Entstehung von Sklavenhaltergesellschaften oder egalitären Ordnungen, für die Konstitution von Machteliten oder die Wechselwirkungen von Religion und Politik, für soziale Schichtungen oder die Bedingungen und Verläufe von Revolutionen, für den Wandel von sozialen Rangordnungen auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen oder für Geschichtspolitik als Mittel der hierarchischen Stabilisierung in der Gegenwart.

Als Basiskonzept liegt „Hierarchie und Macht" vielen auf Ordnung fokussierenden Konzepten wie „Gemeinschaft", „Staat" oder „Normen" zugrunde. Ein enges Konzeptverständnis beschränkt Hierarchien auf Herrschaftssysteme und Macht auf die Ausübung von Befehlsgewalt, zudem betrachtet es beide als kaum veränderlich. Ein weites Verständnis betrachtet Hierarchien als unumgängliche Ordnungsstrukturen des Miteinanders, sieht unterschiedliche Modi der Hierarchisierung (etwa über Dominanz, Kompetenz oder Potential) und erkennt auch ihren dynamischen, durchlässigen Charakter; es versteht Macht als Relation, welche die Möglichkeiten von Subjekten und Institutionen zur Kontrolle des Handelns und Erlebens anderer umfasst.

Beispielhafte katalytische Fragen:

- Welche sozialen Hierarchien sind in deinem Alltag von Bedeutung?
- Welche Möglichkeiten gibt es, innerhalb dieser Hierarchien auf- und abzusteigen?
- Welche Vor- und Nachteile bieten Hierarchien?
- Wie veränderte sich die Bedeutung einzelner Hierarchien im Laufe der Zeit, z.B. im Bereich der Familie oder der politischen Ordnung?
- Durch welche Mittel kann Macht ausgeübt werden?
- Welchen Einfluss nehmen Religion/Intellektuelle/Medien etc. auf die Politik?
- Welche Vor- und Nachteile sind mit den einzelnen Herrschaftsformen verbunden?

Konzepte, in: Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede (Hg.): Jugend und politische Partizipation. Annäherung aus der Perspektive der Politischen Bildung, Innsbruck 2009, S. 132–141.

95 Rohlfes, Joachim: Volk, Nation, Vaterland und politische Bildung, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht11–12/1969, S. 754.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

b) Geben und Nehmen: Konflikt und Kooperation

Eine im Geschichtsunterricht von SchülerInnen häufig aufgeworfene Orientierungsfrage betrifft künftige Kriege und gewaltsame Konflikte. Müsse man angesichts der blutigen Erfahrungen des 20. Jahrhunderts nicht auch hierzulande bald wieder mit Krieg rechnen, wo doch die Beziehungen zwischen den Ländern immer frostiger würden, die Waffensysteme immer potenter, die politischen Lager innerhalb von Staaten immer unversöhnlicher? Stünde nicht die Welt heute, wo die weltweite Ungleichheit stetig zunimmt und gleichzeitig die historisch größte Zahl an Jugendlichen in das Erwachsenenalter eintritt, beinahe unvermeidlich vor einer neuen Ära der Gewalt?

Wie kein anderes Fach beschäftigt sich Geschichtsunterricht mit interpersoneller und interkultureller Gewalt, mit Blitz-, Stellungs-, Bürger- und Abnutzungskriegen, Revolutionen und Partisanenkämpfen, Fehden und Terrorismus. Selten jedoch wird dabei auch analytisch und vergleichend den historischen Ursachen der Gewalt nachgegangen. Dabei gäbe es eine ganze Reihe von Kausalfaktoren, die in unterschiedlichen historischen Kontexten für Kriege diskutiert werden: Klimaveränderungen, Nahrungsmittel- oder Ressourcenknappheit, Ideologien, technische Entwicklungen, Nationalchauvinismus, Wanderungsbewegungen oder „Jugendbeulen".[96] Ohne Befassung mit solchen Faktoren bleiben gewaltsame Konflikte der Vergangenheit und der Gegenwart unverständlich. Lässt sich der arabische Frühling besser mit der Französischen Revolution vergleichen oder mit dem Dreißigjährigen Krieg, und welche Prognose würde sich jeweils daraus ergeben?

Als Konzept betrachtet, sollte die Befassung mit gewaltsamen Konflikten Antworten auf die Frage liefern, weshalb diese innerhalb und zwischen Kulturen überhaupt entstehen, welchen Verlauf sie typischerweise nehmen können und aus welchen Gründen sie eskalieren, welche Kosten und Folgen sie zeitigen und welche Mittel zu ihrer Eindämmung erprobt wurden. Hier braucht es den

---

96 So erklärte etwa Gunnar Heinsohn die neuzeitliche europäische Welteroberung, an deren Ende 1939 nur noch fünf Länder außerhalb des westlichen Einflussbereichs lagen, primär mit einem Überschuss an jungen Männern; vgl. Heinsohn 2008. Der Einfluss des Jugendanteils auf die Wahrscheinlichkeit eines gewaltsamen Konflikts (in Form von Krieg, Bürgerkrieg, Vertreibung und Genozid, Gewaltverbrechen, Bandenkriminalität oder politischem Umsturz) wird in der Demographieforschung neben anderen Faktoren seit langem diskutiert; vgl. Kröhnert, Steffen: Warum entstehen Kriege? Welchen Einfluss haben demografische Veränderungen auf die Entstehung von Konflikten? Berlin 2006, online auf: https://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Jugend_und_Kriegsgefahr/Warum_entstehen_ Kriege.pdf.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Blick über den eigenen disziplinären Tellerrand hinüber etwa zu Sozial- und Friedenspsychologie, zu Genozid- und Feindbildforschung, zu Verhaltens- und Evolutionsbiologie. Gleichzeitig ist die Eskalation eines Konflikts durch aktive Konfrontation nur eine Weise, wie Menschen und Gruppen mit konfligierenden Interessen umgehen, gerade wenn Verteilungsprobleme zu lösen sind. Unter stabilen Kulturbedingungen bietet, wie die Spieltheorie zeigt, ein kooperatives Vorgehen für beide Seiten ein besseres Kosten-Nutzen-Verhältnis. Kooperative Verhaltensweisen finden sich daher in allen Variationen des sozialen Metaspiels, in Diplomatie oder Handel, Politik oder Justiz, Mannschaftssportarten oder der gesamten arbeitsteiligen Ökonomie. Kulturen unterstützen die Kooperation etwa durch Rechtsstaatlichkeit, Streitschlichtungsinstitutionen oder die Möglichkeit, bindende Verträge einzugehen; nach außen profitieren sie von Bündnissen, Handel und Vernetzung. Gerade globalgeschichtliche Ansätze, die auf den Austausch und die wechselseitige Stimulation zwischen Kulturen fokussieren, machen dies deutlich.

Als Basiskonzept umschließt „Konflikt und Kooperation" konkretere Konzepte wie „Krieg", „Handel" oder „Diplomatie". Ein enges Konzeptverständnis weist gewaltsamen Konflikten monokausal eine einzelne Ursache zu oder führt sie auf moralische Mängel einer der Konfliktparteien zurück, während Kooperation als gebotenes Verhalten definiert wird. Ein weites Verständnis erkennt Konfliktaustragung und Kooperation als multifaktoriell bedingte, situativ unterschiedlich nützliche und unterschiedlich folgenreiche Strategien, um mit dem steten Problem des Mangels umzugehen.

Beispielhafte katalytische Fragen:

- Welche Arten der Kooperation und der Konfliktaustragung begegnen uns auf den verschiedenen Ebenen menschlicher Interaktion (familiär, sozial, national, international)?
- Welche Faktoren begünstigen konfrontative Konfliktaustragungen, welche kooperative?
- Was haben Kriege gemeinsam, worin unterscheiden sie sich und welche Typen lassen sich bilden?
- Bei welchen historischen Beispielsituationen wäre es aus Sicht beider Parteien besser gewesen, den Konflikt kooperativ beizulegen, bei welchen, ihn konfrontativ auszutragen?

c) Viel und wenig: Knappheit und Verteilung

Menschen haben Bedürfnisse, für deren Befriedigung sie Ressourcen benötigen, die zumeist nur begrenzt vorhanden sind. Aus dem Missverhältnis zwischen zu

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

umfangreichen Bedürfnissen und zu geringen Möglichkeiten ihrer Befriedigung resultiert Knappheit. Sie ist nicht nur Triebfeder von Evolution und Fortschritt, sondern auch fast aller kultureller und interkultureller Dynamiken – nach Bálint Balla sogar der Ursprung allen sozialen Handelns:[97] von Konflikt und Kooperation, Konkurrenz und Kampf, Wirtschaft, Exploration und Erfindungsgeist. Knappheit ist die Ursache von Armut und Hunger sowie des zugehörigen politischen Verteilungsproblems, das zu lösen der Kultur obliegt. Aus der Perspektive einer Überflussgesellschaft erscheint das Problem der Knappheit, etwa im Hinblick auf Nahrungsmittel, seltsam fremd. In westlichen Wohlstandsgesellschaften ist Mangel etwas, das nicht länger die existentiellen Kategorien der Grundbedürfnisse beherrscht, sondern sich an die Peripherie geschlichen hat (z. B. als knappe Freizeit, Energiearmut oder Mangel an Aufmerksamkeit). Der Blick in die Vergangenheit hilft, diese Situation als historisch außergewöhnlich einzuordnen und politische Handlungsimperative rund um Versorgungssicherheit, Verteilungsgerechtigkeit und Konfliktvermeidung zu diskutieren, die uns nicht wieder in den „Normalzustand" abgleiten lassen.

Als Basiskonzept liegt Knappheit und Verteilung Strukturkonzepten wie „Bedürfnis", „Arbeit" oder „Innovation" zugrunde. Ein enges Konzeptverständnis reduziert Knappheit auf eine Verteilungs-, Macht- oder Akquisefrage, die sich durch Verteilungskämpfe oder durch Wachstum lösen lässt. Ein weites Verständnis berücksichtigt Faktoren wie Erneuerbarkeit, Innovation und Bevölkerungsgröße, setzt an den Bedürfnissen als Stellschrauben an und versteht Knappheit auch positiv als für Entwicklung notwendige Universalie, durch welche knappe Ressourcen erst ihren Wert erhalten.

Beispielhafte katalytische Fragen:

- Woran besteht in welchen Segmenten der Bevölkerung Mangel?
- Welche Möglichkeiten bestehen, Mangel zu beseitigen?
- Ist die drängendste Form von Mangel am besten durch bessere Verteilung, erhöhte Produktivität, eine Reduktion auf der Bedürfnisseite oder andere Maßnahmen zu beseitigen?
- Auf welchen Knappheiten beruhen historische Umbrüche wie die europäischen Entdeckungsreisen, die Französische Revolution oder signifikante Erfindungen?

d) Aktiv und passiv: Agency

Welche Lebensentscheidungen konnten Frauen, die in der spätmittelalterlichen Stadt lebten, eigentlich treffen? In einer Sammlung von Unterrichtshilfen fand

97 Vgl. Balla, Bálint: Knappheit als Ursprung sozialen Handelns, Hamburg 2005.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sich dazu exemplarisch folgende Auskunft mitsamt Reflexionsaufgabe: *„Eine Frau hatte im Mittelalter fast nur eine Lebensaufgabe: das Gebären und Aufziehen von Kindern. Wollte sie dies nicht, blieb ihr eigentlich nur ein Weg: als Nonne ins Kloster zu gehen. Welche Argumente sprechen für und welche gegen die jeweilige Entscheidung?"*[98] Diese Darstellung erscheint etwas unglücklich, wenn man bedenkt, dass die Wahl zwischen einem Leben als Mutter und einem Leben im Kloster keineswegs allen Frauen offenstand, sondern nur denjenigen, die überhaupt wohlhabend genug für die Aufnahme in eine Klostergemeinschaft oder für eine Ehe waren. Ähnlich irreführend agiert ein Schulbuch für die siebte Schulstufe, das für jene *„bedauernswert[en]"* Frauen des bürgerlichen Zeitalters, die nicht heirateten, vornehmlich zwei Berufsoptionen skizzierte: *„Lehrerin oder Erzieherin"*.[99] Wollte man gründlicher an solche Themen herangehen, müsste man sich historischer Komplexität stellen und zumindest einige Faktoren benennen, welche die potentiellen Lebenswegpfade beeinflussten – etwa Stand, Vermögen, Geschlecht, Stellung in der Geschwisterfolge oder Gesundheit. So gelangte man zu einem etwas schärferen Bild der „Agency" historischer Typen, das sich für diachrone Vergleiche mit der eigenen Gegenwart eignet – die ja nicht minder kompliziert ist.

Der Begriff „Agency" wird in unterschiedlichen Disziplinen abweichend definiert. Grundsätzlich steht dabei aber immer die Frage im Raum,

> *„wer mit wem was in welcher Weise macht/machen kann, wessen Wirkung wem (dem Individuum, der Gesellschaft, anonymen Mächten etc.) zugerechnet werden kann und was in der Macht des Einzelnen steht (faktisch oder als Vorstellung). ‚Agency' ist ein Grundbestandteil aller Konzepte, die erforschen oder erklären, wer oder was über welche Art von Handlungsmächtigkeit verfügt oder diese zugeschrieben bekommt bzw. aus welchen und wessen Einwirkungen geschuldet etwas zu erklären ist."*[100]

98 Freies Historiker Büro (Hg.): Die Stadt im Mittelalter. Alltagsleben hinter Turm u. Mauern + CD-ROM, Mülheim a.d. Ruhr 1996, S. 16.

99 Vgl. Gidl, Anneliese: Geschichte schreiben 3, Wien 2011, S. 105.

100 Helfferich, Cornelia: Einleitung. Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten, in: Bethmann, Stephanie et al. (Hg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit, Weinheim 2012, S. 9–39, hier S. 10; vgl. auch Sztompa, Piotr (Hg.): Agency and structure: Reorienting social theory, Yverdon 1994.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Agency als *„the power to act"* (P. Seixas)[101] beginnt also einerseits auf der Ebene der Handlungsspielräume, indem sie das Verhältnis von Individuum zur Gruppe anspricht – oder auch die Spielräume, die HerrscherInnen und PolitikerInnen haben. In einer historisch-erzählenden Perspektive ist jedoch noch stärker die Frage von Interesse, wer so wirkmächtig ist, dass er/sie intrakulturelle, interkulturelle und natur-/kulturverändernde Transformationen herbeiführen bzw. verhindern kann.[102] Geschichtswissenschaftlich wird Agency mit Wehler daher als *„folgenreiches Handeln historischer Akteure"* verstanden. In der Politischen Ereignisgeschichte war der/die AkteurIn regelmäßig der/die Herrschende, nicht die Gruppe. Folgerichtig wurde im westdeutschen und österreichischen Geschichtsunterricht (anders als in der DDR) bis in die 1970er-Jahre Agency als historische Gestaltungsfähigkeit hauptsächlich den historischen BefehlshaberInnen zugeschrieben, das historische Agens somit personifiziert. Martin Specht wies in seinen Erinnerungen an den eigenen Geschichtsunterricht in den 1950er und 1960er-Jahren auf dieses Wesensmerkmal hin, das *„in aller Deutlichkeit"* auszumachen gewesen sei: *„Gemacht wird Geschichte von Cäsaren, Kaisern, Königen und Päpsten, besonders von denen, die ihre geschichtliche Größe schon im Namen tragen: Alexander, Karl und Friedrich und wie sie alle heißen. Die Frage des lesenden Arbeiters im Gedicht von Berthold Brecht, wer denn die Spesen bezahlt, blieb unbeantwortet. In der Behandlung späterer Epochen tauchten andere Größen auf. Da war es ‚der Engländer' oder ‚der Franzose', dem ‚der Deutsche' Todfeind war."*[103] Unter dem Einfluss der historischen Sozialkunde gewann der Standpunkt Theodor Schieders an Fahrt, wonach *„wir in der Geschichte drei Faktoren als diejenigen zu verstehen haben, durch die geschichtliche Bewegung bewirkt wird: die führenden Personen, die das Schaltwerk der Geschichte bedienen; die in den großen sozialen Gebilden gegenwärtigen Massen der anonymen Einzelnen und schließlich die außerpersonellen*

101 Vgl. Seixas/Morton 2013, S. 109.

102 Ohne die Attribuierung dieser Wirkmächtigkeit fällt es uns schwer, historische Menschen überhaupt als Subjekte wahrzunehmen. Charles Mann wies etwa auf die europäische Narrative über die indigenen Kulturen der beiden Amerikas hin, in denen sie entweder als primitive Barbaren oder als naturverbundene edle Wilde auftraten, dabei aber keinen Einfluss auf ihre Umwelt nahmen: *„Sie waren keine eigenständigen Akteure, sondern passive Empfänger der glücklichen Umstände oder Katastrophen, mit denen der Zufall sie bedachte. […] Da Geschichte Wandel ist, waren sie Menschen ohne Geschichte."* Mann, Charles C.: Amerika vor Columbus. Die Geschichte eines unentdeckten Kontinents, Reinbek bei Hamburg 2016, S. 34 f.

103 Specht, Martin: Erinnerung an den Geschichtsunterricht, in: Hoffacker, Helmut/Hildebrandt, Klaus (Hg.): Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht. Programmatik, Materialien, Perspektiven, Stuttgart 1973, S. 195.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kräfte der Umstände, der objektiv gegebenen Strukturen."[104] Und schließlich waren da noch die Kräfte des Zufalls und der nicht fassbaren Verlaufsmuster: Herbert Krieger bemerkte 1969, dass *„der Historiker ohne die Vorstellung des Schicksals bisweilen nicht auskommt.*"[105] In den Sozialwissenschaften wurden seither individuelle Agency und Struktur meist dichotom gegenübergestellt, sodass bei der Einleitung historischer Aktionen das Individuum oder die Gruppe den sozialen, kulturellen und institutionellen Strukturen gegenüberstand oder in Wechselwirkung mit diesen agierte.

Im Sinne einer notwendigen didaktischen Reduktion ließe sich Agency vereinfacht als Zusammentreffen von AkteurInnen (Individuen, Gruppen) und Umständen (Strukturen, Zeitpunkten) verstehen. Anknüpfend an die griechische Mythologie lässt sich hier der *Kairos* heranziehen, die Gottheit des günstigen Augenblicks (geflügelt, schnell wie der Wind auf Zehenspitzen daherkommend und mit einem lockigen Haarschopf, an dem man ihn packen kann, wenn man ihn denn erkennt), in dem folgenschwere Entscheidungen von wirkmächtigen AkteurInnen gefällt und ausgeführt werden können.

Als Basiskonzept tangiert Agency weitere strukturale Konzepte wie „Freiheit", „Autonomie" oder „Geschlecht". Ein enges konzeptuelles Verständnis würde den individuellen Handlungsspielraum lediglich durch gesellschaftliche Machtstrukturen begrenzt und die Transformationsprozesse nur durch EinzelakteurInnen angestoßen sehen, während ein weites Verständnis entweder eine Vielzahl von Einflussfaktoren oder jedenfalls das Zusammenspiel von AkteurInnen und Umständen in Rechnung stellt. Die Einsicht in die prinzipielle Veränderbarkeit des Bestehenden durch Aktion stellt auch die Grundvoraussetzung für die Einsicht in die Sinnhaftigkeit politischer Partizipation dar.

Beispielhafte katalytische Fragen:

- Welche Möglichkeiten hat der/die Einzelne gegenüber einer normensetzenden Gruppe, seine/ihre individuellen Interessen zu verfolgen?
- Durch welche Faktoren wird dieser Handlungsspielraum begrenzt?
- Wer ist für historischen Wandel verantwortlich?
- In welchem Ausmaß sind es Einzelpersonen, Gruppen, Strukturzwänge oder Zufälle, die zu bedeutendem historischen Wandel führten?

---

104 Zitiert nach: Schmid, Heinz Dieter: Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 6/1970, S. 348, Anmerkung 42.

105 Krieger, Herbert (Hg.): Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Handreichungen für den Geschichtslehrer, Frankfurt/M. 1969, S. 21.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2.2.2 Narrative Basiskonzepte: Historische Signifikanz, Kausalität, Kontinuität und Wandel, Evidenz und Perspektivität

a) Wichtig und belanglos: Historische Signifikanz

Die Identifikation von relevanten Phänomenen in einem Ozean des Irrelevanten geht jeder Sinngenerierung voraus. Das gilt gleichermaßen für die Geschichte. Für den/die HistorikerIn bedeutet die Auswahl und Gewichtung historischer Sachverhalte einen Prozess intensiver Reflexion und Diskussion, für den Laien ergibt sie sich aus den Bedeutungszuschreibungen, welche die ihn umgebende (Geschichts-)kultur macht. So nannten etwa auf die Frage, welche (während ihrer Lebenszeit eingetretenen) historischen Ereignisse den größten Einfluss auf die Geschichte ihres Landes gehabt hätten, die zwischen 1901 und 1927 geborenen US-AmerikanerInnen an erster Stelle 9/11, dann den Zweiten Weltkrieg und an dritter Stelle die Ermordung John F. Kennedys; es folgten der Vietnamkrieg, die Mondlandung, die Wahl Obamas, die technische Revolution, die Bürgerrechtsbewegung, der Koreakrieg und die Irak/Afghanistankriege. Auffallend war, dass auch bei den drei jüngeren befragten Alterskohorten bis hin zu den 1981–1998 Geborenen diese Reihenfolge in ähnlicher Form auftrat, wenngleich aufgrund der unterschiedlichen Lebensspannen natürlich andere Ereignisse hinzutraten und ältere wegfielen. Das Bewusstsein für die Bedeutsamkeit spezifischer Ereignisse scheint eine gemeinsame Identität zu prägen: *„Shared experiences define what it means to be an American."*[106]

Weil die Teilhabe an dieser Kollektividentität ohne Kenntnis der gemeinsam als bedeutsam anerkannten Wendepunkte der Geschichte nicht möglich ist, ließ sich Geschichtsunterricht immer schon die Vermittlung derselben angelegen sein. *„What constitutes a real knowledge of history?"*, begann Ewans 1918 seinen Fragenkatalog für künftige GeschichtslehrerInnen und verwies auf die „essential facts", „essential topics" und „most influencial events" der amerikanischen Geschichte, deren Kenntnis zu erwerben sei.[107] Abhängig von der jeweiligen Geschichtskultur werden naturgemäß unterschiedliche historische Sachverhalte kanonisiert, wie sie eben für die jeweilige kollektive Selbsterzählung bedeutsam sind. So zeigte beispielsweise das türkische Schulbuch „Ortaöğretim. Tarih 9" zur Einführung in die Geschichtswissenschaft einen „Geschichtssee" sowie einen „Fluss der Zeit", auf dem ein „Schiff der Menschlichkeit" an den großen Ereig-

106 Deane, Claudia/Duggan, Maeve/Morin, Rich: Americans Name the 10 Most Significant Historic Events in Their Lifetime, Pew Research Center 15.12.2016.

107 Evans, Lawton: History, in: The Methods Company (Hg.): Public School Methods, Band 5, Chicago 1918, S. 131–195, hier S. 131 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nissen der Geschichte aus türkischer Sicht vorüberfährt: An der Eroberung Konstantinopels, der Französischen Revolution, der Schlacht von Çanakkale, dem Zweiten Weltkrieg usw.[108]

Selbst innerhalb derselben Kultur ändert sich die Bedeutungszuschreibung mit der Entwicklung der nationalen Selbsterzählung. Je nach Paradigmatik kamen und kommen GeschichtsdidaktikerInnen daher hier zu ganz unterschiedlichen normativen Einschätzungen. Oskar Jäger forderte als Humanist beispielsweise um 1900 die Konzentration auf das *„unter dem Gesichtspunkt des Humanitätsgedankens Wichtigste":* Geschichte und mithin auch Geschichtsunterricht setzten voraus, *„dass die Menschheit ein ethisches Ganzes sei, und die von Gott gesetzte Aufgabe habe, ihren Begriff, den Menschen- und den Menschheitsbegriff in stufenweisem und allmählichem Fortschreiten zu realisieren".*[109] Demgegenüber sah etwa die nationalsozialistische Didaktik den Geschichtsunterricht in der Pflicht, in der Auswahl seiner Inhalte den sozialdarwinistischen Welterklärungsmodellen zu entsprechen: Stets müsse Geschichtsunterricht *„das Große zeigen, da in ihm, auch wo es abschreckend wirkt, das ewige Gesetz sichtbar wird. Nur wo große Taten empfunden und verstanden werden, ist die Voraussetzung für das Auffassen geschichtlicher Zusammenhänge gegeben, das Ohnmächtige und Kleine hat keine Geschichte".*[110] Im „Geschichtsbewusstseins"-Paradigma wiederum sollten Bedeutungszuschreibungen in den *„großen Fragen der Vergangenheit und Zukunft"* (K. Bergmann)[111] ihren Ausgangspunkt finden.

Als didaktisiertes Konzept meint Historische Signifikanz, dass die SchülerInnen selbst über die Frage nachzudenken beginnen, warum manche historischen Sachverhalte als so bedeutsam eingeschätzt werden, dass sie Bestandteil von Narrationen und Narrativen (und damit auch des Geschichtsunterrichts) werden. Dieses Nachdenken wird im deutschsprachigen Geschichtsunterricht,

---

108 Vgl. Meier, Jasmin/Thurn, Anabelle: „Römische Haus-Frauen und Geschäftsmänner?" Gender in deutschen und türkischen Schulbuchdarstellungen zum antiken Rom, in: Cheauré, Elisabeth/Paletschek, Sylvia/Reusch, Nina (Hg.): Geschlecht und Geschichte in populären Medien, Bielefeld 2013, S. 59–82, hier S. 70.

109 Jäger, Oskar: Geschichte, in: Baumeister, August (Hg.): Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, 3. Band: Didaktik und Methodik der einzelnen Fächer, München 1898., Kapitel VIII, S. 5.

110 Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung, und Volksbildung: Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung, und Volksbildung, Berlin 1938, S. 69–70, zitiert nach Flessau 1982.

111 Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2012, S. 23.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

anders als im angelsächsischen Raum, noch wenig eingeübt.[112] Es umfasst vor allem auch ein Nachdenken über die – keineswegs evidenten – Kriterien, nach denen Sachverhalten Bedeutsamkeit zugeschrieben wird. Seixas und Morton haben hier beispielsweise folgende vorgeschlagen: Ereignisse, Menschen und Entwicklungen könnten dann als historisch bedeutsam gelten, wenn sie zu langfristigen Veränderungen für eine große Zahl an Menschen führten oder illustrativ für bedeutende historische Problemstellungen seien. Dabei sei aber zu berücksichtigen, dass historische Signifikanz ein Konstrukt sei und historische Sachverhalte nur dann als historisch bedeutsam wahrgenommen würden, wenn sie einen sinnvollen Platz innerhalb einer Erzählung hätten. Zudem unterscheide sich das, was als wichtig wahrgenommen werde, von Gruppe zu Gruppe und im Zeitverlauf.[113]

Ein enges Verständnis von historischer Signifikanz macht diese von der Bewertung durch Autoritäten abhängig *(„sonst wäre es ja nicht im Schulbuch")*, macht Bedeutsamkeit zu einer Sache der persönlichen Präferenz oder beschränkt sie auf wirkmächtige Ereignisse. Ein weites Verständnis zeigt sich darin, dass historische Signifikanz als sinnschöpfendes Konstrukt wahrgenommen wird, das Faktoren wie Veränderungskraft und Erklärungskraft beinhaltet und sich je nach Erzählung ändert.

Beispielhafte katalytische Fragen:

- Was macht ein historisches Ereignis bedeutsam?
- Welche sind die zehn bedeutsamsten Ereignisse einer behandelten Epoche?
- Welche Personen, Sachverhalte und Entwicklungen werden in einer Darstellung bzw. in einem bestimmten Narrativ als besonders bedeutsam hervorgehoben?
- Welche zehn Ereignisse aus der Weltgeschichte würde möglicherweise ein US-Amerikaner auswählen, welche eine Bürgerin von Fidschi?

b) Ursächlich und wirkungslos: Kausalität

Wie kam es dazu, dass am 27. März 1977 auf Teneriffa zwei Jumbo-Jets kollidierten und 583 Menschen starben? Das Unglück dürfte auf einer Verkettung

112 Vgl. Die HCACY-Vergleichsstudie ergab erwartungsgemäß bei beiden Altersgruppen, dass österreichische SchülerInnen dieses Konzept merklich schlechter durchdringen als die kanadische Vergleichsgruppe; etliche TeilnehmerInnen konnten den Sinn der Fragestellung, warum manche Sachverhalte als wichtiger eingeschätzt würden als andere, gar nicht nachvollziehen; vgl. Ammerer, Heinrich/Seixas, Peter: Historical Consciousness in Austrian (Salzburg) and Canadian (Vancouver) Youth. Findings of an Intercultural Comparison Study, in: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, S. 273–318.

113 Vgl. Seixas/Morton 2013, S. 12.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

von Zufällen beruht haben: Eine Bombe in Las Palmas, wodurch Verkehrsmaschinen auf den überfüllten Flughafen umgeleitet wurden. Flugzeuge, die deshalb auf dem Taxiway geparkt waren, und andere, die die Startbahn als Taxiway benutzten. Plötzlich auftretender Nebel, der die Pan-Am-Maschine die richtige Ausfahrt verpassen ließ. Ein wegen der Umstände ungeduldiger KLM-Pilot, der ohne Startfreigabe mit dem Startlauf begann. Ein Fluglotse, der möglicherweise durch ein Fußballspiel abgelenkt war und auf die Mitteilung *„We're going!"* mit *„Ok!"* antwortete. Eine im kritischen Augenblick eingeschränkte Kommunikation durch sich überlagernde Funkverbindungen mit Pfeifton. Und schließlich eine übertankte KLM-Maschine, die es beim Abheben wohl nur wegen des erhöhten Gewichts nicht mehr über die Pan-Am-Maschine schaffte. Wäre nur einer dieser Faktoren weggefallen, wäre vermutlich nichts passiert.

Katastrophen wie die von Teneriffa haben genügend Gewicht, um Heerscharen von AnalytikerInnen zu beschäftigen. Um die komplexe Gemengelage aus direkten und indirekten Einflussfaktoren zu entwirren, zu kategorisieren und zu bewerten, werden in der Unfallverursachung Schemata wie das Domino-Modell oder das Schweizer-Käse-Modell herangezogen. Stellen HistorikerInnen Kausalbezüge her, bleiben sie selten unumstritten – auch weil mit ihnen moralische Bewertungen und Schuldfragen verknüpft werden, wie etwa die nicht zur Ruhe kommende Debatte um den Ersten Weltkrieg („Schlafwandler" vs. „Kriegstreiber"). Das Gewichten von Einflussfaktoren ist nicht nur eine der schwierigsten analytischen Operationen, es determiniert auch den Sinngehalt der Geschichte, die erzählt wird. Unser assoziatives Denken fußt in der Wahrnehmung wie auch im Erzählen auf dem Herstellen von Kausalbezügen und der Suche nach Kohärenzen, wodurch Phänomene logisch miteinander verknüpfbar werden. Diese Kohärenzsuche kann Menschen irrtümlich dazu bringen, Kausalitäten zu vermuten, wo lediglich Korrelationen bestehen.[114] Die Terroranschläge von New York etwa waren ein folgenreiches Großereignis: Gewaltige Gebäude stürzten ein, tausende Angehörige der globalisierten Eliten starben, folgenschwere Vergeltungskriege wurden geführt, der wirtschaftliche und moralische Schaden für die USA war erheblich. Dass ein so großes Ereignis von einer so kleinen Ursache (19 junge Attentäter mit Teppichmessern) ausgelöst worden sein sollte, war für viele Menschen nicht fassbar, wie die große Zahl von VerschwörungstheoretikerInnen zeigte – große Ereignisse brauchen große Ursachen, lehrt uns die Intuition. Die Geschichte zeigt uns hingegen, dass das nicht

114 Vgl. Panksepp, Jaak: Affective Neuroscience. The Foundations of Human and Animal Emotions, New York 1998, S. 145.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

notwendig der Fall ist: 178 Spanier reichten in einer Gemengelage aus (un-) günstigen Umständen aus, um das gewaltige Inkareich in die Knie zu zwingen, und ein einziger Attentäter konnte als Zündfunke für einen Weltkrieg fungieren. Hier wird die Erkenntnis Gadamers deutlich, dass Kausalanalysen in der Geschichte schwer möglich sind, da Geschichte *„nicht den Charakter des Zusammenhangs von Ursache und Wirkung"* habe, sondern *„im Gegenteil, daß kleine Ursachen große Wirkungen haben"*.[115]

Im Geschichtsunterricht wird ein profundes Kausalitätsverständnis vor allem dadurch angebahnt, dass Kausalität problematisiert wird. Da historische Erscheinungen kaum je monokausal erklärbar sind, muss das Prinzip der Multikausalität veranschaulicht und die Unterscheidung von Ursache und Auslöser eingeübt werden. Zudem sollte zwischen Haupt- und Nebenursachen, Kurz- und Langzeitfolgen unterschieden werden. SchülerInnen sollen monokausale Erklärungen in Darstellungen identifizieren sowie anhand von kontroversen Darstellungen und Quellen unterschiedliche Kausalitätszuschreibungen erkennen können. Auch bei den Konsequenzen von Ereignissen zeigt sich, dass sie selten alleine auftreten und Nebeneffekte oftmals ungewollt sind. Manche Ereignisse werden durch die Wirkmacht historischer AkteurInnen ausgelöst, andere durch spezifische Umstände begünstigt. Und schließlich waren historische Ereignisse selten unvermeidlich, sondern das Resultat einer komplizierten Verknüpfung von Ursachen.[116]

Ein enges Verständnis von Kausalität unterscheidet nicht zwischen Ursache und Anlass, weist Ereignissen nur singuläre Ursachen zu oder gewichtet mehrere Ursachen gleich. Es personalisiert Veränderung und schreibt sie dem bedachten Handeln einflussreicher AkteurInnen zu. Ein weites Verständnis identifiziert mehrere Ursachen zu einem Ereignis, gewichtet sie und stellt auch die historischen Umstände in Rechnung. Es berücksichtigt zudem die Vielzahl von Kurz- und Langkonsequenzen eines Ereignisses.

Beispielhafte katalytische Fragen:

- Welche sind die Haupt-, welche die Nebenursachen, die zu jenem Ereignis führten?
- Welche sind die Haupt-, welche die Nebenfolgen, die das Ereignis bewirkte?

---

115 Gadamer, Hans-Georg: Kausalität in der Geschichte? In: Gadamer, Hans-Georg: Gesammelte Werke, Band 4: Neuere Philosophie II. Probleme, Gestalten, Tübingen 1987, S. 107–118, hier S. 108.

116 Nach dem Vorschlag von Seixas/Morton 2013, S. 102.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

- Welche Rolle spielten AkteurInnen, welche die Umstände?
- Welche Folgen waren beabsichtigt, welche unbeabsichtigt und welche wurden in Kauf genommen?

c) Gleichbleibend und veränderlich: Kontinuität und Wandel

Würde man als mitteleuropäischer Bauer im Jahr 1400 in einen Dornröschenschlaf fallen und erst im Jahr 1520 wiedererwachen, hätte man wenig Probleme damit, sich in der (nur geringfügig veränderten) Welt wieder zurechtzufinden. Selbst neue Grenzziehungen, der Bevölkerungswandel oder Herrschaftswechsel hätten wenig Einfluss auf die grundlegende Lebensführung. Ganz anders jedoch ginge es dem Menschen, der um 1900 einschlafen und in unserer Gegenwart aufwachen würde: Die Welt hätte sich nach sozialen, technologischen, politischen und ökonomischen Gesichtspunkten so fundamental gewandelt, dass es für Zeitreisende eine grundlegend neue Sozialisation bräuchte, um in dieser neuen Umgebung bestehen zu können.[117]

Manchmal bleibt die Kultur über längere Zeit nahezu unverändert, dann wandelt sie sich rasch. Viele Veränderungen werden ihr von außen aufgezwungen und ohne hinreichende Adaption steht ihr eine radikale Transformation bevor. Längere Phasen der Gleichmäßigkeit erlauben Periodisierungen, die den nachträglich Re-Konstruierenden die Strukturierung der Vergangenheit erleichtern. Seixas wies darauf hin, dass Kontinuität und Wandel oft gleichzeitig auftreten und Veränderung daher ein Prozess ist, der in variierenden Mustern und Wendepunkten erscheint. Verwirrender noch: Oft genug treten nicht nur Kontinuitäten und Brüche gleichzeitig auf, sondern auch gegenläufige Entwicklungen, sodass wir Verläufe völlig falsch interpretieren und bewerten. Pankaj Mishra hielt beispielsweise westlichen Intellektuellen vor, sie würden durch ihre unterkomplexen linearen Vorstellungen von kontinuierlichem Fortschritt die Entwicklungsländer politisch ins Elend stürzen, weil diese den westlichen Erwartungen nicht gerecht werden könnten. Die größten Fortschritte etwa bei den Frauenrechten seien im Westen in Kriegszeiten erzielt worden, wenn Frauen als Arbeitskräfte gebraucht wurden. Wir würden uns die Paradoxie zu wenig bewusst machen, dass Fortschritt oftmals mit Krisen einhergehe.[118]

---

117 Beispiel aus: Minkmar, Nils: Mit dem Kopf durch die Welt. Ganz persönliche Geschichten aus der Normalität, Frankfurt/M. 2009. Ein Problem, das sich aufgrund der Ungleichzeitigkeit von Entwicklungen gegenwärtig auch vielen MigrantInnen aus nichtwestlichen Kulturen bei der Eingliederung in die hiesigen Gesellschaften stellt.

118 Mishra, Pankaj: Der Wunsch nach Zerstörung ist Teil moderner Gesellschaften, Inter-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Geschichtsunterricht schärft das konzeptuelle Verständnis von Kontinuität und Wandel, indem er zu beliebigen Themata Entwicklungslinien verfolgt und dabei (lange) Dauer und Brüche, abrupte oder sachte Veränderungen, evolutionäre und revolutionäre Prozesse sowie lineare und zyklische, spiralförmige und biologische Entwicklungsverläufe zuweist. Strukturierte Verlaufsanalysen erhöhen das Verständnis von gemeinsamen, unabhängigen und gegenläufigen Entwicklungen (etwa auf medizinischem, politischem, wirtschaftlichem und technologischem Gebiet). Dabei sollten Veränderungen nicht immer nur von „früher" auf heute thematisiert werden, sondern insbesondere auch innerhalb der Vergangenheit – gerade die geschichtsdidaktische Fixierung auf den Gegenwartsbezug, argwöhnte Günther-Arndt, trage wohl dazu bei, dass SchülerInnen innerhalb der Vergangenheit schwer differenzieren könnten.[119]

Ein enges Konzeptverständnis erkennt nicht, dass Kontinuität und Wandel gleichzeitig auftreten können, oder nimmt nur das eine bzw. nur das andere wahr, zudem fehlt die Fähigkeit zur zeitlichen Zuweisung von Dauer. Ein weites Verständnis erkennt nicht nur Zäsuren und Wendepunkte im Zeitverlauf, sondern anerkennt auch, dass manche Dinge fortbestehen, während sich andere ändern. Das gilt besonders für den Wesenskern und die Erscheinung von Dingen: Es ändert sich beispielsweise das politische System, nicht jedoch der Umstand, dass es ein politisches System gibt.

Beispielhafte katalytische Fragen:

- Inwiefern haben sich gewisse Dinge geändert, inwiefern sind sie gleichgeblieben?
- Welche Zeitabschnitte enthalten viele Wendepunkte, welche wenige?
- In welchen Zeitabschnitten tritt Wandel schneller, in welchen langsamer auf?
- Welchen Einfluss haben Kontinuität und Wandel auf unsere Periodisierung der Geschichte?

d) Evidenz und Perspektivität

War jener Vorfall am 5. März 1770 in Boston, der zum amerikanischen Unabhängigkeitskrieg beitrug, tatsächlich ein ruchloses „Massaker", wie die KolonistInnen-Presse behauptete? Das Ereignis, bei dem sechs Kolonisten durch britische Soldaten starben, wurde jedenfalls in den zeitgenössischen Quellen sehr unterschiedlich dargestellt. Der Bericht des diensthabenden Offiziers erzählt eine völ-

view in: Die Zeit, 1.7.2017, online auf: http://www.zeit.de/kultur/literatur/2017-06/pankaj-mishra-das-zeitalter-des-zorns-buch-terrorismus/.

119 Vgl. Günther-Arndt, Hilke: Historisches Lernen und Wissenserwerb, in: Dieselbe (Hg.). Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003, S. 29.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

lig andere Geschichte als der eines beteiligten Kolonisten oder jener berühmte Kupferstich, den der Freiheitskämpfer Paul Revere zu Propagandazwecken über das „Bloody Massacre" anfertigte. Welche Version stimmte? Im Gerichtsprozess wurde versucht, den Tathergang mithilfe von Beweisstücken und ZeugInnenaussagen nachzuzeichnen, und schließlich erkannte die Jury auf eine bedauerliche Notwehrüberschreitung.

Ganz ähnlich verfahren HistorikerInnen, wenn sie versuchen, vergangenes Geschehen auf der Grundlage der vorhandenen Evidenzen zu re-konstruieren – allerdings stehen sie dabei meist vor noch größeren epistemischen Schwierigkeiten als KriminalistInnen. Nicht nur liegen ihre beforschten Sachverhalte zeitlich meist viel weiter in der Vergangenheit, auch die als Evidenz herangezogenen Quellen sind nicht nur spärlich gesät, sondern immer auch mangelhaft. Die kritische Einschätzung ihrer Authentizität, ihrer Aussagekraft und ihrer Repräsentativität sind mithin unverzichtbarer Bestandteil der historischen Methode. Im Rahmen des Trainings methodischer Kompetenzen lernen SchülerInnen daher, historische Aussagen mit vorhandenen Quellen in Deckung zu bringen und so die empirische Triftigkeit von Darstellungen einzuschätzen.

Die allgemeine Belegbarkeit von Aussagen mittels historischer Evidenz ist jedoch nur eines von zwei epistemologischen Grundproblemen, mit denen sich Re-Konstruierende abplagen müssen. Hinzu kommt das Problem der Perspektivität, das sich bei der Re-Konstruktion sozialer Wirklichkeit auftut. Nicht nur unterscheiden sich die zeitgenössischen Sichtweisen auf einen Sachverhalt voneinander, auch die daraus hervorgehenden Quellen tun es, und die Re-Konstruierenden haben wiederum eine je eigene Perspektive darauf. Würde ein Film über das „Boston Massacre" gedreht, wäre das Problem der Perspektivität auf vielen Ebenen virulent: Da sind zunächst die ZeitgenossInnen, die das Ereignis unterschiedlich wahrnehmen; die Quellen, in denen manche von ihnen das Ereignis beschreiben und dabei die Perspektive der zeitgenössischen AdressatInnen mit einbeziehen müssen; die Re-Konstruierenden verschiedener Epochen, welche unter Rückgriff auf diese Quellen eine eigene Perspektive auf das Ereignis einnehmen; und schließlich die Filmemachenden der Gegenwart, welche aus den Rekonstruktionen eine ihrerseits perspektivische Interpretation anfertigen und dabei die Orientierungsbedürfnisse ihres Zielpublikums berücksichtigen müssen.

Multiperspektivität als fachdidaktisches Prinzip[120] ist der Versuch, SchülerInnen für das epistemische Problem der Perspektivität zu sensibilisieren. Durch

120 In der Systematik von Borries' beschränkt sich „Multiperspektivität" begrifflich auf die Ebene der ZeitgenossInnen, während die Deutungen durch spätere BetrachterInnen dem

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

die Konfrontation mit widersprüchlichen Quellen und Darstellungen sollen sie angeregt werden, die Vergangenheit nicht nur aus einem Blickwinkel wahrzunehmen, sondern als ein Nebeneinander von konkurrierenden Wirklichkeitsinterpretationen zu verstehen, die sich aus der Kombination vieler verschiedener Sichtweisen, Interessen und Standpunkte ergeben.[121] Hilfreich dafür ist die Einnahme diametral entgegengesetzter Perspektiven, deren Deutungsmuster sich gegenseitig ausschließen – getreu dem römischen Rechtsgrundsatz *„auditur et altera pars"*. Das geschah beispielsweise in der Ausstellung „A Land Fit for Heroes" des „People's History Museum" in Manchester 2014, wo sich die BesucherInnen in eine britische Fabrikarbeiterin im Jahr 1918 hineinversetzen und die Frage beantworten sollten, ob sie ihren Arbeitsplatz für einen heimkehrenden Soldaten aufgeben solle. Zwei Klappen, beschriftet mit *„Yes"* und *„No"*, konnten geöffnet werden. Auf der Rückseite jeder Klappe wurde unter einem großen *„But"*-Schriftzug der jeweils entgegengesetzte Standpunkt formuliert, sodass man zur Auseinandersetzung mit dieser Sichtweise gezwungen war.[122]

„Belegbarkeit" und „Perspektivität" lassen sich als je eigenständige Konzepte handhaben oder, wie es hier geschieht, unter das konzeptuelle Dach einer historischen Epistemologie zusammenfügen. In beiden Fällen steht die Frage im Mittelpunkt, auf welcher Grundlage wir überhaupt etwas über die Vergangenheit aussagen können und wodurch wir in unseren Aussagen eingeschränkt werden. Ein enges, tendenziell monoperspektivisches Konzeptverständnis geht davon aus, dass die Vergangenheit grundsätzlich objektiv beschrieben werden kann

---

Prinzip der „Kontroversität" unterliegen sollten und die daraus erwachsenden Orientierungsangebote jenem der „Pluralität"; vgl. Bergmann 2008, S. 29 f. Praktisch in Konzeptform wird Perspektivität umgesetzt beispielsweise bei Buchberger, Wolfgang: Perspektivität – ein epistemologisches Basiskonzept im Geschichtsunterricht, in: Historische Sozialkunde 1/2016, S. 19–28; Mörwald, Simon: Multiperspektivität und Kontroversität im Geschichts- und Politikunterricht, in: Historische Sozialkunde 1/2016, S. 29–36.

121 Bergmann zufolge hat die Beschäftigung mit Perspektivität auch ein selbstreflexives Moment, insofern ein differenziertes Konzeptverständnis bedeutet, *„die Perspektivität der Wahrnehmungen, Gefühle und Wertvorstellungen der anderen ebenso erkennen wie die eigene Perspektivität reflektieren und sich selber mit den Augen der anderen sehen"* zu können. Bergmann 2008, S. 12.

122 Verfolgte man dieses Prinzip noch konsequenter, könnte eine Ausstellung zum Thema „Soziale Frage im späten 19. Jahrhundert" zunächst eine Erzählung anbieten, welche die Sichtweise der Arbeiterschaft einnimmt und dabei vermutlich ein Unterdrückungsnarrativ entwickelt, in dem der tyrannische Machtmissbrauch durch die Besitzenden gebrandmarkt wird. In einer weiteren Sektion würde dann die Sichtweise der zeitgenössischen Besitzenden und der FunktionsträgerInnen des Staatsapparats dargelegt, in der sich vermutlich ein Ordnungsnarrativ entfalten würde.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

(selbst, wenn uns diese Beschreibung nicht immer zugänglich ist, etwa wegen fehlender Quellen, der zeitlichen Differenz oder unzureichender Methodik). Ein weites Verständnis berücksichtigt einerseits die Problematik der Belegbarkeit durch zu kritisierende Quellen, andererseits, dass Erzählungen über die Vergangenheit immer perspektivisch sind und meist auf perspektivischen Quellen, zurückgelassen von perspektivisch agierenden Subjekten, beruhen, und der Graben zur Vergangenheit durch differenzierte Empathie überbrückt werden muss.

Beispielhafte katalytische Fragen:

- Wer hinterlässt Quellen? Wer hinterlässt keine Quellen?
- Aus wessen Perspektive betrachten wir Konflikte vorwiegend, aus der Perspektive der SiegerInnen oder der VerlierInnen, der Opfer oder der TäterInnen?
- Welche Faktoren beeinflussen die Sichtweise, die Menschen auf die Welt haben?
- Worin unterscheidet sich der Blick früherer Menschen auf die Welt von unserem heutigen?

2.2.3 Metanarrative Basiskonzepte: Geschichtsdramaturgie, Moralität, Identität, Fortschritt und Verfall

a) Hell und dunkel: Geschichtsdramaturgie[123]

In der populären Geschichtskultur wird Vergangenheit zu einem Gutteil dramatisiert. Soweit daraus geschlossene Narrationen entstehen (etwa als Geschichtscomics, -romane, -filme, -computerspiele, -fantasyreihen), lassen sie sich in der ästhetikbezogenen De-Konstruktionsarbeit metakognitiv unter erzählpsychologischen Gesichtspunkten analysieren. Dies kann bereits in der Sekundarstufe I angebahnt werden. Neben der Untersuchung von Suspense-Strategien erscheint es hier insbesondere nützlich, das Sinnschöpfungsschema der Heldenreise zur Anwendung zu bringen. Ebenso lassen sich bereits in jungen Lernaltern archetypische Motive, wie sie nicht nur in dramatischen Erzählungen, sondern beispielsweise auch in journalistischen Texten auftreten, identifizieren: Das Opfer, der Sündenbock, der Held, die gute Mutter, der Trickster, die andere Welt oder die Flut,[124] konkretisiert in dichotomen Stereotypen (z. B. der korrupte oder der pflichtbewusste Beamte, der strenge oder der gütige Direktor, die weise oder die

123 Vgl. hierzu die Ausführungen zu Erzählarchetypen in historischen Narrationen und Narrativen in Ammerer 2022.

124 Vgl. Lule, Jack: Daily News, Eternal Stories. The Mythological Role of Journalism, New York 2001.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

bittere Großmutter). Dazu kommen archetypische Entwicklungsmotive wie die Überwindung des Bösen, die Transformation, die Tragödie, die Liebe oder die Reifeprüfung.[125]

Herausfordernder ist es, die Mechanismen historischer Sinnschöpfung metakognitiv auf der Ebene der Narrative zu rationalisieren. Hierbei besteht ein erster Analyseschritt darin, geschichtskulturell wirksame Narrative zu identifizieren *(„Wie denken wir eigentlich über …?")*, etwa in Schulbüchern, Museen und narrativen Manifestationen der Erinnerungskultur. Darauf aufbauend werden Einseitigkeit und Unausgewogenheit problematisiert, insbesondere bei nationalen Opfernarrativen, Gründungsnarrativen, Heldenerzählungen und geschichtspolitisch forcierten Narrativen, welche die Gegenwart durch die Vergangenheit legitimieren sollen. Das Gegennarrativ zu finden oder zu formulieren ist der finale Schritt, um zu einer ausgewogenen Erzählung zu gelangen.

In der Sekundarstufe II lassen sich viele Narrative den Ausformungen der jeweils zugrundeliegenden archetypischen Gegensatzpaare zuordnen. Das Frontier-Narrativ im klassischen amerikanischen Western etwa setzt auf den positiven Heldenarchetypen, den positiven Vaterarchetypen und den negativen Mutterarchetypen: Der heroische Pionier erschließt eine unbarmherzige Wildnis, um eine segensreiche Kultur zu etablieren. Das Ökowestern-Narrativ hingegen verbindet den negativen Heldenarchetypen mit dem negativen Vaterarchetypen und dem positiven Mutterarchetypen: Die liebliche Natur wird geschändet durch den gewissenlosen Schurken, der seine erstickende Kultur *(„ausbeuterisch und gewaltsam, männlich-militärisch, rücksichtslos und selbstherrlich"* – P. Schulz-Hageleit)[126] mit sich bringt. Die Französische Revolution kann aus Sicht der Restaurationsbewegung als eine Geschichte des tödlichen Chaos erzählt werden, das eine jahrhundertealte geordnete Welt atomisierte und dabei seine eigenen malevolenten AkteurInnen fraß (–M, +V, –H), oder aus Sicht des liberalen Bürgertums als eine von HeroInnen angeführte Freiheitsbewegung, welche eine tyrannische und korrupte Ordnung zu Fall brachte, unter der die Nation litt (+M, –V, +H). All diese Deutungen finden sich in unterschiedlichen Geschichtskulturen wieder, ergeben aber jeweils nur das halbe Bild; durch ihre Zusammenführung entsteht eine differenziertere Sicht auf die Universalien menschlicher Weltdeutung.

Ein enges Konzeptverständnis nimmt keine Rücksicht auf die metaphorische Dimension der „Schönheit" von historischen Erzählungen: Darstellungen

125 Vgl. Phillips, Angela: Good writing for Journalists, London 2007.

126 Schulz-Hageleit, Peter: Was lehrt uns die Geschichte? Annäherungsversuche zwischem geschichtlichem und psychoanalytischem Denken, Pfaffenweiler 1989, S. 12.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sind richtig oder falsch lediglich im Hinblick auf ihre empirische Triftigkeit. Wenn der Film „Gladiator" (UK/USA 2000) Commodus als vatermörderischen, inzestuösen Schurken darstellt, interessiert nur, ob diese Darstellung der Quellenlage entspricht. Ein weites Verständnis trennt diese Frage bewusst von jener nach der Funktion der Figur innerhalb einer dramatischen Erzählung und der psychologischen Stimmigkeit des Ensembles: Die historische Person ist dann losgelöst von einer dramaturgischen Figur, welche hier etwa den Erzählarchetypen des Antagonisten und des verfeindeten Bruders ausfüllen soll.

Beispielhafte katalytische Fragen:

- Welche Charaktere und Motive benötigt eine historische Erzählung, damit wir sie als ansprechend empfinden?
- Welche Funktion (z. B. als Erzählarchetypen) nehmen historische Figuren in einer spezifischen Erzählung ein?
- Wie entwickeln sich einzelne Narrative zu kontroversen historischen Themen im Zeitverlauf?
- Wie beeinflussen historische Narrative unsere Art, die Welt heute wahrzunehmen?

b) Richtig und falsch: Moralität

Wir lieben es, Dinge zu bewerten. Dies gilt jedenfalls, wenn analytisch unaufwändig über das unbewusste System 1 verglichen werden kann, etwa wenn es um persönliche Vorlieben geht: Erdbeer- oder Schokoeis? Ernst Nolte oder Hans-Ulrich Wehler? Daumen hoch oder Daumen runter? Abwägend und bewusst zu urteilen fordert uns stärker heraus: Wertmaßstäbe müssen bewusstgemacht, relevante Bewertungsaspekte implizit definiert und mehrere Sachverhalte entlang der so herausgearbeiteten Bewertungskriterien analysiert werden – im Unterricht ist das bisweilen so anspruchsvoll, dass eine solche Förderung von Urteilskompetenz sorgfältiger methodischer Begleitung bedarf.[127] Dennoch haben solche Operationen häufig hohen motivationalen Wert. Warum mögen wir es, Dinge zu bewerten?

In einer Welt, die als Handlungsort konzipiert ist, kommt dem Bewerten von Sachverhalten eine Schlüsselfunktion für Orientierung und damit für Hand-

127 Methodische Anleihen kann der Geschichtsunterricht hierzu u. a. bei der politischen Bildung nehmen, welche sich die Entwicklung von politischer Urteilsfähigkeit als zentrales Lernziel setzt; vgl. beispielhaft zur praktischen Arbeit mit Analyseschemata Ammerer, Heinrich: Warum denke ich, was ich denke? Politische Teilurteile sichtbar machen und bewerten, in: Informationen zur Politischen Bildung 29, Wien 2008, S. 15 – 19; Ammerer, Heinrich: Zwischen Pest und Cholera: Dilemmasituationen in der Umweltpolitik, in: Informationen zur politischen Bildung 34, Wien 2011, S. 61 – 67.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

lungsfähigkeit zu. Wertungen sind in diesem Verständnis Anwendungsfälle von Werthierarchien und daran geknüpften Handlungszielen. Historische Erzählungen sind fast immer von Wertungen durchsetzt, gerade wenn es darum geht, das Handeln früherer Menschen explizit oder implizit moralisch zu beurteilen – und sich so in ein spezifisches Verhältnis zu ihnen zu setzen. Darüber hinaus stärken Wertungen unsere Identität, indem sie uns mit Gruppen verbinden, die diese Haltungen ebenfalls teilen.[128]

Insofern sich Geschichtsunterricht mit vergangenem Handeln beschäftigt, ist er zwangsläufig ein moralisches Fach – unabhängig von seinen jeweiligen normativen Zielsetzungen, seien sie die Herausbildung von Vaterlandsliebe, Militarismus, Betroffenheit, Empathie oder Demokratieaffinität. Das Kompendium „Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts" beschrieb dies 1969 in aller Deutlichkeit: „*Es gibt richtiges und falsches, erfolgreiches und erfolgloses, zeitgemäßes und unzeitgemäßes, gutes und böses Verhalten von Menschen; wir müssen dazu Stellung nehmen […] Menschlichkeit, Toleranz, Gerechtigkeit, Friedfertigkeit, Besonnenheit, Großmut waren zu allen Zeiten gültige Werte, Ehrfurchtslosigkeit, Bestechlichkeit, Fanatismus und Skrupellosigkeit immer verwerflich. Der Historiker ist nicht beauftragt zu moralisieren, aber die Grundsätze der Moral kann er nicht außer acht lassen.*"[129] Freilich ist es schwierig, diese allgemeinen „Grundsätze der Moral" zu erkennen, weil das konkret richtige Verhalten stets abhängig von spezifischen Kultur- und Umweltbedingungen ist. Eine reflektierte Haltung zur moralischen Dimension von Geschichte einzunehmen bedeutet daher, bei begründeten Bewertungen nicht „*die heutigen moralischen Prinzipien der ‚Menschen- und Bürgerrechte' auf alle Epochen seit der älteren Steinzeit*" (B. v. Borries)[130] anzuwenden, also nicht nur den eigenen moralischen Referenzrahmen an zu bewertende

128 Rüsen beobachtete in diesem Zusammenhang, dass Gesellschaften zunehmend auf eine „*moralistische Art der historischen Identitätsbildung*" setzen. Weltweit würden Geschichtskulturen die Strategie aufgreifen, „*universelle moralische Standards zu verwenden, um den Unterschied zwischen dem Eigenen und dem Anderen zu statuieren. Die historischen Züge des Eigenen und des Andersseins der Anderen werden auf der Leinwand einer universalistischen Moral gezeichnet.*" Rüsen, Jörn: Über einige Bewegungen in der Geschichtskultur – Moral, Trauer, Verzeihung, in: Kurbacher, Frauke/Novotný, Karel/Wendt, Karin: Aufklärungen durch Erinnerung. Selbstvergewisserung und Kritik, Würzburg 2007, S. 71–79, hier S. 74.

129 Krieger 1969, S. 19.

130 Borries, Bodo von: Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Bestandsaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtspolitik, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard: Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2001, S. 7–32, hier S. 13.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Handlungen und Normen der Vergangenheit anzulegen, sondern durch Perspektivenübernahme und unter Berücksichtigung der anderen Umstände (Alterität) auch den in der jeweiligen historischen Situation gültigen. Um die Gräben zur Vergangenheit zu überwinden, muss also die Perspektive der historisch Handelnden eingenommen werden, ohne sich mit ihnen zu identifizieren.[131] Und dies erfordert, die eigene moralische Überheblichkeit hinter sich zu lassen, den eigenen Schatten anzuerkennen und zu akzeptieren, dass man selbst *„als Kreuzfahrer ein Judenschlächter, als Conquistador ein Indianermörder, als Seemann ein Sklavenhändler, als Nazischerge ein Massenmörder hätte sein können"* (B. v. Borries).[132]

Hilfreich ist dabei ein Geschichtsunterricht, der sich in der Unterscheidung von Sach- und Werturteilen übt und Bewertungen in historischen Darstellungen offenlegt. Metakognitiv wird er, wenn er eigene Werthaltungen rationalisiert und über das Wesen und die Veränderbarkeit sozialer Normen reflektiert.[133] Normen, ob implizit (als Sitten, Bräuche, Gepflogenheiten, Höflichkeitsformen, Reziprozitätsformen etc.) oder explizit (als Regeln, Ordnungen, Bestimmungen, Gesetze etc.) ermöglichen erst das soziale Spiel, indem sie menschliches Verhalten vorhersagbar machen; sie verändern sich im Anpassungsprozess an eine sich stets verändernde Umwelt. Ein zusätzliches metakognitives Moment liegt in der Befassung mit Erinnerungskultur, die uns mit ermunternden Vorbildern und mahnenden Hypotheken der Vergangenheit konfrontiert und dabei Identität formt. Wenn Seixas von den gegenwärtigen Erinnerungsverpflichtungen schreibt, die wir gegenüber *„victims, heroes, or other forebears who made sacrifices from which we benefit"*[134] haben, ist daher die kritische Reflexion dieser Erinnerungen zu ergänzen – besonders im Bereich der Geschichtspolitik.

Ein enges Konzeptverständnis bewertet historisches Handeln und historische Normen nur nach den eigenen, als verallgemeinerbar angenommenen moralischen Referenzrahmungen. Ein weites Verständnis unterscheidet zwischen dem eigenen und dem historischen Referenzrahmen und stellt Überlegungen hinsichtlich universeller Werte an; es berücksichtigt den spezifischen histori-

131 Vgl. Seixas/Morton 2013, S. 136.

132 Borries, Bodo von: Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland, 1990. Ein empirischer Vergleich, Pfaffenweiler 1992, S. 63.

133 Vgl. dazu beispielhaft Ammerer, Heinrich: Zum demokratiebildenden Umgang mit Werten, Normen und Gesetzen in jungen Lernaltern, in: Informationen zur politischen Bildung 39, Wien 2016a, S. 16–25.

134 Seixas 2017, S. 601.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schen Kontext von Normen sowie Handlungen und stellt die Historizität eigener Moralvorstellungen in Rechnung.

Beispielhafte katalytische Fragen:

- Warum bewerten wir eine historische Situation heute anders als die früheren Menschen?
- Wie hätte ich mich selbst in zu bewertenden historischen Situationen verhalten? Welche Konsequenzen hätte dies für mich gehabt?
- Wie wurde das gleiche Vergehen in unterschiedlichen Kulturen bestraft, etwa im Codex Hamurapi und im Sachsenspiegel?
- Welche Umstände beeinflussen die Entstehung und Veränderung von Normen?

c) Ich und Wir: Identität

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts begann eine wachsende Zahl von EuropäerInnen erstmals über Zweifel an der Beständigkeit ihrer Person zu schreiben und damit Fragen der „Identität" zu einer psychologisch problematischen Angelegenheit zu machen.[135] Anders als in vormoderner Zeit versorgte die Gesellschaft ihre Angehörigen nun nicht länger mit einer *„kohärenten und stabilen Definition ihres Selbst"* (D. Polkinghorne),[136] sondern betrachtete das Selbst nun zunehmend als eine zu erwerbende Fertigkeit. Aber wie sollte dieses herausfordernde Projekt gelingen?

Identität kennzeichnet die fluide Frontlinie zwischen Mensch und sozialer Welt als Handlungsraum.[137] Einerseits bestimmt sie die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen (Gruppenidentität), andererseits die spezifische Position innerhalb dieser Gruppen sowie die persönliche Abgrenzbarkeit gegenüber anderen Gruppenmitgliedern (Individualität). In der Logik der Analytischen Psychologie ist sie eng mit der *Persona* verknüpft, jener Sub-Persönlichkeit, die der

---

135 Vgl. Baumeister, Roy: Identity. Cultural Change and the Struggle for Self, New York 1986.

136 Polkinghorne, Donald: Narrative Psychologie und Geschichtsbewußtsein. Beziehungen und Perspektiven, in: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M. 1998, S. 12–45, hier S. 33.

137 Auf eine konkrete Ebene gebracht: Nimmt man etwa einen Schreibstift zur Hand und macht sich Notizen, so liegt die primäre Interaktionslinie nicht zwischen dem eigenen Körper und dem Stift, sondern zwischen Stift und Papier. Der Stift ist für einen Moment zu einem motorischen Teil des Körpers geworden, man *identifiziert* sich mit ihm. In gleicher Weise identifizieren wir uns mit sozialen Gruppen, um die Linie potentieller Konflikte von der Person weg und an den Rand der Gruppe zu verlegen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mensch zwischen sich und die jeweilige soziale Umgebung stellt.[138] Henri Tajfels Theorie der sozialen Identität[139] zufolge hängt die positive Selbsteinschätzung, nach der Menschen streben, unmittelbar mit ihrer Mitgliedschaft in verschiedenen sozialen Gruppen sowie mit der kompetitiven Bewertung dieser Gruppen im Vergleich mit anderen zusammen. Individuen entwickeln daher ein starkes Bedürfnis danach, die Gruppen, denen sie angehören, gegenüber konkurrierenden Gruppen aufzuwerten – und stellen ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse dabei sehr oft weit hintan. Eine ausgeprägte Gruppenidentität kann aus gebildeten, vielversprechenden jungen Männern aus wohlhabenden arabischen Familien suizidale Massenmörder machen, die Flugzeuge in Hochhäuser lenken. Sie verleitete die WikingerInnen auf Grönland vermutlich dazu, ihre kontinentaleuropäische Tradition mitsamt den untauglichen kontinentalen Ernährungs- und Viehzuchtgewohnheiten beizubehalten, statt sich an die neue Umwelt anzupassen – bis sie schließlich ausstarben. Sie führte den erfolgreichen Kapitalmanager James Vance aus dem Silicon Valley zurück in das „White-Trash"-TrumpwählerInnen-Elendsmilieu des amerikanischen Rust Belt, weil er sich diesem einfach zugehöriger fühlte.[140] Sie schweißt Jugendliche an den Brennpunkten europäischer Städte in tribalen Gruppen zusammen und macht ethnische, religiöse oder ideologische Merkmale zu kanonischen Elementen ihrer Existenz. Sie treibt Menschen in die *battlegrounds* der Identitätspolitik, wo sie über Fragen der intersektionellen Identitätsprobleme streiten und darum, *„was und unter welchen Umständen jemand tun kann"*.[141]

Das richtige Verhältnis zu dem herzustellen, das größer und weniger vergänglich ist als man selbst, scheint ein tief im Menschen angelegtes Bedürfnis zu sein.[142] Es zeigt sich eindrücklich, wenn Soldaten die gemeinsame Kriegserfahrung als sinnschöpfenden Höhepunkt ihres Lebens beschreiben, in dem sie sich

---

138 Die Persona summiert die vermutete Erwartungshaltung der jeweiligen Gruppe und figuriert als jene Persönlichkeit, die der Mensch gegenüber anderen sein soll (oder möchte).

139 Vgl. Tajfel Henri/Turner, John: The social identity theory of intergroup behavior, in: Austin, William/Worchel, Stephen (Hg.): Psychology of intergroup relations. Nelson-Hall, Chicago 1986, S. 7–24.

140 Vgl. Vance, J. D.: Hillbilly-Elegie. Die Geschichte meiner Familie und einer Gesellschaft in der Krise, Berlin 2016.

141 Vgl. Schmidt, Marie: Warum alle gleich sind, aber manche gleicher. Eine Verteidigung der Identitätspolitik, in: Die Zeit, 15.12.2016.

142 Haidt, Jonathan: The Righteous Mind. Why good people are divided by politics and religion, London 2012, S. 283 und Haidt, Jonathan: The Happiness Hypthesis. Putting ancient wisdom and philosophy to the test of modern science, London 2006, S. 239.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ganz in die Gruppe transzendieren konnten.[143] Fehlen die Möglichkeiten zur vergemeinschaftenden Selbstüberschreitung, flüchten Menschen in Ersatzgemeinschaften und -religionen wie „Brand Communities", wo sie als KonsumentInnen ein „Wir-Gefühl" erleben, das von einer eigenen Mythologie, Tradition, Ritualen und missionarischer Tätigkeit begleitet wird.[144]

Bergmann unterschied die soziale Identität (Zugehörigkeit) von der persönlichen (Unverwechselbarkeit) und setzte den Geschichtsunterricht in die Pflicht, SchülerInnen bei ihrer Identitätsfindung zu unterstützen.[145] Geschieht dies selbstreflexiv, bewegt man sich zwangsläufig im metakognitiven Bereich. Dann wird etwa die Vielzahl von Gruppenzugehörigkeiten thematisiert, in die der Mensch entsprechend seiner je individuellen Persönlichkeit, Abstammung und Sozialisierung zu investieren bereit ist. Tristan Garcia beschrieb sie als Wir-Folien, die übereinandergestapelt werden, sodass die Sicht nach unten schlechter werde und die obersten Folien prioritär seien.[146] Ein am Konzept „Identität" ausgerichteter Unterricht versucht, diese Folien sichtbar und ihre Reihung bewusst zu machen. Er akzeptiert auch, dass Menschen ihrer Natur nach *tribalistisch* angelegt sind und sich daher (sub-)kulturellen Gruppen mit einer gemeinsamen Selbsterzählung anschließen – von der Kinderbande bis zur politischen Partei, vom Verein bis zur „Schule" einer wissenschaftlichen Disziplin. Das Tribale steckt im Menschen und ist ihm nicht aberziehbar, es lässt sich nur in Form und Stil beeinflussen. Moderne Identitätskonzepte wie etwa der Nationalismus kanalisieren es, indem sie eine große Menge an Menschen dazu bringen, sich einer gemeinsamen Kultur innerhalb von Staatsgrenzen zugehörig zu fühlen. Das hegt die tribalen Binnenkonflikte ein und maximiert die Solidarität zwischen

---

143 Der Historiker und Drill-Forscher William McNeill zitierte hierzu etwa einen Brief eines Veteranen: *„Their ‚I' passes insensibly into a ‚we', ‚my' becomes ‚our', and individual fate loses ist central importance. […] I believe that it is nothing less than the assurance of immortality that makes self sacrifice at these moments so relatively easy. […] I may fall, but I do not die, for that which is real in me goes forward and lives on in the comrades for whom I gave up my life."* In: Derselbe: Keeping together in time: Dance and Drill in Human History, Cambridge 1995, S. 10.

144 Svetlova, Ekaterina: Unternehmer als Sinnstifter. Macht das Sinn? In: Ebertz, Michael/Schützeichel, Rainer: Sinnstiftung als Beruf, Wiesbaden 2010, S. 165–180, hier S. 166.

145 Mit Klaus Bergmann ist ein *„nach dem Identitätskonzept angelegter Geschichtsunterricht"* nicht parteilich, aber *„hilft SchülerInnen, Partei zu ergreifen."* Er *„ermöglicht den Schülern, nationale Identität oder Klassenidentität zu entwickeln"*, verbietet sich jedoch, *„Nationalbewußtsein oder Klassenbewußtsein zu vermitteln"*. Derselbe: Geschichtsunterricht und Identität, in: Politik und Zeitgeschichte 39/1975, Beilage „Parlament", S. 22–25, hier S. 25.

146 Garcia, Tristan: Wir, Berlin 2018.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

den Mitgliedern der Kultur, kann aber auch die Konfliktbereitschaft an den Kulturgrenzen erhöhen.[147]

Anlässe und Themen, um Identitätsfragen zu diskutieren, gibt es gerade im historisch-politischen Unterricht viele. Geschichtsunterricht kann dabei helfen, die historische Dimension der eigenen Identität (z. B. als Teil der Arbeiterbewegung, des Bauernstandes, des Bildungsbürgertums, einer Religionsgemeinschaft) zu reflektieren, indem Teilkonzepte wie soziale Schichtung, Nation oder Migration aufgegriffen werden. Auch lassen sich die individuellen Werthaltungen der SchülerInnen – etwa zur Frage, wie die Gesellschaft mit sexuellen Identitäten umgehen soll[148] – auch auf Sozialisationsfaktoren zurückführen, die eine historische Genese aufweisen. Empathiebefördernde Verfahrensweisen wie Perspektivübernahmen und Rollenspiele unterstützen sie dabei, Identitätsvarianten auszuprobieren. Didaktische Prinzipien wie Inklusion helfen dabei, starre und feindliche Grenzen zwischen Gruppen aufzuweichen.

Ein enges konzeptuelles Verständnis von Identität begrenzt Zugehörigkeit auf wenige, durch Geburt bestimmte Kategorien wie z. B. Ethnie oder Religion und sieht sie als statisch an, während ein weites Verständnis nicht nur dutzende Kategorien kennt und gewichtet, sondern auch die fluide Veränderbarkeit von Identität im Lebenslauf sowie ihre historische Bedingtheit miteinbezieht.

Beispielhafte katalytische Fragen:

- Zu welchen Gruppen gehöre ich formal, welchen wiederum fühle ich mich emotional zugehörig? Wie lassen sich diese Zugehörigkeiten hierarchisch ordnen?
- Wie verändert sich Identität im Laufe des Lebens?
- Welche Vor- und Nachteile ergeben sich für mich aus der Identifikation mit einer Gruppe?
- Welche Möglichkeiten habe ich, die eigene Identität zu verändern?

147 Vgl. für pragmatische Beispiele etwa Ammerer, Heinrich: Wer ist „wir"? Ein unterrichtspraktischer Rundgang durch das politische Konzept „Nationalismus", in: Informationen zur Politischen Bildung 40, Wien 2016d, S. 27–38; Ammerer, Heinrich: Geschichte im Sachunterricht am Beispiel „Volk" bzw. „Kultur", in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung, Innsbruck 2016b, S. 217–230.

148 Vgl. Ammerer, Heinrich: Homophobie, in: Ammerer, Heinrich/Buchberger, Wolfgang/Brzobohaty, Hannes (Hg.): Geschichte nutzen. Unterrichtsbeispiele zur Förderung von historischer Orientierungskompetenz, Wien 2015, S. 68–72.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

d) Rauf und runter: Fortschritt und Verfall

Die rationale, nüchterne Bewertung von Entwicklungen ist etwas, das dem Menschen sehr schwerfällt.[149] Er neigt intuitiv dazu, gemachte Erfahrungen selektiv zu überzeichnen sowie Gefahren über- und Chancen unterzubewerten. Er beurteilt die erwartete eigene Entwicklung prospektiv weitaus positiver und die gesellschaftliche Entwicklung weitaus negativer, als sich mit Statistiken argumentieren ließe, und begründet beides mit der vorangegangenen Entwicklung. Obwohl beispielsweise die wissenschaftliche Interpretation der Daten nahelegt, dass es der Menschheit nach vielen zentralen Parametern heute besser geht als je zuvor (etwa im Hinblick auf Ernährung, Lebenserwartung, Bildungsniveau, Demokratisierung, Kindersterblichkeit oder der Opferzahl bei Naturkatastrophen), zeigte sich die Mehrzahl der von Hans Rosling et al. Befragten hierzu felsenfest vom Gegenteil überzeugt – *„darunter angesehene Akademiker, Journalisten oder Politiker. Also jene Berufsgruppen, deren Kerngeschäft es eigentlich wäre, die grundsätzlichsten Dinge zu wissen, damit sie rational darauf reagieren können.*"[150]

Über die Ursachen für die meist überzogenen Bewertungen, mit denen Menschen Entwicklungen bedenken (und damit oft eine nicht sachgerechte politische Reaktion initiieren), wird viel nachgedacht. Einer der Gründe für die schlechte Einschätzung der Weltlage und der Zukunftsaussichten wird etwa darin vermutet, dass der Mensch auf Weiterentwicklung im Sinne von Steigerung angelegt ist – mehr Wachstum, mehr Einkommen, mehr Freiheiten – und diese Steigerung heute kaum mehr möglich ist, weil materiell und an Rechten ohnehin bereits weitgehende Sättigung erreicht ist. Diese Ziellosigkeit würde sinnpsychologisch erklären, weshalb die USA ihren demoskopischen Glückshöhepunkt 1957 erreicht und seither an Zukunftsglauben eingebüßt haben[151] – ähnlich wie die Deutschen, die während des Wirtschaftswunders zwischen 1958 und 1964 am zuversichtlichsten gegenüber der künftigen Entwicklung waren. Heute hingen haben sich Heinz Bude zufolge überall im Westen Verzagtheit

---

149 Das gilt im sozialen Bereich generell für komparative Vergleiche. Als ein besonders anschauliches Beispiel für subjektive Verzerrungen wird häufig der *superiority bias* genannt, wonach sich Menschen regelmäßig für besser als der jeweilige Gruppendurchschnitt halten – das traf in Erhebungen beispielsweise auf 93% der AutofahrerInnen zu und auf 90% der ProfessorInnen; vgl. Schnabel 2018, S. 102.

150 Köllerer, Christian: Hans Rosling: Factfulness, Blogeintrag 8.9.2018, online auf: https://www.koellerer.net/2018/08/09/hans-rosling-factfulness/; Rosling/Rosling Rönnlund/Rosling 2018.

151 Vgl. Bryson, Bill: Mein Amerika. Erinnerungen an eine ganz normale Kindheit, München 2007, S. 301.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und Angst eingestellt: „*Die Zukunft droht, sie verspricht nichts mehr.*“[152] Manche fühlen sich bereits an den Anfang des 20. Jahrhunderts erinnert, wo sich viele Menschen Bauman zufolge nach einer Vergangenheit sehnten, die es nie gegeben hatte – nach „Retrotopia“.[153]

Vergangene Entwicklungen mit einem Werturteil zu versehen und so in Beziehung zur Gegenwart zu setzen ist eine Kernoperation der Historischen Orientierung. Sie erlaubt die eigene Positionsbestimmung in Relation zu historischen Bezugspunkten (besser/schlechter) und stimuliert die Beibehaltung oder Änderung von Verhaltensweisen. Im Geschichtsunterricht findet das Konzept verschiedene Ansatzpunkte: Da ist etwa die Auseinandersetzung mit konfligierenden Bewertungen desselben Prozesses (beispielsweise der britischen Herrschaft über Indien) oder die de-konstruierende Anwendung typisierter historischer Sinnbildungsmodi[154] auf vorhandene Erzählungen und Narrative, um die enthaltenen Orientierungsangebote zu identifizieren *(Wird die Vergangenheit als leuchtend positives Beispiel dargestellt, erscheint sie als zu überwindende defizitäre Ära oder wird nuancierter vorgegangen? Wird eine Veränderung als Fortschritt oder als Rückschritt, als Aufstieg oder Abstieg dargestellt? Wird vor der Wiederholung einer spezifischen Situation gewarnt, wird sie als erstrebenswert gezeichnet? Handelt es sich um Geschichten von Untergang, von Katastrophen oder Boomzeiten?)*. Auf eine metakognitive Ebene wird die Reflexion gehoben, wenn die an Erzählungen angelegten Bewertungsmaßstäbe, die dahinterstehenden Idealvorstellungen und Ziele offengelegt sowie selbst der kritischen Analyse zugeführt werden – und wenn psychologisch dokumentierte Bewertungsverzerrungen zum Thema gemacht werden.

Ein enges Konzeptverständnis fasst parallele Entwicklungen in einer Wertung zusammen, lässt sich dabei von einem besonders relevanten Faktor der Gegenwartswahrnehmung leiten (z. B. Kriminalität, Umweltverschmutzung) und gelangt dadurch zu einer einseitigen Idealisierung von Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft. Ein weites Verständnis unterscheidet nicht nur die den Bewertungen zugrundeliegenden Sinnbildungsmuster, sondern beschreibt auch Fortschritt und Verfall als oftmals kommunizierende Faktoren und bewertet Entwicklungen differenziert – etwa dass der Aufstieg der einen Gruppe den Abstieg der anderen mit sich bringen kann und daher Entwicklungen je nach Per-

152 Bude, Heinz: „Entspannte Fatalisten“, Interview in: Die Zeit 3/2017, zitiert nach: Schnabel 2018.

153 Bauman, Zygmunt: Retrotopia, Berlin 2017.

154 Nach Rüsen etwa traditional, kritisch, exemplarisch und genetisch, nach Pandel traditional, genetisch, zyklisch, telisch und organisch.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

spektive unterschiedlich bewertet werden oder dass Entwicklungen nicht für alle gesellschaftlichen Gruppen denselben Wert haben.

Beispielhafte katalytische Fragen:

- In welcher Hinsicht hat sich das Leben hierzulande im letzten Jahrhundert verbessert, in welcher Hinsicht verschlechtert?
- Für welche Gesellschaftsgruppe bot das vergangene Jahrhundert die meisten Verbesserungen, für welche die meisten Verschlechterungen?
- Inwiefern beeinflusst deine Persönlichkeit deine Bewertungen, inwiefern nehmen gesellschaftliche Faktoren Einfluss?
- Welchen Einfluss nehmen Entwicklungsbewertungen auf die Politik?

2.3 Zur Pragmatik des konzeptuellen Lernens

„Ideen an und für sich haben nur einen sehr geringen Wert. Der Wert einer Erfindung liegt in ihrer praktischen Durchführung […].“
Werner v. Siemens in einem Brief[155]

„Immer wieder kommt der Verdacht auf, daß, wer von der Sache nichts versteht, bei der Theorie haltmacht oder wenigstens den Beweis der Anwendbarkeit schuldig bleibt.“
Werner Paravicini: Die Wahrheit der Historiker[156]

Dass die anschauliche Exemplifizierung methodischer Pfade des Historischen Lernens hinter den Anforderungen der didaktischen Normative zurückgeblieben ist, wird seit Jahren von vielen Lehrkräften bemängelt. Nicht nur Sam Wineburg warnte in diesem Zusammenhang vor einer Überforderung der Lehrenden: Noch vor kurzer Zeit sollten sie vor allem nach Wegen suchen, historisches Überblickswissen in den SchülerInnen zu verankern, nun würden DidaktikerInnen von ihnen verlangen, anspruchsvolles historisches Lernen zu ermöglichen – *„providing little or no professional development for new ways of teaching“*.[157] Dies birgt Potential für eine nicht nur mangelhafte, sondern auch für die historische Orientierungsfähigkeit der SchülerInnen schädliche Implementierung didaktisch wohlbegründeter Unterrichtsprinzipien, etwa wenn

155 Zitiert nach: Matschoß, Conrad: Werner Siemens. Ein kurzgefaßtes Lebensbild nebst einer Auswahl seiner Briefe, Berlin 1916, S. 173

156 Paravicini 2010, S. 7

157 Wineburg, Sam: Why Historical Thinking is not about History, Keynote adaption/AASLH annual meeting, Louisville 2015, online auf: https://purl.stanford.edu/yy383km0067.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Lehrkräfte die historische Kompetenz- oder Konzeptorientierung als bloße Ablehnung von verbindlichen Lehrstoffen, als Feier inhaltlicher Beliebigkeit, als Aufruf zum allgemeinmethodischen Aktivismus oder als permanente Selbstbespiegelung missverstehen.

Ein auf Konzeptänderung ausgerichteter Geschichtsunterricht versucht, *„Anregungen zu geben, um sich und seine eigenen Vorstellungen kritisch zu hinterfragen und mit neuen Inhalten in Verbindung zu setzen"* (T. Hellmuth/C. Kühberger).[158] Er findet seinen Ausgangspunkt in den jeweils vorhandenen konzeptuellen Vorstellungen der SchülerInnen und entwickelt diese wissenschaftsorientiert weiter. Hierfür müssen zunächst die vorhandenen Vorstellungen erhoben werden, etwa indem SchülerInnen zu einem Problem Stellung beziehen oder Reflexionsfragen zu einem Konzept abarbeiten. Wo die eigenen Vorstellungen verbal schwer ausdrückbar werden, bieten sich kreative Methoden wie das Erstellen von Standbildern, Concept Cartoons, Collagen oder Zeichnungen an, in denen SchülerInnen ihre mentalen Repräsentationen verbildlichen.[159] Nützlich für die Einschätzung der mutmaßlichen Ausgangsvorstellungen sollten für die Lehrkraft empirische Erkenntnisse über lernalterstypische konzeptuelle Entwicklungsstände und ihre Bandbreiten sein, wie sie im nächsten Kapitel dargestellt werden.

Diese konzeptuellen Vorstellungen sollen im Unterricht ausdifferenziert werden. Dies geschieht, indem das jeweilige Konzept selbst zum Unterrichtsgegenstand und anhand von Fallbeispielen aus Vergangenheit und Gegenwart veranschaulicht wird. Dabei lernen SchülerInnen unterschiedliche Arten kennen, dasselbe Problem zu betrachten, und erweitern dadurch ihre konzeptuellen Vorstellungen, sodass abstrakte Systematiken entstehen, die sich im Konkreten manifestieren. Keinesfalls erschöpft sich konzeptuelles Lernen in einem bloßen „Begriffslernen".[160] Zu den wichtigsten Prinzipien eines konzeptuellen Unterrichts können folgende gezählt werden:

---

158 Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph: Historisches Lernen mit Konzepten, in: Historische Sozialkunde 1/2016, S. 3–8, hier S. 7.

159 Zu Collagen vgl. Völkel 2008, S. 137; zu Standbildern Janssen, Bernd: Kreativer Politikunterricht. Wider die Langeweile im schulischen Alltag, Schwalbach/Ts. 2007, S. 15; zur Visualisierung über Zeichnungen Kühberger, Christoph: Vorhandene Vorstellungen von SchülerInnen als Ausgangspunkt. Zur Konzeption eines konstruktivistischen Wissenserwerbs im frühen politischen Lernen, in: Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede (Hg.): Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis, Innsbruck 2010, S. 43–59, hier S. 51.

160 Natürlich ist die Aneignung eines Fachvokabulars ebenso eine wichtige Aufgabe von Geschichtsunterricht; vgl. hierzu beispielsweise Sauer, Michael: Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht, in: Geschichte lernen 168/2015, S. 2–11.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

1. *Konzepte werden erweitert, nicht erworben*. Ein an Konzepten orientierter Unterricht setzt an den Vorstellungen an, über die SchülerInnen unabhängig vom Unterricht bereits verfügen, führt sie mit fachwissenschaftlichen Vorstellungen zusammen und konkretisiert sie durch viele Beispiele. Dadurch gelangen die Lernenden von einer engen zu einer weiten Auffassung, vom Spezifischen zum Allgemeinen, von einer wenig vernetzten zu einer hochvernetzten Wissensbasis. Beispielsweise haben Kinder zunächst eine sehr enge konzeptuelle Vorstellung von „Familie": Sie entspricht initial jenen familiären Strukturen, in denen sie selbst leben. Indem sie weitere Familienformen kennenlernen, erweitert sich auch ihr konzeptueller Horizont; Geschichtsunterricht würde sie nun dabei unterstützen, indem er als Beispiele historische Familienformen (römische *familia*, mittelalterliche Hausgemeinschaft, bürgerliche Familie etc.) thematisiert und nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden forscht. Am idealen Ende stünde eine sehr weite, mit Definitionen versehbare konzeptuelle Vorstellung, in der das *Wesen* von Familie rationalisiert ist und das strukturale Konzept auch kategorial ausdifferenzierbar wird. Narrative und metanarrative Konzepte erweitern in gleicher Weise die Vorstellungen über historische Prozesse, Erzählmechanismen und metakognitive Bedingungen, konfrontieren dabei aber stärker mit fachmethodischen und geschichtspsychologischen Grundsätzen.
2. *Konzepte müssen explizit angesprochen werden*. Lehrkräfte, schrieben Peck und Seixas, nähmen häufig an, dass ihre SchülerInnen die Konzepte gewissermaßen durch Osmose absorbieren würden.[161] In mancherlei Hinsicht ist das wohl auch zutreffend – bereits die bloße Beschäftigung mit wiederkehrenden, jedoch variierenden Problemstellungen erweitert den historischen Verständnishorizont stetig, und die nachfolgende Studie wird Hinweise darauf vorstellen, dass die stärksten konzeptuellen Zuwächse sogar in einer Beschulungsphase erzielt werden, in der noch gar kein domänenspezifischer Geschichtsunterricht stattfindet. Gleichwohl beschleunigt und vertieft ein konzeptuell fokussierter Unterricht diese Prozesse erheblich, indem er Konzepte explizit adressiert und damit zum Unterrichtsgegenstand erhebt. Dabei dürfen Konzepte keine bloßen thematischen Etiketten sein, die an historische oder politische Unterrichtsinhalte geklebt werden, sondern müssen als fachliche Problemstellungen wahrgenommen und angesprochen werden. Sie benötigen daher immer auch ein metareflexives Element.

161 Peck, Carla/Seixas, Peter: Benchmarks of Historical Thinking: First Steps, in: Canadian Journal of Education 31/2008, Ausgabe 4, S. 1015–1038, hier S. 1021.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3. *Konzepte werden über Kompetenzen operationalisiert*. Die Erweiterung des Verständnishorizonts findet über die Auseinandersetzung mit historischen Beispielen statt, die wiederum anhand von konkreten Quellen und Darstellungen, Urteilen und politischen Manifestationen erschlossen werden müssen. Hierbei wenden die Lernenden analytische und synthetische, vergleichende und bewertende Operationen an, zu denen methodische Kompetenzen befähigen. Kompetenz- und Konzeptorientierung stehen daher zueinander nicht im Widerspruch, sondern ergänzen sich im Rahmen des Historischen Lernens notwendig.

Auf der unterrichtspraktischen Ebene benötigt konzeptuelles Lernen Anordnungsformen, bei denen historische Anwendungsbeispiele rund um eine konzeptuelle Vorstellung bzw. um einen Problemkomplex herum gruppiert werden oder auf diesen bezogen werden können. Damit einher gehen spezifische Umsetzungspfade, die den strukturellen Anforderungen unterschiedlicher Lehrpläne Rechnung tragen. Dazu dürfen gezählt werden:

a) *„En-bloc"-Verfahren:* Konzepte können als eigenständige Anordnungsformen historischer Inhalte neben chronologischen und exemplarischen, diachronen und synchronen Formen in Erscheinung treten. Konzeptuelles Lernen erfolgt dann etwa in einem Dreieck aus Metareflexion (bei der das Konzept problematisiert, der Verständnishorizont der SchülerInnen erhoben und fachwissenschaftliche Perspektiven ergänzt werden),[162] historischer

---

162 Beispielhaft könnten für die Erschließung des Konzepts „Hierarchie und Macht" in der Sekundarstufe I folgende Reflexionsfragen vorangestellt werden (aus: Ammerer, Heinrich: Oben und unten: „Macht" und „Herrschaft" im konzeptorientierten Unterricht, in: Historische Sozialkunde 1/2016c, S. 9–18):

- *Was bedeutet „Macht" für Dich? Wer hat Macht? Wer hat keine Macht? Gab es in den letzten Tagen eine Situation, in der du dich selbst mächtig gefühlt hast? Gab es eine Situation, in der du dich ohnmächtig gefühlt hast? Welche Situationen überwiegen in deinem Alltag? Von welchen Faktoren (z. B. Alter, Beruf, Geschlecht …) hängt es deiner Meinung nach ab, ob Menschen Macht haben? In welchen Berufen üben Menschen Macht über andere aus?*
- *Wer hat mehr Macht: Jemand, der anderen schaden kann, oder jemand, der anderen helfen kann? Jemand, der andere verletzen kann (z. B. SoldatIn), oder jemand, der andere heilen kann (z. B. Arzt/Ärztin)? Jemand, der anderen Befehle geben kann, oder jemand, der Befehle verweigern kann? Jemand, der viel besitzt, oder jemand, der berühmt ist?*
- *Angenommen, es gäbe auf der Welt nur dich und ein kleines Kind, für das du sorgst. Du wärst der mächtigste Mensch der Welt. Hättest du dann mehr oder weniger Macht als jetzt?*
- *Erkläre folgende Redensarten: „Unter den Blinden ist der Einäugige König." „Für die Maus ist die Katze ein Löwe." „Ein Floh kann einen Löwen mehr ärgern als umgekehrt." „Willst du den Charakter eines Menschen kennenlernen, so gib ihm Macht." „Wissen ist Macht."*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Exemplifikation (bei der das Konzept anhand mehrerer historischer Fallbeispiele als überzeitlich veranschaulicht wird) und Exemplifikation an (politischen und soziologischen) Gegenwartsbeispielen (durch welche ein Gegenwartsbezug hergestellt und die Relevanz für die Lernenden erhöht wird).

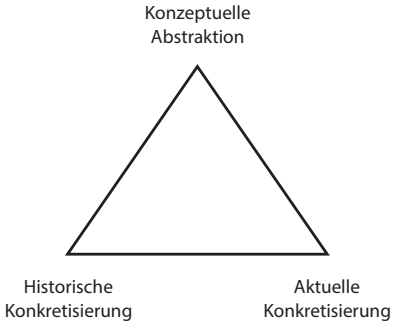

Abb. 2.3: Konzeptuelles Dreieck.

Dies erfordert einen Unterricht, der dem jeweiligen Konzept Raum in Form einer ausgedehnten Unterrichtssequenz gibt, welche auch die Integration überfachlicher Perspektiven erlaubt. Beispielsweise kann das strukturale Konzept „Knappheit und Verteilung" dann anhand des Themenkomplexes „Hunger" erschlossen werden – schließlich stellt Lebensmittelmangel eine der folgenschwersten Formen von Knappheit dar.[163] SchülerInnen reflektieren dann etwa zunächst über Hunger in ihrer eigenen Erfahrungswelt, ordnen das Nahrungsbedürfnis anschließend psychologisch in die Maslow'sche Bedürfnishierarchie ein und setzen sich politologisch mit dem Zusammenhang zwischen Nahrungsmittelknappheit und politischer Gewalt auseinander; sie lernen die mittelalterliche Schlaraffenland-Erzählung als Manifestation einer historischen Mangelsituation kennen und übertragen die darin geäußerten Wünsche auf die unbefriedigten Bedürfnisse der Gegenwart; sie erwerben

– *Zeichne auf ein Blatt Papier eine lange waagrechte Linie (x-Achse) und am linken Blattrand eine lange senkrechte Linie (y-Achse). Unterteile die waagrechte Linie in 10 Abschnitte: Das sind die Lebensjahrzehnte eines Menschen (0–10 Jahre, 10–20 Jahre etc.). Die y-Achse hingegen steht für die Macht, die Menschen haben. Zeichne nun in einer Kurve ein, wie sich die Macht, die Menschen im Laufe eines Lebens deiner Meinung nach haben, verändert.*

163 Vgl. Ammerer, Heinrich: „Hunger" als politisches und historisches Teilkonzept. Ein unterrichtspraktischer Rundgang durch die Kompetenzmodelle, in: Historische Sozialkunde 1/2014, S. 39–47.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Begriffswissen zum Thema Hunger, üben Quellenkritik an Kannibalismus-Berichten unterschiedlicher Epochen, vergleichen Darstellungen zur irischen Hungersnot und diskutieren die zugehörige Erinnerungskultur; schließlich spüren sie den Ursachen der gegenwärtigen Welthungersituation nach, indem sie Kausalerklärungen unterschiedlicher politischer AkteurInnen vergleichen.

b) *Rekurrierendes Verfahren:* Curricular oft leichter umsetzbar ist das wiederholte Aufgreifen eines Konzepts im Durchlauf mehrerer Unterrichtsjahre. Dies kommt Bruners Konzeption eines „Spiralcurriculums" nahe, bei dem Themen auf jeweils höherem Niveau und in gesteigerter Differenziertheit wiederkehren.[164] Die Ausdifferenzierung des Konzepts erfolgt dabei durch mehrere rekurrierende Behandlungsschritte *(„wie fügt sich dieser Inhalt nun in das ein, was wir zum Konzept bereits behandelt haben?")*, die eine Progression vom basalen zum elaborierten Konzeptniveau anleiten sollen.

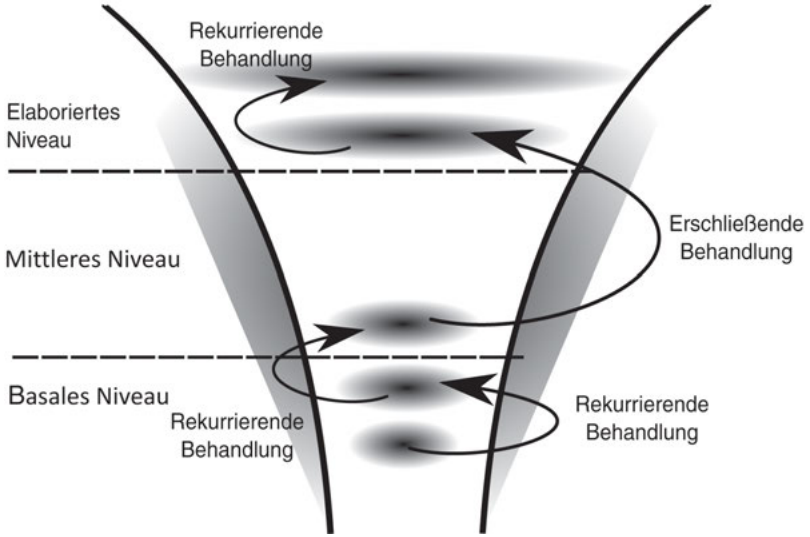

Abb. 2.4: Konzeptuelle Progression im rekurrierenden Verfahren.

164 Bruner, Jerome: Prozess der Erziehung, Berlin 1970. Im modularisierten österreichischen Unterstufenlehrplan (2016) wird dieser Zugang erleichtert, indem den thematischen Modulen historisch-politische Konzepte thematisch zuordenbar sind. Verbunden mit obigem Reflexionsbaustein kann so beispielsweise das Konzept „Macht" in Modulen der sechsten (antike Religion als Machtfaktor), siebten (Machtverständnis in Herrscherbildern, Anarchismus) und achten Schulstufe (Totalitarismus, Geschichtspolitik, militärische Stärke) aufgegriffen werden; vgl. Ammerer 2016c.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

c) *Thematischer Durchlauf durch mehrere Konzepte:* Umgekehrt kann an eine einzelne historische Themenstellung eine Vielzahl historischer Konzepte angelegt werden. Zur systematischen De-Konstruktion von Erzählungen entlang konzeptueller Aspekte können Raster hilfreich sein, wie sie beispielsweise Uwe Danker und Astrid Schwabe für historische Webangebote erstellt haben.[165] Umgekehrt lassen sich historische Thematiken in re-konstruierender Absicht ebenfalls anhand von konzeptorientierten Forschungsfragen erschließen (oder die Erschließung immerhin durch das Formulieren von Fragestellungen anbahnen). Beim Themenkomplex „1492 und die Folgen" ließen sich beispielsweise folgende Forschungsfragen formulieren: *Über welche politischen Strukturen organisierten sich mittelamerikanische Hochkulturen, europäische Kulturen und nordamerikanische Reiterkulturen im synchronen Vergleich* (Hierarchie und Macht)*? Wie konnten die spanischen Konquistadoren mit nur wenigen Soldaten Mittel- und Südamerika erobern, welche Rolle spielten dabei zweit- und drittgeborene Söhne, wie gewann Cortés beinahe 200.000 indigene Verbündete für seinen Angriff auf Tenochtitlán* (Konflikt und Kooperation)*? Welche Ressourcenknappheit motivierte die europäischen Entdeckungsreisen, welchen Anteil hatte die Suche nach Gütern und Rohstoffen an der europäischen Erschließung Amerikas, welche Nutztiere und -pflanzen wurden ausgetauscht* (Knappheit und Verteilung)*? Welche historischen AkteurInnen waren in der Auseinandersetzung zwischen EuropäerInnen und der indigenen Bevölkerung erfolgreich, welche scheiterten und durch welche Rahmenumstände wurde ihr Handlungsspielraum eingeschränkt* (Agency)*? Welche wichtigen Er-*

165 Darin finden sich als fachliche Konzepte fassbare Analyseaspekte in Fragen nach der Wirklichkeit *(Behandelt die Seite nur „wahre Begebenheiten" oder [auch] Fantasie?)*, Zeit *(Sagt die Seite, von welchen Zeiträumen sie handelt? Werden Vergangenheit/Gegenwart/Zukunft angesprochen?)*, Auswahl *(Hat die Seite mit aktuellen Fragen/mit mir zu tun?)*, Multiperspektivität *(Bietet die Darstellung unterschiedliche Sichtweisen/Perspektiven von den am Geschehen Beteiligten?)*, Konstruktion *(Betont die Seite, dass man die Themen auch anders darstellen könnte, oder schreibt sie „wie es wirklich war"?)*, Kontroversität *(Bietet die Seite auch andere Darstellungen/Sichtweisen an oder kennt sie nur „eine Wahrheit"?)*, Offenheit *(Lässt die Seite die NutzerInnen ihr eigenes Urteil finden oder liefert sie Bewertung gleich mit?)*, Geschichtlichkeit *(Wird deutlich, dass Geschichte von Menschen gemacht wird und haben diese Handlungsspielräume?)*, Moral *(Werden frühere Wertmaßstäbe für menschliches Verhalten benannt?)*, Herrschaft *(Werden Formen staatlicher Macht und Herrschaft besprochen?)*, Gesellschaft *(Wird vergangene soziale Ungerechtigkeit erörtert?)*, Reduktion *(Ist die Darstellung überzeugend reduziert und von Relevanz?)* und Emotion *(Haben die aufkommenden Emotionen das Nachdenken verdrängt?)*; vgl. Danker, Uwe und Schwabe, Astrid: Geschichte im Internet, Stuttgart 2017, S. 49 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

eignisse beeinflussten die Entwicklung Amerikas von der europäischen Entdeckung bis zur modernen Staatenbildung (Historische Signifikanz)*? Welche Faktoren trugen wie stark dazu bei, dass die indigene amerikanische Bevölkerung nach 1492 binnen 150 Jahren um etwa 95 % schrumpfte, welchen Anteil hatten Pocken, Masern, Pest, Grippe und Cocoliztli an den Bevölkerungsverlusten und welche Folgen hatten diese Epidemien für die Besiedelung des amerikanischen Doppelkontinents* (Kausalität)*? Welche Veränderungen ergaben sich für EuropäerInnen und für AmerikanerInnen nach der Entdeckung Amerikas, und was blieb jeweils gleich* (Kontinuität und Wandel)*? Aus wessen Perspektive betrachten wir die Entdeckungsreisen und den europäischen Kolonialismus in Amerika vor allem, und wie nahmen EuropäerInnen und indigene AmerikanerInnen sich nach den verfügbaren Quellen wechselseitig wahr* (Evidenz und Perspektivität)*? Welche Elemente der Heldenreise können wir in „1492" (USA 1992) erkennen, welche Erzählarchetypen nehmen John Smith, Mataoka/Pocahontas, die EuropäerInnen und die Virginia-Algonkin in „Pocahontas" (USA 1995) und „The new world" (USA 2005) ein, wie verläuft der dramaturgische Entwicklungspfad der ProtagonistInnen von „Naivität und Vorurteilen" zu „Vernunft und Verständnis", was können wir aus jüngeren Spielfilmen über das momentan vorherrschende Narrativ zur europäischen Besiedelung Amerikas schließen* (Geschichtsdramaturgie)*? Taten die spanischen Konquistadoren tatsächlich „nichts anderes als das, was man von jeder anderen Nation erwartet hätte, wenn sich die Gelegenheit ergab"* (J. Klor de Alva),[166] *war die Entvölkerung der Neuen Welt ein völkermörderischer Akt oder „bei allem Grauen und Sterben weitgehend eine unbeabsichtigte Tragödie" (S. Katz)?*[167] *Sind die europäischen NachfahrInnen heute noch in der Verantwortung für die demographische Katastrophe* (Moralität)*? Wie haben sich Zugehörigkeitsgefühle der indigenen Bevölkerung in den Amerikas zu den jeweiligen Staatsnationen seit 1492 entwickelt, warum gibt es bis heute keine gemeinsame Bezeichnung für die amerikanische Urbevölkerung inklusive Inuit, Innu und Aleut (z. B. „IndianerInnen", „Native Americans", „Amerindians", „First Nations", „Red Indians", „amerikanische Ureinwohner"), die von der Mehrheit der Bezeichneten akzeptiert wird, und weshalb waren Cortés und Pizarro noch in den 1990er-Jahren auf Geldscheinen der spanischen Zentralbank abgedruckt* (Identität)*? Für welche Gruppen bedeutete die Entdeckung Amerikas den Anfang eines Aufstiegs, für welche den eines Niedergangs* (Fortschritt und Verfall)*?*

166 Jorge Klor de Alva, zitiert in: Mann 2016, S. 210.

167 Katz, Steven: The Holocaust in Historical Context, erster Band, New York 1994, S. 20.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3. Entwicklungsverlauf historischer Konzepte

Zieht Geschichtsunterricht Konzepte für die qualitative Verbesserung historischer Sinnbildungsprozesse heran, stellt sich die Frage nach der Entwicklungslogik der sie bedingenden Verständnishorizonte.[168] Dass SchülerInnen normativ erwünschte *ideale* Zielvorstellungen historischer Konzepte im Unterricht nicht spontan durch Instruktion übernehmen und dauerhaft zur Anwendung bringen können, sondern sie vielmehr in mühsamen Prozessen und anhand eigener Erfahrungen selbst aufbauen müssen, dürfte eine unter Lehrkräften weitgehend unstrittige Praxiserfahrung sein. Strukturgenetische Entwicklungsmodelle versuchen dieser Erfahrung Rechnung zu tragen, indem sie eine postulierte Reihenfolge von aufgeschichteten Verständnishorizonten bzw. Sinnbildungsniveaus in Entwicklungsverläufen empirisch nachweisen wollen. Eine am konzeptuellen Lernen ausgerichtete Geschichtsdidaktik interessiert sich für diese Stufen, die SchülerInnen beim Aufbau zunehmend komplexer, differenzierter und wissenschaftsapproximierter konzeptueller Vorstellungen erklimmen müssen. Nicht nur müssen Lehrkräfte ihren Unterricht auf die vorhandenen konzeptuellen Vorstellungen ihrer SchülerInnen einstellen, um sie bei deren Weiterentwicklung gezielt unterstützen und um Missverständnissen begegnen zu können, auch Lernmaterialien können ohne Berücksichtigung der mutmaßlichen Verständnishorizonte ihrer Zielgruppen kaum die beabsichtigte Wirkung entfalten.

Nachfolgend wird eine empirische Studie mitgeteilt, welche die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus zu einigen der im Vorkapitel versammelten Konzepte vom Kindes- zum Erwachsenenalter in den Blick nimmt. Eine knappe Übersicht auf diesbezügliche Forschungsbemühungen und eine entwicklungspsychologische Anbindung stehen dem voran.

168 Die Termini „Verständnishorizont", „Sinnbildungsniveau" und „konzeptuelle Ausprägung" werde ich im Weiteren synonym verwenden.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.1 Geschichtsbewusstseinsgenese als empirischer Forschungsgegenstand

„Die Jugend liest die Geschichte nur aus Neugier, wie ein unterhaltendes Märchen […]; Der eigentliche Sinn für die Geschichte des Menschen entwickelt sich erst spät, und mehr unter den stillen Einflüssen der Erinnerung, als unter den gewaltsamen Einflüssen der Gegenwart. […] Nur dann, wenn man imstande ist, eine lange Reihe zu übersehn und weder alles buchstäblich zu nehmen, noch auch mit mutwilligen Träumen die eigentliche Ordnung zu verwirren, bemerkt man die geheime Verkettung des Ehemaligen und Künftigen, und lernt die Geschichte aus Hoffnung und Erinnerung zusammensetzen."
Novalis: Heinrich von Ofterdingen[169]

Rolf Schörken formulierte 1972 die griffige Losung, die Geschichtsdidaktik müsse sich *„vom **Geschichts**bewußtsein weg und zum Geschichts**bewußtsein** hin wenden"*.[170] Dieser Appell zur disziplinären Neuerfindung wurde auf akademischer Ebene bekanntlich mit Enthusiasmus aufgegriffen. Aus einer *„stofforientierten Kunstlehre, die der unterrichtlichen Anwendung angefragter geschichtswissenschaftlicher Ergebnisse"* diente, sollte im Zuge der paradigmatischen Wende eine Wissenschaft werden, die ihre Absichten nicht nur theoretisch, sondern auch *„empirisch zu begründen sucht"* (K. Bergmann/A. Kuhn/J. Rüsen/G. Schneider).[171] Eine Disziplin, die sich als „Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein" betrachtete, musste sich nun die Erkundung der Entwicklung und Morphologie historischer Vorstellungen und Fähigkeiten, von Interessen und Wissensbeständen angelegen sein lassen.

Der Anspruch, eine empirisch fundierte Theorie des Geschichtsbewusstseins zu vertreten, stellte sich indes schnell als ein wenig großmäulig heraus. Den Sprung von einer normativen und spekulativen „Redeweise" zu einer empirischen und pragmatischen Wissenschaft hätte die Geschichtsdidaktik zwar mehrfach vollmundig versprochen, aber nicht vollzogen, bilanzierte von Borries den Zwischenstand der Forschung 1990 missmutig.[172] Mit der Frage nach der

169 Novalis: Heinrich von Ofterdingen, Paderborn 2012, S. 60.

170 Schörken, Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 23/1972, S. 81–89, hier S. 88, Fettungen im Original kursiv.

171 Bergmann et al. 1979, S. XXVII.

172 Vgl. Borries, Bodo von: Krise und Perspektive der Geschichtsdidaktik – Eine persönliche Bemerkung, in: Geschichte lernen 15/1990c, S. 3. Das geringe mathetische Interesse an der eigentlichen SchülerInnenkonstitution führte von Borries später als einen Grund dafür an, weshalb die idealistischen Annahmen der geschichtsdidaktischen Theorie mit

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

empirischen Untersuchung von Geschichtsbewusstsein stünden indes, so Rüsen wenig später, nicht nur Fruchtbarkeit und Glaubwürdigkeit der Geschichtsdidaktik, sondern allgemein *„ihr disziplinärer Charakter auf dem Spiel"*.[173] Auch Joachim Rohlfes beklagte das Ausbleiben einer empirischen Bestätigung für die immer vielfältiger werdenden theoretischen Modelle, die der Geschichtsdidaktik einen *„mitunter esoterischen Anstrich"* geben würde.[174]

Waren die eher zögerlichen Erkundungen von Geschichtsbewusstsein bis in die 1990er-Jahre noch durch geringe Ansprüche im Hinblick auf Dokumentation, Exaktheit und Repräsentativität gekennzeichnet,[175] so setzten EmpirikerInnen wie von Borries methodische Standards, die einen Professionalisierungsschub mit sich brachten. Zu den qualitativen Untersuchungen traten nun auch großskalierte quantitative Erhebungen, von denen manche – insbesondere die an 31.000 SchülerInnen durchgeführte Studie „Youth and History" – Repräsentativität beanspruchen durften.[176] Seither verzeichneten Revisionen des Forschungsstands[177] durchaus intensive Bemühungen, Geschichtsbewusstsein me-

der Unterrichtsrealität selten zusammengingen: *„Liest man führende Geschichtsdidaktiker, z. B. Jeismann […] und Rüsen […], dann erscheint ‚Geschichtsbewusstsein' im Wesentlichen als ein Aufklärungsproblem. […] Nur eine Minderheit von Fachdidaktikern […] ist der Frage nachgegangen, warum eigentlich die erhofften Lernerträge oft nicht eintreten."* Borries, Bodo von: Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen – Ja sicher, aber wie? In: Körber, Andreas: Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze, München 2001, S. 73–96, hier S. 91.

173 Rüsen 1994, S. 4.

174 Rohlfes, Joachim: Theoretiker, Praktiker, Empiriker. Mißverständnisse, Vorwürfe, Dissonanzen unter Geschichtsdidaktikern, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 47/1996, S. 98–110, hier S. 103.

175 Dies fiel Hans Glöckel in einer Sichtung der vorhandenen Empirie 1979 auf; gleichzeitig unterstrich er, dass die Didaktik auf jede einzelne Untersuchung angewiesen sei: *„Jede liefert ihr Steinchen zum unfertigen Mosaik. Methodenmonismus wäre angesichts der Aufgabe nicht am Platz."* Derselbe: Geschichtsunterricht, Bad Heilbrunn 1979, S. 94

176 Vgl. Angvik, Magne/Borries, Bodo von (Hg.): Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Volume A: Description; Volume B: Documentation, Hamburg 1997; Borries, Bodo von: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim 1995.

177 Vgl. u. a. Beilner, Helmut: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54/2003, S. 284–302; Billmann-Mahecha, Elfriede/Hausen, Monika: Empirical Psychological Approaches to the Historical Consciousness of Children, in: Straub, Jürgen (Hg.): Narration, Identity and Historical Consciousness, Oxford/New York 2005, S. 163–186; Booth, Martin: Cognition in History. A British Perspective,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

thodisch ausgereift zu beschreiben und dabei auf vielfältige Weise Daten zu generieren.[178] Rein deskriptiv ausgerichtete Studien versuchten, das Geschichts-

in: Educational Psychologist 29/1994, S. 61–70; Borries, Bodo von: Beobachtungen zum Stand der empirischen Geschichtsdidaktik, in: Hodel, Jan/Ziegler, Beatrice: Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09", Bern 2011; Bracke, Sebastian/Flaving, Colin/Köster, Manuel/Zülsdorf-Kersting, Meik: History Education Research in Germany. Empirical Attempts at Mapping Historical Thinking and Learning, in: Köster, Manuel/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions, Schwalbach/Ts. 2014, S. 9–55; Gautschi, Peter: Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit, in: Gautschi, Peter/Moser, Daniel/Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte, Bern 2007, S. 21–59; Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Fragestellungen – Methoden – Erträge, in: Dieselben (Hg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Berlin 2006a; Handro, Saskia/Schönemann, Bernd: Einleitung, in: Dieselben (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung, Münster 2002, S. 3–10; Hasberg, Wolfgang: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht, Neuried 2001; Hasberg, Wolfgang: Im Schatten von Theorie und Praxis – Methodologische Aspekte empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 6/2007, S. 9–40; Hasberg, Wolfgang: Unde venis? Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, in: Arand, Tobias/Seidenfuß, Manfred: Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Göttingen 2014; Kölbl, Carlos: Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, Bielefeld 2004; Kölbl, Carlos: Qualitative und quantitative Zugänge in der Erforschung historischen Lernens: Potenziale und Grenzen, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 9/2010, S. 476–487; Martens, Matthias: Rekonstruktion historischer Sinnbildung: Zum Nutzen qualitativer Forschung für die geschichtsdidaktische Lehr-/Lernforschung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11/2012, S. 233–250; Seixas, Peter: Assessment of historical thinking, in: Clark, Penney (Hg.): New Possibilities for the Past, Vancouver 2011, S. 139–153; Seixas, Peter: University-Based Research on History Didactics: A Canadian Story, in: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07: Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 07", Bern 2009b; Wineburg, Sam: Die psychologische Untersuchung des Geschichtsbewusstseins, in: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität I, Frankfurt/M. 1998, S. 298–337, hier S. 300–318; Diverse länderspezifische Bestandsaufnahmen in Erdmann, Elisabeth/Popp, Susanne/Schumann, Jutta (Hg.): Empirical Research on History Learning. International Society for the Didactics of History, Schwalbach/Ts. 2010. Hinsichtlich empirisch ausgerichteter Tagungen ist insbesondere auf jene des Zentrums Politische Bildung und Geschichtsdidaktik an der PH Nordwestschweiz in den Jahren 2007, 2009, 2012, 2013, 2015 und 2017 hinzuweisen.

178 So waren Erhebungsinstrumente beispielsweise Intensivinterviews (etwa bei Noack, Christian: Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein, in: Borries, Bodo

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

bewusstsein einer spezifischen Gruppe oder einer Alterskohorte zu erfassen,[179] wobei im deutschsprachigen Raum thematisch insbesondere die Einstel-

von/Pandel, Hans-Jürgen [Hg.]: Zur Genese historischer Denkformen, Paffenweiler 1994, S. 9–46), Unterrichtsprotokolle (etwa bei Borries, Bodo von: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988), Einzelfallanalysen (etwa in Konrad, Lena/Kölbl, Carlos: N=1. Die Einzelfallanalyse als Mittel der Erkenntnisbildung innerhalb einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik, in: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph [Hg.]: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, S. 217–240), teilnehmende Beobachtungen (beispielsweise bei Billmann-Mahecha, Elfriede: Egozentrismus und Perspektivenwechsel. Empirisch-psychologische Studien zu kindlichen Verstehensleistungen im Alltag, Göttingen 1990), Gruppendiskussionen und -interviews (etwa bei Mathis, Christian: Die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode von Schülervorstellungen zur Französischen Revolution, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahrgang 6, 2007, S. 149–165), offene Fragebögen (etwa Remus, Klaus: Nationalbewußtsein und Geschichtsbewußtsein. Eine empirische Untersuchung, in: Schneider, Gerhard [Hg.]: Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988), Aufsätze bzw. Essays (beispielsweise Borries, Bodo von: Deutsche Geschichte. Spuren suchen vor Ort im Schülerwettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten, Frankfurt/M. 1990a), Bilder und Zeichnungen (etwa Pape, Monika: Methodische Zugangsweisen zur Erfassung von Geschichtsbewusstsein im Kindesalter: Gruppendiskussionen und Kinderzeichnungen, in: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael [Hg.]: Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Berlin 2006, S. 85–109), Bildergeschichten (etwa bei Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder/Wolf, Dagmar: Wie lernen Kinder, eine Geschichte zu erzählen? Zur Entwicklung narrativer Strukturen, in: Forschung an der Universität Bielefeld 11/1995, S. 27–33), Experimente (etwa Perris, Eve/Myers, Nancy/Clifton, Rachel: Long-term memory for a single infancy experience, in: Child development 61/1990, S. 1896–1807), Familiengespräche (etwa bei Lenz, Claudia/Welzer, Harald: Zweiter Weltkrieg, Holocaust und Kollaboration im europäischen Gedächtnis. Ein Werkstattbericht aus einer vergleichenden Studie zur Tradierung von Geschichtsbewusstsein, in: Handlung Kultur Interpretation, Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften Heft 2/2005) oder Autobiographien (etwa Borries, Bodo von: Geschichtslernen und Persönlichkeitsentwicklung. Aufgewiesen an autobiographischen Zeugnissen über die Zeit um den ersten Weltkrieg, in: Geschichtsdidaktik 12/1987, S. 1–14).

179 Etwa jenes von EinwanderInnen und Personen mit Migrationshintergrund (z. B. Georgi, Viola: Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003; Hintermann, Christiane: Dissonante Geschichtsbilder. Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien. Projektendbericht, Wien 2007; Liakova, Marina/Halm, Dirk: Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: IMIS-Beiträge 2006, S. 95–122), AuswandererInnen (etwa Remus 1988), AbiturientInnen (z. B. Fuchs, Sabine: Geschichtsbewußtsein von Maturanten Allgemeinbildender

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

lungen zum bzw. das Wissen über Nationalsozialismus und Holocaust interessierten.[180] Komparativ angelegte Erhebungen wiederum verglichen unterschiedliche Untersuchungsgruppen, etwa verschiedene Milieus oder Bildungsvoraussetzungen. Interkulturelle Vergleichsstudien, ob thematisch gebunden (etwa zur heutigen Wahrnehmung des Ersten Weltkriegs in mehreren europäischen Ländern)[181] oder thematisch gestreut, untersuchten die Morphologie von Geschichtsbewusstsein vor dem Hintergrund unterschiedlicher Geschichtskulturen und Bildungssysteme. Zudem wurden – verstärkt durch die Wende hin zur Kompetenzorientierung – spezifische kognitive Fähigkeiten, die auf Verständnis, Problemlösung oder Erzählen abzielten, insbesondere seit der Jahrtausendwende einer vertieften Erforschung unterzogen.[182]

Indes blieb das Ineinandergreifen der doch eher fragmentierten Ergebnisse ohne Bezug auf ein übergeordnetes theoretisches Modell von Geschichtsbewusstsein fraglich.[183] Auch gelangten in Ermangelung von Metastudien viele

---

Höherer Schulen in Oberösterreich, unveröff. Dissertation, Universität Wien 1990; Rüsen, Jörn/Fröhlich, Klaus/Horstkötter, Hubert/Schmidt, Hans-Günther: Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet, in: Borries, Bodo/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn [Hg.]: Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 221–344; Daumüller, Markus/Seidenfuß, Manfred: Endstation Geschichtsunterricht. Die Sicht von Schulabgängerinnen und Schulabgängern auf ihren Geschichtsunterricht, Berlin 2017) und natürlich SchülerInnen aller Altersgruppen.

180 Vgl. für einen Überblick Kölbl, Carlos: Geschichtsbewusstsein – Empirie, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1, Schwalbach/Ts. 2017, S. 113–204, hier S. 117 f.; als Beispiel für eine repräsentative neuere Studie: Kühberger, Christoph/Neureiter, Herbert: Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive, Schwalbach/Ts. 2017.

181 Vgl. Bouchat, Pierre/Licata, Laurent/Rosoux, Valerie/Allesch, Christian/Ammerer, Heinrich et al.: A Century of Victimhood: Antecedents and Current Impacts of Perceived Suffering in World War I Across Europe, in: European Journal of Social Psychology 47/2017, S. 195–20.

182 Darunter zu rechnen sind Studien etwa zu Bildinterpretation bzw. Bildverstehen, Textverstehen, Darstellungsverstehen, Begriffsbildung, Argumentationsmustern, Metapherverwendung, Perspektivenübernahme oder Empathiefähigkeit.

183 Vgl. Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice: Geschichtsdidaktik, in: Weißeno, Georg et al. (Hg.): Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken, Wiesbaden 2018, S. 39–59, hier S. 45. Zudem widersprachen sich manche Befunde aufgrund der verwendeten Erhebungsmethoden. Zeigten beispielsweise Jugendliche in Gruppendiskussionen bei Kölbl 2004 überwiegend ein klares Bewusstsein dafür, dass Geschichte eine arrangierte Deutung von Ver-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Untersuchungen, insbesondere empirische Qualifikations- und Abschlussarbeiten, nicht über die diskursive Wahrnehmungsschwelle – 2007 stellte Peter Gautschi daher vorsichtig fest, dass es *„sich insgesamt als schwierig"* erwiese, einen Überblick über die Forschungslandschaft zu gewinnen, und dass nicht einmal die Bibliographien eine einheitliche Kategoriensystematik verwendeten.[184] Bis heute ist unser Bild der Morphologie von Geschichtsbewusstsein mithin sehr grobkörnig geblieben; in noch stärkerem Maß gilt das für seine Genese.

Dass es immer noch *„an allgemein akzeptierten Modellen der Entwicklung historischen Denkens Jugendlicher fehlt"* (K. Litten),[185] mag erstaunen, stellt doch die Psychogenese von Geschichtsbewusstsein eigentlich eines der ältesten Forschungsgebiete der Geschichtsdidaktik dar. Schon 1928 führte Kurt Sonntag an fünf verschiedenen Schulen unterschiedlicher Lage Gespräche mit 100 SchülerInnen von der ersten Klasse der Primarstufe bis zu letzten Klasse der höheren Schule, ließ sie Bilder zeitlich ordnen bzw. deuten, führte freie Gespräche über historische Sachverhalte, ermunterte sie zu Erzählungen über die Vergangenheit, ließ sie die historische Stimmigkeit von Erzählungen einschätzen und untersuchte schriftliche Arbeiten und Zeichnungen der Befragten.[186] Vor allem interessierte sich Sonntag für die Entwicklung des Wirklichkeitssinns, von Interessen, Einstellungen und der Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Zeitebenen sowie für den natur- und den geisteswissenschaftlichen Zugriff auf die Welt, für die Einflüsse auf das Geschichtsbewusstsein der SchülerInnen und für charakterliche Determinanten. Aus den Analysen formte Sonntag fünf Stufen des Geschichtsbewusstseins, zwischen denen ein fließender Übergang stattfände:

1. Bis etwa zum achten Lebensjahr erkannte Sonntag im Grunde kein Geschichtsbewusstsein; die ProbandInnen beschränkten Vergangenes auf die eigene Familiengeschichte und erklärten ihnen zeitlich Fremdes insofern räumlich, als es einfach „anderswo" verortet wurde.
2. Einen Wirklichkeitssinn wie auch ein Gefühl für die Reihenfolge von Ereignissen sah Sonntag erst in der Gruppe der 8- bis 12-Jährigen gegeben,

---

gangenheit ist, ließen andere ein solches Bewusstsein in Fragebogen-Items bei von Borries kaum erkennen; vgl. Derselbe: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999b.

184 Gautschi 2007, S. 30.

185 In einer Revision des Forschungsstands Litten, Katharina: Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen, Göttingen 2017, S. 68.

186 Vgl. Sonntag, Kurt: Das geschichtliche Bewusstsein des Schülers. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie, Erfurt 1932.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

wobei beides jedoch vor allem auf die eigene Biographie und Lebenswelt bezogen bliebe. In dieser Altersgruppe gelänge die Unterscheidung zwischen Märchen und Wirklichkeit, das Kind verlasse nun unter dem Einfluss von Unterricht und Schriftlichkeit den unmittelbaren Erfahrungsraum in die erweiternde Welt, zyklisch wiederkehrende schulische und alltägliche Ereignisse gäben ihm ein oberflächliches Gefühl für zeitliche Ordnung. Veränderungen würden vor allem in der Technik erkannt.

3. In der dritten, pubertären Stufe komme ein Verständnis von Kausalität hinzu und der Mensch schreite fort von der Erfassung der Umwelt auf jene der Welt an sich, zu der auch die Vergangenheit gehöre. Diese begreife er als ein Nebeneinander von Episoden mit wenig Zusammenhang. Spannende Handlungen und Anschaulichkeit wiesen Erzählungen Qualität zu, während Abstraktes wie Jahreszahlen noch nicht interessiere.
4. Die vierte Stufe war bei Sonntag jene der Reifezeit, in der die kritische und zunehmend abstrakte Auseinandersetzung mit der gewordenen sozialen und politischen Welt relevant würde. Um sich selbst zu verstehen und eine eigene Identität aufzubauen, orientierten sich Jugendlich an historischen Persönlichkeiten und suchten in der Geschichte nach Idealen, Normen und Ideen. Das Interesse an der neueren Geschichte sowie der Gegenwart nähme zu.
5. Ab dem 17. Lebensjahr würde die Stufe der Adoleszenz erreicht, auf der sich Subjekte in den historischen Kontext einordnen und ihr Interesse am Früheren zur Beantwortung von Fragen der Gegenwart nützten; zudem würde das Denken systemischer, überindividueller, an epochalen Zusammenhängen interessierter – ein Wunsch, selbst Geschichte zu machen, würde reifen. Der adoleszente Mensch würde differenzierter, relativierender und selbstkritischer auf die beschränkten Möglichkeiten historischen Urteilens blicken und die dahinterstehende soziale Komplexität erkennen.

An Sonntags Kategoriensystem angelehnt sowie empirische Befunde der frühen Entwicklungspsychologie aufgreifend, publizierte Heinrich Roth 1955 ein weiteres Modell. Hierfür analysierte er Aufsätze und Gespräche mit Kindern zu ihrem Zeitverständnis, ihren Interessen und verschiedenen historischen Thematiken und modellierte daraus einen Entwicklungsverlauf in fünf Stufen, der vom mythischen über konkretes zu abstraktem historischen Verständnis führte: Ein *Märchenalter*, das ab dem 7. Lebensjahr erstmals eine Unterscheidung zwischen Lebenswelt und alternativen Welten ermöglichte, ein *Sagenalter*, in dem die Frage nach der Wirklichkeit von Erzählungen virulent würde, ein *Abenteuergeschichtsalter*, das von Tatsachenhunger und der Identifikation mit historischen AkteurInnen gekennzeichnet sei, ein *Geschichtsalter*, in dem nun auch Entwick-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

lungsverläufe und Zusammenhänge systematisiert werden könnten, und schließlich ein *Politikalter*.[187] Im selben Jahr postulierte Albert Spieler in seinem Stufenmodell ein Voranschreiten des Geschichtsbewusstseins von einem vorrationalen „mythischen" (bis ca. 12./13. Lebensjahr) zu einem vernünftigen Geschichtsalter, auf das schließlich die Einsicht in die Beschränktheit eigenen Weltverstehens folge.[188]

Waltraud Küppers entwickelte Roths Ansatz auf breiter Datenbasis weiter. Mit einer Kombination von 1281 Fragebögen an SchülerInnen, der Analyse der Unterrichtsgespräche in 32 Unterrichtseinheiten sowie der Sichtung von 1400 Aufsätzen arbeitet sie ein umfassendes Set an Forschungsfragen ab. Die Entwicklung historischen Verständnisses lässt sich Küppers zufolge durch drei Stufen beschreiben: Auf der ersten Stufe (5.–6. Schuljahr) erfolge noch keine zeitliche Einordnung, würden historische Inhalte oberflächlich und eindimensional verstanden, vor allem das bereits aus dem eigenen sozialen Umfeld – insbesondere der Familie – Vertraute behalten, stünde die emotionale Involviertheit im Vordergrund und würden vor allem starke Handlungsverläufe mit Aufmerksamkeit bedacht. Die zweite Stufe (7.–8. Schuljahr) erlaube die zeitliche Einordnung, es würden nun Ursachen und Wirkungen von Ereignissen bedacht, Urteile begründet und nach Belegen für Behauptungen verlangt. Erst auf der dritten Stufe (9.–12. Schuljahr) könnten SchülerInnen ausreichend differenziert denken, überindividuelle Ordnungen und abstrakte Beziehungen gut erfassen, Gegenwarts- und Zukunftsbezüge zum Historischen einbringen und Wirkungszusammenhänge herstellen. Aufmerksamkeit erlangte vor allem Küppers Beobachtung, dass SchülerInnen manche Stoffe spontan bevorzugten: Historische Persönlichkeiten, Mythisches, Religiöses, Technische Entwicklungen, allgemein Gegenständliches und Handlungsstarkes. Sie nannte diese Stoffe *affin*, sperrige und wenig attraktive abstrakte Stoffe wie etwa politische Zusammenhänge oder überindividuelle Ordnungsstrukturen hingegen *diffug*.[189]

Kieran Egan erarbeitete 1989 ein Modell historischen Verstehens,[190] das dessen Entwicklung nicht nur im Individuum, sondern auch in der Mensch-

187 Vgl. Roth, Heinrich: Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, München 1955.

188 Vgl. Spieler, Albert: Stufen des geschichtlichen Bewußtseins, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5/1955, S. 481–492.

189 Vgl. Küppers, Waltraud: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern, Bern 1966.

190 Vgl. Egan, Kieran: Teaching as Story Telling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School, Chicago 1989.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

heitsgeschichte nachzeichnete. Demnach würde Geschichte auf der ersten Ebene noch dazu genutzt, um gegenwärtige Konventionen zu erklären und zu legitimieren, auf der zweiten vor allem aus dramatischen Erzählungen bestehen, die zur Identifikation mit heroischen Charakteren einlüden, auf der dritten hinsichtlich ihrer Strukturen analysierbar werden und auf der vierten in einer Weise betrieben, die belastbare Aussagen über die historische Realität zuließe. Mit Blick auf die progressive Nutzung von Sprache bezeichnete Egan die Stufen als *mythisch* (gesprochenes Wort, bis etwa zum 8. Lebensjahr), *romantisch* (geschriebenes Wort, ca. 8.–15. Lebensjahr), *philosophisch* (theoretische Verwendung von Sprache, ca. 15.–20. Lebensjahr) und *ironisch* (reflexive Verwendung von Sprache, ab etwa dem 20. Lebensjahr). Demnach seien die Erzählungen von Kindern, die noch nicht schreiben könnten, märchenhaft und dichotom angelegt. Mit Erlangen der Schriftlichkeit blieben die Erzählwelten zwar phantastisch, müssten nun jedoch auch Wirklichkeitsbezüge und Plausibilität aufweisen, Fremdes und Exotisches bieten sowie Identifikationsangebote mit historischen HeldInnenfiguren setzen.

Dem strukturgenetischen Ansatz James Fowlers folgend skizzierte Noack 1994[191] auf der Basis von Leitfadeninterviews ein fünfstufiges Modell für die Entwicklung historischen Verständnisses, das von Borries als das *„mit Abstand elaboriertest[e] Modell einer* allgemeinen *Entwicklungslogik des Geschichtsbewusstseins“* lobte.[192] Demnach orientierten sich Kinder auf der *intuitiv-projektiven Stufe* zunächst affektiv an historischen Personen oder konkreten historischen Ereignissen und betrachteten Geschichte episodenhaft statt chronologisch-strukturiert. Wenn sie die *konkret-narrative Stufe* erklömmen, identifizierten sie sich mit konkreten historischen Personen, die mit ihren Leistungen besonders hervorstächen. Sie seien nun in der Lage, Geschehnisse temporal erfolgreich zu narrativieren, ohne sie jedoch hinreichend verknüpfen zu können. Auf der *konventionell-affirmativen Stufe* ordneten sie Ereignisse als Abfolgen und deuteten sie analog zu den Narrativen, die sie in ihren eigenen sozialen Bezugsgruppen vorfänden. Diese Gruppennarrative hinterfragten sie mit Erreichen der *kritisch-reflektierenden Stufe*, indem sie parallele historische Deutungen miteinander verglichen und nach Gütekriterien beurteilten; an die Stelle der Abläufe träte hier nun die Suche nach überdauernden Strukturen. Gelangten die Lernenden schließ-

191 Vgl. Noack 1994.

192 Borries, Bodo von: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zur Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2009a, S. 305. Demgegenüber brachte Kölbl methodische und theoretische Kritikpunkte an und sah darin im Modell eine *„Verfehlung des Forschungsgegenstandes“*; vgl. Kölbl 2004, S. 83 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

lich auf die *historisch-universelle Stufe*, verstünden sie Geschichte als kulturspezifischen Versuch, die Gegenwart unter Rückgriff auf die Vergangenheit zu erklären.

Eine Vielzahl weiterer Untersuchungen beschränkte sich in der Wahl der Altersgruppe oder des Untersuchungsaspekts. So verglich etwa Walter Jaide 1955 Aufsätze und Fragebögen von 1400 SchülerInnen der 7. und 8. Schulstufe, um die Zunahme im Verständnis von Geschichte als Prozess an diesem mutmaßlichen Wendepunkt zu untersuchen.[193] Dagmar Klose untersuchte in zwei Langzeitstudien SchülerInnen insbesondere der 5. und 6. Schulstufe, indem sie ihnen im Anschluss an Unterrichtseinheiten Fragen stellte. Von Interesse waren dabei insbesondere die Unterschiede zwischen dem in der Stunde Gelehrten und dem, was die SchülerInnen davon aufgenommen hatten. Die Ergebnisse zeigten, dass SchülerInnen dieser Altersstufe historische Phänomene regelmäßig auf einer anschaulich-situativen und auf einer begrifflichen Ebene nachbildeten und dass sie zu dichotomen Bewertungen neigten. Sie behielten Themen am besten und zeigten daran das größte Interesse, wenn diese eine affektive Urteilsbildung anregten.[194] Pandel untersuchte die Entwicklung von narrativer Kompetenz und Wirklichkeitsbewusstsein bei 48 Kindern und Jugendlichen zwischen fünf und siebzehn Jahren, indem er sie historische Erzählungen nacherzählen ließ. Weitgehend unabhängig vom Alter maßen die Befragten der Historizität ihrer Erzählung eine vergleichsweise geringe Bedeutung bei, während sich im Wirklichkeitsbewusstsein eine Progression abbildete, die sich in Typen fassen ließ.[195] Paulus, Range und Berthold verfolgten mit teils mündlichen, teils schriftlichen Befragungen die Entwicklung von historischen Begriffen wie „Feldherr", „Kolonie" oder „Klasse" bei Sechs- bis Vierzehnjährigen. Dabei zeigte sich ein Übergang vom Alltags- zum Wissenschaftsverständnis, wenn etwa die Sechs- bis Achtjährigen das Wort „König" noch mit märchenhaften äußerlichen Attributen belegten, Neun- bis Zehnjährige bereits konkrete Könige nennen konnten,

193 Vgl. Jaide, Walter: Über die Entwicklung des historischen Verständnisses, in: Schule und Psychologie 2/1955, S. 9–21.

194 Vgl. Klose, Dagmar: Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Bewußtseins bei elf- bis zwölfjährigen Kindern, in: Borries, Bodo von Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Zur Genese historischer Denkformen. Qualitativ- und quantitativ-empirische Zugänge, Pfaffenweiler 1994, S. 47–97.

195 Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Zur Genese narrativer Kompetenz. Empirische Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen: Zur Genese historischer Denkformen, Pfaffenweiler 1994, S. 99–121.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Elf- bis Zwölfjährige mehr das Amt als das Äußere fokussierten und Dreizehn- bis Vierzehnjährige das Amt in seiner heutigen Relevanz beurteilen konnten.[196]

Kölbl versuchte als Psychologe im Jahr 2004 in einer methodisch besonders reflektierten Arbeit, entwicklungspsychologische Ansätze (insbesondere nach Lew Wygotski) mit den theoretischen Überlegungen zum Geschichtsbewusstsein zusammenzubringen. Dazu analysierte er zwölf Einzelinterviews sowie sechs Gruppendiskussionen à vier TeilnehmerInnen aus 6., 8. und 10. Klassen. Die Befragten sollten selbst historische Phänomene aufwerfen und ihre Relevanz für die heutige Zeit einschätzen, zudem ein Material deuten und auf einem Zeitstrahl für sie bedeutsame Ereignisse angeben. Im Ergebnis stellte sich das Geschichtsbewusstsein der Befragten für Kölbl als spezifisch modern bzw. verwissenschaftlicht dar, insofern die Jugendlichen Interesse an verschiedenen Wirklichkeiten zeigten und sich Konzepte historischer Entwicklung, historischen Verstehens, historischen Ordnens und Erklärens zu eigen gemacht hätten. Der Wechsel von einem „nicht-modernen" zu einem „modernen" Geschichtsbewusstsein bildete in diesem Modell den zentralen Entwicklungssprung, den SchülerInnen bereits in früher Jugend aufwiesen. Ein modernes Geschichtsbewusstsein zeichne sich demnach u.a. durch die Einsicht in die prinzipielle Veränderbarkeit jeglicher Ordnung, Kontingenzbewusstsein, Alteritäts-, Alienitäts- und Differenzbewusstsein, Verwissenschaftlichung und Säkularisierung der historischen Narrative aus.[197]

Rüsens Modell der vier Sinnbildungstypen *(traditional, exemplarisch, kritisch* und *genetisch)* wurde unter anderem in der „Youth and History"-Studie[198] bestätigt, indem gezeigt wurde, dass die befragten Jugendlichen solche Verwendungsarten tatsächlich unterscheiden könnten. Da in der Studie nur 14- und 15-Jährige beforscht wurden, blieb die Frage offen, ob sich hinter der Typologie auch eine immanente Entwicklungslogik verbirgt, die sich aus einem *„dauernden qualitativen Erfahrungszuwachs"*[199] des Individuums speist, wie Rüsen dies vermutete. Seixas fand in Interviews mit SchülerInnen, die konträr narrativierte Filmausschnitte aus Western zu sehen bekommen hatten, ebenfalls alle vier Typen, jedoch war das Sample auch hier altershomogen.[200] Hans-Günther Schmidt, der

196 Vgl. Glöckel 1979, S. 102.

197 Vgl. Kölbl 2004, S. 35–38; ferner Kölbl, Carlos/Straub, Jürgen: Geschichtsbewusstsein als psychologischer Begriff, in: Journal für Psychologie 11/2003, S. 75–102.

198 Vgl. Angvik/Borries 1997.

199 Rüsen, Jörn: Historisches Lernen, in: Bergmann, Klaus et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 261–265, hier S. 264.

200 Vgl. Seixas 1998.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Äußerungen von SchülerInnen der Sekundarstufe I zu Dilemmageschichten den Rüsen'schen Typen zuordnen konnte, fand in den Ergebnissen indes keinen Alterseffekt, was gegen die Annahme einer Entwicklungsprogression der Sinnbildungstypen spricht.[201] Folgerichtig überraschte der Befund van Nordens nicht, dass die meisten SchülerInnen bis zum Abitur die Fähigkeit zum genetischen Erzählen nicht erwürben.[202]

Entwicklungsmodelle, die der Paradigmatik des *conceptual change* entstammen und demnach auch der psychologischen Kognitionsforschung zuzuordnen sind, entstanden im 20. Jahrhundert vor allem im angelsächsischen Raum. Hier stand am Beginn jenes Modell zum historischen Verstehen, das Shemilt aus den Ergebnissen des „Schools Council History Project" ableitete. Das Projekt, das zu Beginn noch stark an Jean Piagets Überlegungen, dann vor allem an die konstruktivistische Lerntheorie und an Bruners „fundamentale Ideen" angebunden war, sollte in Großbritannien in den 1970er-Jahren die Grundlagen für eine curriculare Reform erforschen, nach der SchülerInnen anstelle von historischen Fakten die Grundstrukturen Historischen Denkens sowie die „Struktur der Disziplin" erfassen sollten. Hierzu wurden Unterrichtsmaterialien erarbeitet, bei denen anstelle chronologischen Unterrichts die Befassung mit epistemologischen Fragen der Geschichtswissenschaft im Zentrum stehen sollte, und diese mehreren Schulen zur Verfügung gestellt. In der vergleichenden Evaluation des Projekts wurden hunderte SchülerInnen, die mit den neuen Materialien unterrichtet worden waren, sowie hunderte traditionell unterrichtete interviewt.[203] Die ReformschülerInnen wiesen im Vergleich ein wesentlich wissenschaftsnäheres Historisches Denken auf und betrachteten die Geschichtswissenschaft, anders als die „traditionellen" SchülerInnen", als eine komplexe Disziplin, die schwieriger als Mathematik sei. Shemilts Evaluationsstudie wies die SchülerInnenäußerungen einer vierstufigen Kategorisierung zu:

1. Stufe 1 („Eben-weil"-Antworten): Historische Ereignisse ließen sich in der SchülerInnenvorstellung zwar in eine Reihenfolge bringen, ihre Ursachen und die Logik ihres Eintreffens blieben aber vollkommen verborgen.
2. Stufe 2 („Calvinistische Logik"): Historische Ereignisse müssten wie bei einem Puzzle in eine vorbestimmte Endform zusammengefügt werden.

201 Vgl. Schmidt, Hans-Günther: „Eine Geschichte zum Nachdenken". Erzähltypologie, narrative Kompetenz und Geschichtsbewusstsein: Bericht über einen Versuch der empirischen Erforschung des Geschichtsbewußtseins von Schülern der Sekundarstufe I (Unter- und Mittelstufe), in: Geschichtsdidaktik 12/1987, S. 28–35.

202 Vgl. Van Norden, Jörg: Was machst du für Geschichten? Freiburg 2011, S. 17.

203 Vgl. Shemilt 1980.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3. Stufe 3: Vergangenheit und ihre Re-Konstruktion erschienen allmählich als zwei getrennte Dinge; zudem werde erkannt, dass Letztere aufgrund von Selektivität und Perspektivität nie abschließend und umfassend geschehen könne.
4. Stufe 4: Die Kontextgebundenheit und Kontextsensitivität von historischen Erklärungen werde in Rechnung gestellt.[204]

Aus den Ergebnissen einer weiteren Studie, in der SchülerInnenvorstellungen zu Quellen und zur Aufgabe von HistorikerInnen erhoben wurden, leitete Shemilt 1984 vier Stufen der Entwicklung eines epistemologischen Verständnisses ab. Demnach dächten Jugendliche auf der ersten Stufe, dass Quellen die Vergangenheit abbildeten und HistorikerInnen alles über die Vergangenheit wüssten, weil sie ja alle Quellen kennen würden. Auf der zweiten Stufe erkannten sie, dass es mehrere Betrachtungsweisen der Vergangenheit gäbe, könnten jedoch die unterschiedliche Aussagekraft von Quellen noch nicht verstehen und sähen in HistorikerInnen Menschen, die richtige von falschen Darstellungen unterscheiden könnten. Die dritte Stufe befähige zur methodengeleiteten Untersuchung und Qualifikation von Quellen; HistorikerInnen seien nun jene, die die historische Methodik besonders gut anwenden können, sodass wahre Beschreibungen der Vergangenheit entstünden. Auf der vierten Stufe würden Zusammenhänge, Motive und Bewertung identifiziert, welche die ZeitgenossInnen noch nicht erkannt haben könnten, und Geschichte als Re-Konstruktionsversuch verstanden.[205]

Auf jenen Konzepten des Historischen Denkens (bzw. *Verstehens* oder *Erklärens*), die im Rahmen des Schools Council History Project als Kern der Fachlogik herausgearbeitet wurden, baute auch das britische CHATA[206]-Projekt in den 1990er-Jahren auf. Darin konfrontierten Ashby, Lee und Alararic Dickinson 320 SchülerInnen der 2., 5. 6. und 8. Schulstufe mit widersprüchlichen historischen Darstellungen zum selben Thema. Die unterschiedlichen Strategien, mittels derer die ProbandInnen die Widersprüche zu erklären versuchten, führten auch hier zu einer Typenbildung, die als Entwicklungsstufen interpretiert werden konnten:[207]

---

204 *„For the Level 1 pupil, the story is devoid of logic and lacks meaning other than that attaching to its discrete episodes, at Level 2, historical narrative is seen to obey a simple and iron necessity, at Level 3, adolescents construe history as complex and thick-textured, and at Level 4 children approach to concept of ‚historical period', of a narrative logic bound to time and place.*" Shemilt, Denis: The devil's locomotive, in: History and Theory 22/1984, S. 1–18, hier S. 4.

205 Vgl. Shemilt 1987.

206 Vgl. Lee/Ashby 2000, S. 199–222.

207 Vgl. Lee/Ashby 2000, S. 212, zitiert (wörtliche Übersetzung) nach: Borries, Bodo von: Lehr-/Lernforschung in europäischen Nachbarländern – ein Stimulus für die deutsch-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

1. Die Vergangenheit als *gegeben:* Die Befragten betrachteten Geschichte auf dieser Stufe als gleichbedeutend mit etwas „draußen", nämlich der Wirklichkeit.
2. Die Vergangenheit als *unzugänglich:* Da die Befragten nicht dabei gewesen seien, könnten sie es nicht wissen – wie auch sonst niemand. Unterschiede in Darstellungen seien eine Folge des Fehlens eines direkten Zugangs zur Vergangenheit.
3. Die Vergangenheit als *Geschichten determinierend*. Geschichten würden aus Sicht der Befragten durch die verfügbaren Informationen festgelegt; es gäbe eine Eins-zu-eins-Übereinstimmung. Unterschiede in Darstellungen seien ein Ergebnis von Informationslücken und Fehlern.
4. Die Vergangenheit als *in mehr oder weniger tendenziöser Weise berichtet*. Die Befragten verlagerten den Brennpunkt von Geschichte und Berichten zum Autor als einem aktiven Beiträger. Unterschiede zwischen Darstellungen seien eine Folge von Verzerrung (in der Form von Lüge, Tendenz, Übertreibung, Dogmatismus); das Problem liege nicht nur im Mangel an Information.
5. Die Vergangenheit als *von einem Standpunkt aus ausgewählt und organisiert*. Aus Sicht der Befragten würden Geschichten (vielleicht notwendigerweise) von einer legitimen Position aus geschrieben, die der Autor einnähme. Unterschiede in Darstellungen seien eine Folge der Auswahl. Geschichten seien nicht Kopien der Vergangenheit.

---

sprachige Geschichtsdidaktik? In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung, Münster 2002, S. 25. Das Entwicklungsmodell wurde durch empirische Untersuchungen von Matthias Martens bestätigt; vgl. Derselbe: Understanding the nature of history. Student's tacit epistemology in dealing with conflicting historical narratives, in: Chapman, Arthur/Wilschut, Arie: Joined-up History. New directions in History Education Research, Charlotte 2015, S. 211–230.
Es wurde zum Ausgangspunkt internationaler Forschungen zur Entwicklung von konstruktivistischem Geschichtsverständnis, siehe beispielsweise die Beiträge von Isabel Barca, Marilia Gago und Yi-Mei Hsiao in Ashby, Rosaly/Gordon, Peter/Lee, Peter (Hg.): Understanding history: Recent research in history education. International Review of History Education, Volume 4, New York 2005; Afandi, Sahaimi: Conceptions about the nature of accounts in history: An exploratory study of students' ideas and teachers' assumptions about students' understanding in Singapore, London 2012; Maggioni, Liliana/VanSledright, Bruce/Alexander, Patricia: Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history, in: The Journal of Experimental Education 77/2009, S. 187–213.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

6. Die Vergangenheit als *(re-)konstruiert* und – in Übereinstimmung mit Kriterien – auf Fragen antwortend. Die Befragten verlagerten den Brennpunkt von Position und Auswahl des Autors zum Wesen von Darstellungen als solchen. Es sei die Natur von [historischen] Darstellungen, verschieden zu sein.

Unter Rückgriff auf dieses Modell skizzierten Ammerer und Kühberger 2013 eine skalierende Typologie von Geschichtsverständnis.[208] Dabei wurden SchülerInnenessays analysiert, in denen ProbandInnen der siebten Schulstufe zur Frage Stellung nahmen, ob ein zuvor gezeigter Spielfilmausschnitt aus „1492" (USA 1992) tatsächlich Columbus' Ankunft auf Guanahani 1492 zeigen würde. Aus den Antworten ergab sich eine Aufteilung in *naive/faktizitätsorientierte*, *agnostische/skeptizistische*, *positivistische/historistische* und *darstellungskritische/konstruktivistische* Typen.

Auch Matthias Martens untersuchte den Umgang von SchülerInnen der 8., 10. und 12. Klasse mit historischen Darstellungen. Dabei beobachtete er Gruppendiskussionen, deren Ausgangspunkt konfligierende Geschichtsdarstellungen aus zwei Schulbüchern waren, und wertete sie anhand der dokumentarischen Methode aus. Die SchülerInnen offenbarten erkennbare Schwierigkeiten, zwischen Quellen und Darstellungen zu unterscheiden sowie epistemologisch mit gedeuteter Vergangenheit umzugehen.[209] Ashby untersuchte im Zuge des CHATA-Projekts SchülerInnenvorstellungen zu Quellen und Darstellungen und stieß auf ein hohes Maß an Autoritätsgläubigkeit auch bei älteren SchülerInnen, sodass die ExpertInnenaussagen selten kritisch hinterfragt würden.[210]

---

208 Vgl. Ammerer, Heinrich/Kühberger, Christoph: Typen von Geschichtsverständnis, in: Kühberger, Christoph (Hg.): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm". Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise, Innsbruck 2013, S. 68–80.

209 Vgl. Martens, Matthias: Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte, Göttingen 2010.

210 Vgl. Ashby, Rosalyn: Developing a concept of historical evidence: Student's ideas about testing singular factual claims, in: International Journal of Historical Learning, Teaching and Research 4/2004, S. 8 ff.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Zur Beforschung der elementarsten Bereiche von Geschichtsbewusstsein wurde ab den 1990er-Jahren auch auf Pandels Dimensionenmodell zurückgegriffen,[211] sodass sich Forschungen zur Entwicklung von Zeit-, Wirklichkeits-

211 Beispielsweise Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: Eine empirische Studie, in: Widerstreit Sachunterricht 11/2008, online auf: http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/historisch/bewusst.pdf; Ammerer/Seixas 2015; Becher, Andrea/Gläser, Eva: HisDeKo: A study about the historical thinking of primary school children, in: History Education Research Journal 15/2018, S. 264–75, DOI: https://doi.org/10.18546/HERJ.15.2.08.
Pandels Modell beschrieb folgende Bewusstseinsanteile und zugehörige Doppel-/Dreifachkategorien:

1) Temporalbewusstsein: u.a. die Fähigkeit, die Zeitebenen und die zwischen ihnen bestehenden Zusammenhänge wahrzunehmen. Zeitbewusstsein ordnet die durch die Sinne eingehenden Informationen temporal und legt zwischen ihnen Verknüpfungen an, es grenzt Sachverhalte und Vorgänge zeitlich ab bzw. lässt sie ineinanderfließen. Im Hinblick auf historische Vorstellung inkludiert ein entwickeltes Temporalbewusstsein nach Pandel u.a. ein Verständnis dafür, dass manche Epochen und Abschnitte ereignisreicher bzw. historisch besser erfasst sind als andere (Ereignisdichte) und Geschichte nicht linear verläuft, was im Unterricht etwa durch die Arbeit mit divergierenden Zeitstrahlen, -leisten und -achsen bewusstgemacht werden könne.
2) Realitätsbewusstsein: u.a. die Fähigkeit, zwischen Fakten und Fiktionen zu unterscheiden. Hierunter fällt die Einsicht, dass Geschichtsdarstellungen nicht die historische Realität wiedergeben können, sondern nur das widerspiegeln, was die Quellen über die Vergangenheit aussagen. Ebenso wird hier ein Verständnis dafür ausgebildet, dass faktische, fiktionale, imaginative und kontrafaktische Elemente in Erzählungen nebeneinander existieren können (z.B. im Spielfilm).
3) Historizitätsbewusstsein: u.a. die Fähigkeit, Prozesse (Veränderungen) und das Überdauernde in Strukturen wahrzunehmen und zuzuordnen. Hierzu gehört die Einsicht, dass *„Personen, Dinge und Ereignisse sich in der Zeit verändern, aber auch, daß bestimmte Dinge und Ereignisse sich nicht verändern – scheinbar in der kurzen Zeit der eigenen Lebensspanne unveränderlich sind"*. Auch wird hier die Einsicht verortet, dass die Gegenwart stets Produkt der vergangenen Entwicklungen ist, welche wiederum von einem Nebeneinander von Kontinuität und Wandel bestimmt sind.
4) Identitätsbewusstsein: u.a. die Fähigkeit, die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen zu reflektieren.
5) Politisches Bewusstsein: u.a. die Fähigkeit, Machtstrukturen zu erkennen und zu beurteilen.
6) Ökonomisches Bewusstsein: u.a. die Fähigkeit, die sozial-ökonomische Realität (z.B. Ungleichheit) zu erkennen und zu hinterfragen.
7) Moralisches Bewusstsein: u.a. die Fähigkeit, moralische Normen der Gegenwart nicht auf historische Handlungs- und Denkweisen anzuwenden; vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12, 2/1987, S. 130–142.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und Veränderungvorstellungen konsistenter systematisieren ließen. Renate El Darwich stellte 1990 in Interviews mit 18 Kindern und Jugendlichen zwischen fünf und vierzehn Jahren fest, dass sich Entwicklungsfortschritte Historischen Denkens innerhalb solcher Kategorien beschreiben lassen.[212] Da – nach einer lange andauernden geschichtsdidaktischen Skepsis gegenüber dem historischen Verständnis von PrimarschülerInnen – die bedeutendsten Entwicklungsfortschritte im Bereich von Temporal-, Realitäts- und Historizitätsbewusstsein in der Grundschule vermutet wurden, setzten ab den 1990er-Jahren viele Studien in der Primarstufe an.[213] In Befragungen von rund 80 SchülerInnen der 4. Schulstufe stellte Helmut Beilner ein bereits entwickeltes Wirklichkeits-, Zeit- und Historizitätsbewusstsein fest.[214] Kölbl et al. interviewten 929 SchülerInnen der Primarstufe zu ihrem Geschichtswissen und -interesse und stellten eine klare Progression in beiden Bereichen sowie im chronologischen Bewusstsein und im Wirklichkeitsbewusstsein fest.[215]

---

212 Vgl. El Darwich, Renate: Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewusstseins bei Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewusstsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 24–52.

213 Beilner, Helmut: Gesellschaftliche Vorstellungen innerhalb des Geschichtsbewusstseins bei Grundschulabgängern, in: Pädagogische Welt 1/1990, S. 21–27; Beilner, Helmut: Wie Zehnjährige über Geschichte urteilen, in: Pädagogische Welt 1/1992, S. 5–10; Beilner, Helmut: Zum Geschichtsbegriff bei Grundschulabgängern, in: Geschichte lernen 62/1998, S. 4–7; Billmann-Mahecha, Elfriede: Empirisch-psychologische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein von Kindern, in: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M. 1998, S. 266–297; Pape, Monika: Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht, Hannover 2007; Serwuschok, Stefanie: Erhebung zu Ausprägungen historischer Kompetenzen bei Grundschülern vor der unterrichtlichen Intervention im Heimat- und Sachunterricht, in: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09, Bern 2011, S. 183–195; Kölbl, Carlos/Faber, Günter/Tiedemann, Joachim/Billmann-Mahecha, Elfriede: Wissen und Interesse im Verlauf der Grundschuljahre: Zur Bedeutung der Domäne Geschichte, in: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich 1/2012, S. 63–75.

214 Beilner, Helmut: Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschule, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Band 1, Neuried 1999, S. 117–151; Langer-Plän, Martina: „Also, geben tut's sie schon, aber geben tut's es nicht": Überlegungen zum Realitätsbewusstsein bei Grundschulabgängern, in: Schreiber, Waltraud: Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Band 1, Neuried 2004, S. 233–51.

215 Vgl. Kölbl/Faber/Tiedemann/Billmann-Mahecha 2012.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Erkundungen zur Genese des Temporalbewusstseins[216] zeigten, dass sich dieses nach Ausbildung eines *„ins Unbewußte abgesunkene[n] ‚Gefühl[s]' für zeitliche Rhythmen"* (H. Glöckel)[217] beim Kleinstkind in recht individuellem Fortschreiten ausfaltet. Am Beginn der Schulkarriere verfügen Kinder offenbar über lediglich grobe zeitliche Vorstellungen (früher/später, Vergangenheit/Gegenwart/Zukunft, Großeltern/Eltern/Kinder), in der 4. Schulstufe können sie in der Regel die Uhr sicher lesen, das aktuelle Datum angeben und Veränderung bzw. Kontinuität in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erkennen bzw. beschreiben. Ebenso beginnen sie damit, sich zur Strukturierung von Zeitabläufen an Jahreszahlen zu orientieren. Eine systematische Gliederung der Vergangenheit und die zeitliche Einordnung historischer Ereignisse in einen Verlauf (z. B. als Zeitleiste) gelingt Viertklässlern jedoch nur selten. Die Mehrheit sieht historische Ereignisse noch als zeitlich isoliert an, wobei auch die mangelnde mathematische Sicherheit im Zahlenraum bis 1000 eine Rolle spielen mag.[218] Glöckel schloss aus seinen empirischen Erkundungen, dass das Temporalbewusssein zwar einerseits von der Altersstufe abhängig ist, andererseits aber auch von der erfolgten Beschäftigung mit Geschichte und mithin didaktisch förderbar.[219]

Die frühe Entwicklung des Wirklichkeitsbewusstseins wurde u. a. von Monika Peck beforscht. Während SchulanfängerInnen demnach dazu tendierten, alles Erzählte als real anzuerkennen und Lücken in Erzählungen mit ihrer eigenen Phantasie zu füllen, unterschieden Viertklässler verlässlicher zwischen Realität und Fiktion.[220] Urs Bisang, Sabine Bietenhader, Markus Kübler und Claudio Stucky ließen 457 Kinder aus dem Kindergarten sowie der 2. und 4. Klasse der Primarstufe Zeichnungen über die Vergangenheit anfertigen, über die sie an-

---

216 Vgl. Roth 1955; Hausen, Monika: Geschichtsbewußtsein von Kindern am Ende der Grundschulzeit, unveröff. Abschlussarbeit, Hannover 1996; Kübler, Markus: Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein, in: Kahlert, Joachim et al. (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn 2007, S. 338–342; Beilner, Helmut: Zum Zeitbewusstsein von Grundschulabgängern. Fähigkeiten und Strategien zur zeitlichen Ordnung geschichtlicher Sachverhalte, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Band 1, Neuried 2004, S. 189–252; Pape 2008; Hofmann-Reiter, Sabine: Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Empirische Erkundungen der Geschichtsdidaktik, Innsbruck 2015; Christian Noack kam zu einer eher defensiven Einschätzung der SchülerInnen-Fähigkeiten hinsichtlich der Unterscheidung von Vergangenheit und Gegenwart.

217 Glöckel 1979, S. 96.

218 Vgl. Beilner 2004.

219 Vgl. Glöckel 1979, S. 98.

220 Pape 2008; Hausen 1996, S. 52.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schließend in teilstandardisierten Interviews sprachen. Dabei konnte beinahe der Hälfte der Befragten in der 4. Klasse ein Verständnis für den Konstruktionscharakter von Geschichte attestiert werden. Die Einsicht in Zeit-, Interessen- und Perspektivengebundenheit von Geschichte fehlte allerdings nahezu durchgängig.[221] Wann SchülerInnen überhaupt ein Verständnis für die Notwendigkeit von Quellen zur historischen Re-Konstruktion entwickeln, scheint weniger eindeutig feststellbar: Keith Barton befragte SchülerInnen der 4. und 5. Schulstufe, wie man etwas über die Vergangenheit wissen könne, wobei fast alle Befragten auf mündliche Tradition verwiesen. Andrea Becher und Eva Gläser hingegen stellten in halbstandardisierten Interviews 114 Kindern im Kindergarten- und Primarschulalter eine ähnliche Frage, wobei die Mehrzahl explizit auf faktische Quellen verwies.[222]

Hinsichtlich der Entwicklung von Geschichtenschemata („narrative Kompetenz") fanden Dietrich Boueke et al. in den Erzählungen Neunjähriger dieselben strukturellen Kernelemente wie bei Erwachsenen vor. Kindergartenkinder hingegen konnten Ereignisse noch nicht sinnvoll verknüpfen („isoliertes" Erzählen) oder nur gleichwertig aneinanderreihen („lineares" Erzählen), SchülerInnen der 2. Schulstufe erzählten linear oder wiesen Ereignissen innerhalb von Erzählungen unterschiedlichen Wert zu („strukturiertes" Erzählen), Kinder in der 4. Schulstufe jedoch erzählten überwiegend komplexe und anspruchsvolle Geschichten („narrativ-strukturiertes" Erzählen).[223]

Jüngere Forschungen aus dem angelsächsischen Raum konnten einzelnen *second-order-concepts* zugeordnet werden. James Carroll bestätigte am Beispiel der Haitianischen Revolution und im Zuge einer fünfstündigen Unterrichtssequenz mit dreißig 12- bis 13-jährigen SchülerInnen zum Thema Sklaverei den

221 Vgl. Bisang, Urs/Bietenhader, Sabine: Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über das Mittelalter? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31/2013, S. 100–106; Kübler, Markus/Bietenhader, Sabine/Bisang, Urs/Stucky, Claudio: Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über Geschichte? In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13, Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 13", Bern 2015, S. 26–40, zudem die Untersuchungsergebnisser der Hauptstudie auf http://www.historischesdenken.ch.

222 Barton, Keith: „I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence, in: Levstik, Linda/Barton, Keith (Hg.): Researching History Education: Theory, method, and context, New York 2008, S. 209–227; Becher/Gläser 2018.

223 Vgl. Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder/Bücher, Hartmut/Terhorst, Evamaria/Wolf, Dagmar: Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten, München 1995.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Nutzen eines vorgegebenen tausendjährigen Überblicksrahmens für das Verständnis von historischer Signifikanz und von Fortschritt und Verfall. Dabei erleichterte der Rahmen die Bewältigung einer Reihe von Aufgaben, die historische Signifikanz thematisieren (z.B. Vorschläge für ein Curriculum machen; einen Brief an einen Hollywoodproduzenten schreiben mit einer Erklärung, weshalb das Ereignis verfilmenswert ist, etc.).[224] Carla Peck war an der Frage interessiert, ob die ethnische Identität von SchülerInnen Einfluss auf ihre historische Bedeutungszuschreibung nimmt. 26 SchülerInnen sollten ihre Identität anhand eines Fragebogens sowie einer schriftlichen Selbstbeschreibung definieren und anschließend in Arbeitsgruppen auf einer Zeitleiste, die dreißig Daten enthielt, die zehn bedeutendsten Ereignisse in der Geschichte Kanadas herausarbeiten. In Gruppen- und Einzelinterviews konnte Peck anschließend den Einfluss ethnischer Identitätszuschreibung auf die Auswahl historisch signifikanter Daten bestätigen. Auch ließen sich die Narrative, welche die SchülerInnen ihrer Auswahl zugrunde legten, identifizieren: „Gründung der Nation", „Diverses und harmonisches Kanada", „Diverses und konfliktreiches Kanada".[225]

Frances Blow untersuchte in Einzelinterviews und schriftlichen Tests SchülerInnenvorstellungen zu Kontinuität, Wandel und Entwicklung und gelangte zu einem Entwicklungsmodell, das sieben Stufen umfasste. Zentraler Einflussfaktor auf die Ausprägung des Konzepts sei demnach das chronologische Verständnis der SchülerInnen: „*Students need to understand that differing time-scales have an impact on our understanding of historical change. They need to realise how the meaning and significance of ‚change' can only be determined with reference to the longer run of history.*"[226] Keith Barton[227] verglich die Ergebnisse von 121 Paarinterviews mit nordirischen und US-amerikanischen SchülerInnen zwischen sechs und zwölf Jahren sowie Unterrichtsbeobachtungen und stellte interkulturelle Unterschiede bei den Erklärungen zu historischem Wandel fest: Anders als die iri-

224 Vgl. Carroll, James: Exploring historical „frameworks" as a curriculum goal: a case study examining students' notions of historical significance when using millennia-wide time scales, in: Curriculum Journal 27/2016, S. 454–478.

225 Vgl. Peck, Carla: Multi-ethnic High School Students' Understandings of Historical Significance: Implications for Canadian History Education, unveröff. Dissertation, Vancouver 2009.

226 Blow, Frances: „Everything flows and nothing stays": How students make sense of the historical concepts of change, continuity and development, in: Teaching History 145/2011, S. 47–55, hier S. 55.

227 Vgl. Barton, Keith: A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States, in: American Educational Research Journal 38/2001, S. 881–913.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schen TeilnehmerInnen interpretierten amerikanischen Jugendliche den in der eigenen Nationalgeschichte dokumentierten Wandel überwiegend als eine Fortschrittserzählung hin zu mehr Freiheit und einer Verbesserung der materiellen Umstände.

Im deutschsprachigen Raum wurden SchülerInnenvorstellungen zu Geschichte in Konzeptform bislang wenig beforscht.[228] Hilke Günther-Arndt drängte darauf, die traditionelle Geschichtsbewusstseinsforschung um diesen Aspekt zu ergänzen[229] und initiierte eine Forschungsgruppe, die auch SchülerInnenvorstellungen zu Kontinuität und Wandel mittels Gruppendiskussionen, Einzelinterviews, Kinderzeichnungen und ähnlichen Methoden erhob. Christian Mathis identifizierte in seiner Untersuchung an NeuntklässlerInnen zwölf Erklärungsmuster zu historischem Wandel,[230] Achim Jenisch stellte bei zwölf SchülerInnen der 9. Schulstufe insbesondere personenbezogene Erklärungsmuster fest.[231] Anna Dück untersuchte fünf Viertklässler mittels Leitfadeninterviews und Kinderzeichnungen, wobei sie ebenfalls vorwiegend personenbezogene sowie technische Erklärungsmuster eruierte.[232] Marco Adamina beforschte die historischen Vorstellungen von SchülerInnen der 1., 3. 5. und 7. Schulstufe zu (u.a.) Zeit und Veränderung mittels Fragebögen, Aufgabenstellungen und Dokumentanalysen.[233]

---

228 Auch fehlt es bislang an einer bibliographischen Systematisierung, vgl. Adamina, Marco et al.: Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung, in: Dieselben (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle …" Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft, Bad Heilbrunn 2018, S. 7–20, hier S. 15

229 Vgl. Günther-Arndt, Hilke: Conceptual-Change-Forschung: Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Berlin 2006b, S. 251–278.

230 Mathis, Christian: „Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden". Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel, Hohengehren 2015.

231 Vgl. Jenisch, Achim: Wie erklären Jugendliche historischen Wandel? Eine empirische Untersuchung zu Schülervorstellungen, in: Alavi, Bettina/Henke-Bockschatz, Gerhard (Hg.): Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft, Idstein 2004, S. 259–268.

232 Dück, Anna: Schülervorstellungen zu historischem Wandel. Eine empirische Untersuchung, Hamburg 2013.

233 Vgl. Adamina, Marco: Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern, unveröff. Dissertation, Münster 2008.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Eine transatlantisch vergleichende Studie – Historical Consciousness in Austrian (Salzburg) and Canadian (Vancouver) Youth, HCACY – führten Ammerer und Seixas an österreichischen und kanadischen SchülerInnen zweier Altersstufen durch, wobei die Ausprägung mehrerer Konzepte bzw. Dimensionen von Geschichtsbewusstsein qualitativ erhoben wurde. Hierzu wurden 2012 und 2013 in Vancouver und Salzburg teilstandardisierte Tiefeninterviews mit 40 SchülerInnen zweier verschiedener Altersgruppen durchgeführt. Die geschlechterparitätische Stichprobe bestand aus zehn österreichischen und zehn kanadischen SchülerInnen der Sekundarstufe I (gemitteltes Alter 13,5 bzw. 14,1 Jahre) sowie zehn österreichischen und zehn kanadischen SchülerInnen der Sekundarstufe II (17,8 bzw. 17,1 Jahre).[234] Die SchülerInnenantworten wurden in sechs konzeptuellen Bereichen (historische Signifikanz, historische Epistemologie, Entwicklungsbewertung, Kontinuität und Wandel, Moralität und Machtverständnis)[235] auf drei Verständnisniveaus gestuft, zudem wurden die SchülerInnen zu ihrem Interesse an Geschichte, zu den Quellen ihres Geschichtswissens und zu ihrer Identität befragt. Die Unterschiede im konzeptuellen Verständnis zwischen den Altersgruppen waren in beiden Ländern erwartungsgemäß deutlich, allerdings zwischen den beiden österreichischen Altersgruppen noch ausgeprägter. Interkulturelle Unterschiede im Hinblick auf die erreichten Verständnisniveaus ließen sich zugunsten des kanadischen Samples im Bereich der historischen Signifikanz und im Verständnis von Moralität erkennen, zugunsten des österreichischen Samples hinsichtlich des Verständnisses historischer Epistemologie. Allgemein ließen die Verständnisprofile der TeilnehmerInnen eine Tendenz zur Homogenität insofern erkennen, als das Erreichen eines bestimmten Verständnisniveaus in einem konzeptuellen Bereich die Wahrscheinlichkeit erhöhte, dass der bzw. die Befragte dieses Niveau auch in anderen konzeptuellen Bereichen erlangte. Ein Zusammenhang zwischen dem durchschnittlich erreichten Niveau und weiteren erhobenen Variablen, etwa dem eigenen Interesse am Geschichtsunterricht, der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Wis-

234 Vgl. Ammerer/Seixas 2015. Die Salzburger Stichprobe wurde aus NMS/AHS/BHS-SchülerInnen zusammengesetzt, das Sample aus Vancouver aus einer im Provinz-Schulranking hochgereihten und einer niedergereihten Schule gezogen; vgl. Cowley, Peter/Easton, Stephen: Report Card on British Columbia's Secondary Schools 2013, online auf: https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/british-columbia-secondary-school-rankings-2013%281%29.pdf.

235 In Anlehnung an Pandels Dimensionsmodell wurden hierbei die Termini Historizitätsbewusstsein, moralisches Bewusstsein und politisches Bewusstsein verwendet, für die Entwicklungsbewertung zudem der Terminus „historische Orientierung".

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sensbestände, dem Geschlecht, der eigenen Identitätsverortung oder der Zuschreibung einer Orientierungsfunktion an Geschichte zeigte sich hingegen nicht. In Hinsicht auf das geäußerte historische Interesse waren Themen der europäischen Geschichte in beiden Ländern gleichermaßen am beliebtesten; die SchülerInnen des kanadischen Samples, die fast durchgehend ost- oder südostasiatischen Migrationshintergrund aufwiesen, bekundeten zudem starkes Interesse für jene Kulturen, aus denen ihre VorfahrInnen stammten.

Die nachfolgende Studie basiert maßgeblich auf Strukturen und Materialien, die bei HCACY bereits zur Anwendung kamen bzw. erhoben wurden.

3.2 Entwicklungspsychologischer Bezug

> *„Einer der großen Mythen des Lebens ist, dass die Kindheit schnell vergeht. In Wirklichkeit vergeht die Zeit in der Welt des Kindes langsamer – fünfmal langsamer in einem Klassenzimmer an einem heißen Nachmittag. Achtmal langsamer auf einer über sieben Kilometer langen Autofahrt (bis zu 86-mal langsamer, wenn man einmal quer durch Nebraska oder Pennsylvania fährt), und während der letzten Woche vor Geburtstagen, Weihnachten und den Sommerferien vergeht die Zeit sogar so langsam, dass sie praktisch gar nicht mehr messbar ist. Die Kindheit dauert Jahrzehnte. Das Erwachsenenleben dagegen, das ist im Handumdrehen vorbei!"*
>
> Bill Bryson: Mein Amerika.
> Erinnerungen an eine ganz normale Kindheit[236]

Bislang wurde keineswegs eine Klärung erzielt in der Debatte, ob Geschichtsbewusstsein eher als anthropologische Konstante mit einem hohen Grad an Reifungsdeterminismus aufgefasst werden sollte oder als ein *mindset*, das nur unter spezifischen Bedingungen kultureller Entwicklung auftritt, etwa jenen der Moderne.[237] Ebenfalls ist die Analogie zwischen Ontogenese und Phylogenese sowie das Verhältnis von Entwicklungsdeterminanten gegenüber Entwicklungsvariablen nebulös geblieben, genauso wie die Anteile nicht abgeschätzt werden können, die kulturspezifische Faktoren wie Sozialisation, Beschulungsniveau

236 Bryson 2007, S. 43.

237 Vgl. zur Diskussion dieser Fragestellung Kölbl, Carlos/Straub, Jürgen: Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses, in Forum: Qualitative Social Research 3/2001.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und Geschichtsunterricht gegenüber natürlichen Reifungsfaktoren bei der Psychogenese von Geschichtsbewusstsein beanspruchen dürfen.[238]

Es bleibt mithin zweckmäßig, Forschungen zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein vor die Hintergrundfolie der allgemeinen Entwicklungspsychologie zu legen. Hierbei sind weniger die domänenübergreifenden, teils psychoanalytisch grundierten Modelle der Ich-Entwicklung (z.B. Erik Erikson, Jane Loevinger)[239] relevant als vielmehr solche, die sich mit den Modi des Denkens auseinandersetzen. „Harte" Stufenmodelle wie jene von Piaget oder Lawrence Kohlberg beschreiben Entwicklungsstufen als qualitativ unterschiedliche Strukturen, die je spezifische Organisationsformen des Denkens beinhalten. Sie folgen einer zwingenden Reihenfolge, wobei kulturelle Faktoren die Geschwindigkeit des Durchlaufs verändern können, nicht jedoch die Sequenz. Zudem sind sie hierarchisch aufgebaut, insofern die nachfolgende Stufe stets die vorangehende integriert und differenziert.[240]

Piaget hat mit seinen strukturgenetischen Ideen die kognitive Entwicklungsforschung angestoßen. Er fokussierte auf die Überlegung, dass Denken eine Form des Handelns sei und auf der Verwendung und Ausdifferenzierung von sich entwickelnden „Schemata", d.h. sich selbst regelnden kognitiven Strukturen, beruhe. Schemata sind in diesem Verständnis vorläufige Konzepte,[241] deren Zweckmäßigkeit permanent überprüft wird und die lebenslang erweitert und ausdifferenziert werden. Dabei würden die dualen Operationen der Assimilation und der Akkommodation eine zentrale Rolle spielen: Assimilation bezeichnet den Vorgang der Integration eines zu erkennenden Objekts in ein vorhandenes Schema, während Akkommodation die dafür unter Umständen notwendige Anpassung des Schemas beschreibt. Würde ein Kind beispielsweise zum ersten Mal ein Meerschweinchen sehen, würde es dieses durch Assimilation zunächst in das bereits vorhandene Schema „Hamster" einfügen. Da es jedoch bald Widersprüche zwischen seiner Vorstellung von Hamstern und dem Meerschweinchen erkennt, muss es sein Schema durch Akkommodation anpassen – etwa in-

238 Diese Frage wäre mutmaßlich vor allem durch kulturvergleichende Studien mit stark kontrastierenden Gruppen erhellbar.

239 Vgl. Loevinger, Jane: The meaning and measurement of ego development, in: American Psychologist 21/166, S. 195–206; Loevinger, Jane: Ego development. Conceptions and theories, San Francisco 1976.

240 Vgl. Kohlberg, Lawrence/Levine, Charles/Hewer, Alexandra: Moral stages: A current formulation and response to critics, Basel 1983.

241 Jürgen Straub nennt auch die Struktur erzählter Geschichten ein „Schema", über das Subjekte entwicklungsabhängig verfügen oder nicht; vgl. Derselbe 1998, S. 105.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

dem es differenzierend neben das Schema „Hamster" nun ein weiteres Schema „Meerschweinchen" setzt oder eine abstraktere Überkategorie „Hamsterartige" schafft, aus der sich später die kulturell gesetzte Kategorie „Nagetiere" entwickeln wird. Den Widerspruch zwischen Realität und den vorhandenen Schemata wolle der Mensch auflösen, weil er nach einem Äquilibrium strebe und kognitive Dissonanz nicht dauerhaft ertrage. Gleichzeitig habe er eine inhärente Tendenz zur Assimilation von Neuem, die sich als Neugier ausdrücke. Nach Piaget entwickelt sich die kognitive Grundstruktur hinter diesen Schemata selbst wiederum entlang von Gesetzmäßigkeiten, die sich stufenhaft beschreiben lassen, weil die den stufenzugehörigen Schemata qualitativ sehr unterschiedliche Denk- und Handlungstypen aufwiesen. Die Stufen sind hierarchisch angeordnet, bauen also zwingend aufeinander auf, sind universell und unidirektional und beschreiben umfassende kognitive Entwicklungsfortschritte. Piaget tendierte dazu, die Entwicklung rationaler Prinzipien als eher gleichmäßig über verschiedene Denkbereiche und Domänen hinweg anzunehmen. Demgegenüber betonte Bruner, dass das Verstehen eines Prinzips in einem Bereich noch nicht das Verstehen desselben Prinzips in einem anderen Bereich impliziere. *„Verstehen scheint viel stärker bereichsspezifisch zu sein, als bislang angenommen; es ist nicht automatisch übertragbar wie Guthaben im internationalen Bankensystem."*[242]

Unter den wenigen Versuchen, die Piaget'schen Stufenfolgen unmittelbar auf das Geschichtsbewusstsein umzulegen, ist Roy Hallams Studie von 1967 hervorzuheben.[243] Er stellte 100 SchülerInnen zwischen 11 und 16 Jahren verschiedene Fragen zu historischen Darstellungstexten, die insbesondere auf moralische Beurteilung und Agency abzielten, und schloss aus den Antworten auf das Erreichen einer kognitiven Stufe. Prä-operationales Historisches Denken würde sich demnach durch die Ignoranz gegenüber den Informationen des Textes, die Unfähigkeit zur Integration der Informationen und die Fokussierung auf ein einzelnes Merkmal auszeichnen; Konkret-operationales Denken sei gegeben, wenn die Aussage sich auf die Informationen des Textes bezöge, aber nicht darüber hinausreiche; und formal-operationales Denken würde sich schließlich da-

242 Bruner, Jerome: Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen. Was ist gewonnen und was verloren, wenn Menschen auf narrative Weise Sinn bilden? In: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M. 1998, S. 46–80, hier S. 48.

243 Vgl. Hallam, Roy: Logical thinking in history, in: Educational Review 19/1967, S. 183–202.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

rin zeigen, dass vielfältige Verbindungen hergestellt werden könnten. Indes blieb die Interrater-Reliabilität bei Hallams Studie weit unter den Erwartungen.[244]

Kritik am Piaget'schen Modell entstand, da Replikationsstudien die postulierten Gesetzmäßigkeiten nicht hinreichend exakt auffanden. Beispielsweise zeigten sich logische Fähigkeiten bei Kindern früher und stärker als angenommen, wenn die Aufgaben modifiziert wurden oder eine stärkere Kontextualisierung stattfand, strukturell ähnliche Aufgaben wurden in unterschiedlichen Altersstufen gelöst und es stellten sich interkulturelle Unterschiede in den Denkformen heraus.[245] Dennoch blieb das Grundprinzip (Wissen fußt auf dem Abrufen von Schemata, kognitive Strukturen durchlaufen qualitative Transformationen, höhere Strukturen entstehen durch Differenzierung sowie Hierarchisierung und zeichnen sich durch zunehmende Komplexität der gebildeten Relationen aus) überzeugend, sodass sich als Weiterentwicklung mehrere Neo-Piaget'sche Theoriebildungsschulen ausdifferenzierten, deren Modelle überwiegend auf klinischen Interviews fußten. In diesen strukturgenetischen Entwicklungsmodellen wurde mentale Entwicklung als Integration mehrerer konzeptueller Vorstellungen auf ein komplexeres Niveau verstanden: „*In conceptual development, hierarchical integration is observable in the concepts constructed at a new level by coordinating (or integrating) the conceptual elements oft he prior level. These new concepts are said to be more hierarchically complex than the concepts of the previous level, in that they integrate earlier knowledge into a new form of knowledge*" (T. Dawson-Tunik).[246]

Juan Pascual-Leone verwies in seinem graduellen Modell auf die Entwicklung der individuellen Informationsverarbeitungskapazität bzw. mentalen Aufmerksamkeit, welche Lernende dazu befähigt, nur die für eine Aufgabenstellung

244 Vgl. Kölbl 2004, S. 86.

245 Vgl. Mascolo, Michael: Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development, in: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Amsterdam 2015, S. 501–510; Bryant, Peter/Trabasso, Tom: Transitive inference and memory in young children, in: Nature 232/1971, S. 456–458; Bryant, Peter: Jean Piaget (1896–1980), in: Fuller, Ray (Hg.): Seven Pioneers of Psychology. Behaviour and mind, London 1995, S. 133–156; Gelman, Rochel/Baillargeon, Renée: A review of some Piagetian concepts, in: Flavell, John/Markman, Ellen (Hg.): Cognitive Development. Handbook of Child Development, Band 3, New York 1983, S. 167–230; Saxe, Geoffrey: Culture and Cognitive Development: Studies in Mathematical Understanding, Hillsdale 1991.

246 Dawson-Tunik, Theo/Fischer, Kurt/Lamport Commons, Michael/Wilson, Mark: The shape of development, in: European Journal of Developmental Psychology 2/2005, S. 163–195, DOI: https://doi.org/10.1080/17405620544000011; vgl. hierzu auch Piaget, Jean: Studies in reflecting abstraction, Hove 2000.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

relevanten Schemata zu nutzen.[247] Das Stufenmodell von Robbie Case verband diesen Erklärungsansatz mit den vier Stufen Piagets, während Graeme Halfords gradueller Ansatz auf die relationale Komplexität fokussierte, die mentale Strukturen bei der Problemlösung verbinde.[248] Kurt Fischer integrierte lerntheoretische Überlegungen und neurophysiologische Erkenntnisse in das Stufenmodell von Case, bei denen den sozialen und Umweltbedingungen eine bedeutendere Rolle bei der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten zukam. Im Zentrum von Fischers Modell der dynamischen Fertigkeitsentwicklung, das empirisch fundiert wurde, standen anstelle von Schemata „skills", d.h. Fertigkeiten bzw. Möglichkeiten zur „kognitiven Kontrolle" einzelner Elemente des Denkens, Fühlens und Handelns. Seine Theorie beschrieb die kognitive Entwicklung in aufsteigenden Wachstumszyklen (Reflex, Aktion, Repräsentation, Abstraktion), welche wiederum aus jeweils drei Fertigkeitsniveaus bestünden und durch Zwischenniveaus verbunden wären. Jedes Niveau habe eine charakteristische Fertigkeitsstruktur, die Wachstumszyklen wiesen wiederum ähnliche Strukturen auf. In jedem der Wachstumszyklen sei das Individuum zunächst auf die Manipulation eines einzelnen Fertigkeitssets beschränkt (Niveau 1), dann könne es zwei Sets verknüpfen (Niveau 2), dann mehrere Sets zu Set-Systemen (Niveau 3). Wenn es im jeweils höchsten Niveau in der Lage sei, das Set-System mit anderen Set-Systemen derselben Stufe zu verbinden, begänne gleichzeitig die nächste Stufe, die bereits wesentlich komplexer sei als die vorangehende.[249] Auf dem ersten Fertigkeitsniveau des Repräsentations-Wachstumszyklus (Single Representations, Rp1) könnten Menschen nur mit einem einzelnen Charakteristikum einer Sache umgehen, auf dem zweiten Niveau (Representational Mappings, Rp2) könnten sie zwei separate Charakteristika zeitgleich koordinieren, beispielsweise innerhalb eines Satzes. Auf dem dritten Niveau (Representational Systems, Rp3) könnten sie komplexere konkrete Ideen verstehen, indem sie mehrere Repräsentationen zu einem System vereinen, und auf dem anschließenden Zwischenniveau (System of Representational Systems/Single Abstractions, Rp4/Ab1) begännen sie damit, nicht-stoffliche Konzepte aus konkreten Ideen zu abstrahieren. Auf dem zweiten Fertigkeits-Niveau des Abstraktions-Wachstumszyklus (Abstract Map-

247 Vgl. Pascual-Leone, Juan: A mathematical model for the transition rule in Piaget's developmental stages, in: Acta Psychologica 32/170, S. 301–345.

248 Vgl. Case, Robbie: Intellectual Development: Birth to Adulthood, New York 1992; Halford, Graeme: Children's Understanding: The development of Mental Models, New York 1993.

249 Vgl. Fischer, Kurt: Dynamic Development of Action and Thought, in: Journal of Sport & Exercise Psychology, Mai 2007, S. 313–399, hier S. 323.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

pings, Ab2) koordinierten sie nun zwei oder mehrere dieser Abstraktionen gleichzeitig. Auf dem dritten Niveau (Abstract Systems, Ab3) koordinierten sie ganze Abstraktionsgruppen zu komplexen Verknüpfungen – beispielsweise könnten hier die einzelnen Konzepte „Freiheit", „Gleichheit" und „Brüderlichkeit" zu einem übergeordneten Konzept der „Staatsbürgerlichkeit" verbunden werden. Auf dem höchsten Niveau (Single Principles, Ab4/P1) könnten sie eigenständige Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten induzieren.

Nützlich ist bei Fischer die Feststellung, dass die gezeigten Fertigkeiten zwar grundsätzlich vom bereits erreichten Entwicklungsstand abhingen, in ihrer situativen Ausprägung aber maßgeblich von jener externen Unterstützung durch Anleitungen, Hilfestellungen und Denkanstöße *(Scaffolding)* bestimmt seien, die das Individuum bei der Lösung von Aufgaben erhalte. Dementsprechend würden sich Lernende zu einem spezifischen Zeitpunkt nicht auf einem stabilen, klar messbaren Entwicklungslevel befinden, sondern in einem breiten Potentialbereich disperser Fertigkeiten, dessen untere Linie maximaler Leistungsfähigkeit das *funktionale* Leistungsniveau bilde (ohne Scaffolding) und dessen obere Linie maximaler Leistungsfähigkeit das *optimale* Leistungsniveau (mit Scaffolding). Das funktionale Leistungsniveau würde sich tendenziell linear entwickeln, das optimale in schwankender Form, wobei die Entwicklung des funktionalen Leistungsniveaus von jener des optimalen Leistungsniveaus abhänge. Bei Erreichen eines neuen Fertigkeitsniveaus entwickle sich das optimale Leistungsniveau (trotz Scaffolding) stark regressiv in Richtung des funktionalen Leistungsniveaus, um danach wieder anzusteigen. Der Potentialbereich ist daher in manchen Entwicklungsphasen enger, in manchen weiter gespannt. Auf dem Fertigkeitslevel „Ab2 Abstract Mappings" können Individuen auf optimalem Leistungsniveau bereits mit 15 Jahren agieren; auf funktionalem Leistungsniveau agierend erlangen dieses Fertigkeitslevel hingegen erst 17- bis 30-Jährige.[250] Dies ist deshalb nützlich zu beherzigen, weil Testreihen und Interviews üblicherweise nur das funktionale Leistungsniveau von ProbandInnen messen – jene Leistungen, die auch mit wenig Anstrengung und Unterstützung zu erzielen sind. Sie könnten jedoch auch das optimale Leistungsniveau erheben, wenn sie etwa genügend Zeit zur Reflexion, aufsteigend schwierige Aufgaben und Vertiefungsanregungen durch den/die InterviewerIn bereitstellen, wie dies in vielen qualitativen Studien der Fall ist. In jedem Fall müssen empirische EntwicklungsforscherInnen

250 Vgl. Fischer, Kurt: A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills, in: Psychological Review 87/1980, S. 477–531.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

die individuelle Leistungsbandbreite bei der Interpretation ihrer Ergebnisse in Rechnung stellen.[251]

3.3 Darlegung der Forschungsfrage

> *„Everything that's already in the world when you're born is just normal;*
> *Anything that gets invented between then and before you turn thirty is incredibly exciting and creative and with any luck you can make a career out of it;*
> *Anything that gets invented after you're thirty is against the natural order of things and the beginning of the end of civilization as we know it until it's been around for about ten years when it gradually turns out to be alright really."*
> Douglas Adams: How to Stop Worrying and Learn to Love the Internet[252]

Geschichtsbewusstsein durchläuft in Kindheit und Adoleszenz evidente Veränderungen. Es verbessern sich Performanzen im Bereich des Wissens und der domänenspezifischen Fertigkeiten, es verlagern sich Interessen und ihre Schwerpunkte, es verändern sich Bewertungsalgorithmen, Heuristiken, Orientierungsschemata und Konzepte im Hinblick auf Komplexität, Abstraktion und Multivalenz. In welchen Tendenzen, vielleicht sogar Gesetzmäßigkeiten dies geschieht und ob sich kognitive Entwicklungen in verschiedenen Bereichen historischen Verstehens in ähnlicher Geschwindigkeit vollziehen, bleibt indes weiterhin fraglich.[253]

---

251 Auch Michael Commons und Theo Dawson-Tunik entwickelten jeweils Messverfahren, die auf zunehmender Komplexität basieren und dabei bereichsunspezifisch sind, also auf allgemeinen Messkriterien beruhen. Das von Commons entworfene Modell hierarchischer Komplexität (MHC) erhob ebenso wie Dawson-Tuniks Lectical Assessment System (LAS), welches auf Fischers Ansatz fußte, den Anspruch, universelle Muster der mentalen Entwicklung abzubilden. In einer Gegenüberstellung der Ergebnisse ihrer Messverfahren mit weiteren kognitiven Entwicklungsmodellen konnten beide auf erhebliche Ähnlichkeiten in der Modellierung der Stufungen verweisen; vgl. Dawson-Tunik, Theo: Layers of structure: A comparison oft wo approaches to develeopment assessment, in: Genetic Epistemologist 29/2001, S. 1 – 10; Dawson-Tunik et al. 2005, S. 167.

252 Adams, Douglas: How to Stop Worrying and Learn to Love the Internet, in: The Sunday Times, 29.8.1999.

253 Nicht nur ist die Empirie hierzu überschaubar geblieben, sie stammt auch aus unterschiedlichen geschichtsdidaktischen Epochen mit je eigenen Rahmenumständen und

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Forderung nach einer umfassenderen Erkundung der Psychogenese Historischen Denkens über längere Entwicklungszeiträume hinweg begleitet die empirische Diskussion seit Jahrzehnten. Von Borries beklagte etwa 2001 ein generelles Fehlen von *„Kleinarbeit im Sinne einer Entwicklungslogik […]. Was ist eigentlich leicht, was schwer, was für den Anfang, was für die Fortsetzung gut? Wir wissen nicht recht, welche Einsichten, Inhalte und Verfahren schon die Kinder (Fünftklässler) können sollen und lernen können, welche die Jugendlichen (Neuntklässler) und welche erst die jungen Erwachsenen (vor Abitur und Gesellenprüfung)"*.[254] Rüsen sekundierte im gleichen Jahr, die Erkundung der Ontogenese von Geschichtsbewusstsein stelle ein *„großes Desiderat"* dar, und bemängelte insbesondere das Fehlen von Forschung, welche Stufenfolgen (anschlussfähig an Piaget und Kohlberg) empirisch identifiziere.[255]

Daran hat sich bis heute nichts geändert – auch nicht im angelsächsischen Raum, in dem Geschichtsbewusstsein nach wie vor als jener Bereich gilt, der bei großem Potential am schwächsten erforscht ist.[256] Chauncey Monte-Sano und Abby Reisman hielten in einer Revision des Forschungsstandes 2016 ernüchtert fest: *„We continue to lack a comprehensive and coherent view of student learning from elementary school through college."*[257] Lars Deile kritisierte 2014 ein auch im deutschsprachigen Raum weiterhin fehlendes Verständnis der Geschichtsdidaktik für den Prozess, *„wie Geschichtsbewusstsein gebildet und verändert wird"*. Vielversprechend für seine Erforschung seien *„Ansätze, die aus den Bereichen der Lern- und Entwicklungspsychologie kommen"*, wobei auch *„alles Vor- und Nachnarrative"* Beachtung finden sollte.[258] In diesen Bereich fallen nicht zuletzt jene histori-

SchülerInnenpopulationen, sodass sich Störvariablen von unabhängigen Variablen nur schwer unterscheiden lassen. Mithin sollte das grobe Bild durch beständige, *„zur guten Gewohnheit"* gewordene Neuerkundungen und Konfirmationen geschärft werden; Lucas, Friedrich: Drei akute Fragen zum Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Stuttgart 1970, S. 392–395, hier S. 393.

254 Borries 2001a, S. 91.

255 Rüsen, Jörn: Einleitung, in: Derselbe (Hg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln 2001, S. 11–14, hier S. 11.

256 Epstein, Terrie/Salinas, Cinthia: Research Methodologies in History Education, in: Metzger, Scott/Harris, Lauren (Hg.): The Wiley international handbook of history teaching and learning, Hoboken 2018, S. 77.

257 Monte-Sano, Chauncey/Reisman, Abby: Studying Historical Understanding, in: Corno, Lyn/Anderman, Eric (Hg.): Handbook of educational psychology, New York 2016, S. 281–294, hier S. 290.

258 Deile, Lars: Didaktik der Geschichte, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 27.1.2014, online auf: http://docupedia.de/zg/deile_didaktik_v1_de_2014.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schen Vorstellungskomplexe, die den narrativen Sinnbildungen von SchülerInnen zugrunde liegen.

Jede didaktisch nützliche Konzeption von Geschichtsbewusstsein, schrieb Seixas, müsse zweierlei leisten: Sie müsse einerseits die vorschulisch vorhandenen historischen Vorstellungen und Orientierungen der SchülerInnen erfassen und andererseits Entwicklungslinien festlegen, die zu „höheren" Formen Historischen Denkens hinführen.[259] Diese Entwicklung versuche der Unterricht dann positiv zu beeinflussen. Mit Martens kann man die Entwicklung von historisch-disziplinärem Denken *„auf der Grundlage einer Diagnose der vorhandenen Geschichtsvorstellungen"* überhaupt als *„die zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts"* ansehen.[260] Hilfreich bei einer solchen Diagnose können für LehrerInnen empirische Erkenntnisse sein, die eine Progressionslogik strukturaler, narrativer und metanarrativer Konzepte über den Schulverlauf hin zumindest skizzenhaft nahelegen. Unterricht und Unterrichtsmaterialien ließen sich so stärker auf den lernaltersgemäß antizipierbaren Verständnishorizont der SchülerInnen ausrichten und diesen schrittweise erweitern. Im Sinne des Conceptual-change-Ansatzes kann dadurch der Aufbau nützlicherer Sinnbildungen unterstützt werden. Shemilt vermutete, dass SchülerInnen beim Versuch, Sinn in historische Sachverhalte zu bringen, zunächst auf verschiedene Analogien zurückgriffen, die unterschiedlich nützlich seien. Oftmals stammten diese Analogien aus anderen Domänen, bei Kausalbeziehungen etwa aus den Naturwissenschaften.[261] Dementsprechend verwiesen Sinnbildungsschwierigkeiten im Rahmen des historischen Lernens häufig nicht so sehr auf kognitive Schwächen der SchülerInnen als vielmehr auf ungeeignete Vorstellungen, die sie an den Gegenstand anlegten. Erfassten Lehrkräfte nun die Logik, die den Vorstellungen ihrer SchülerInnen zugrunde liege, könnten sie diese gemeinsam mit den SchülerInnen thematisieren und eine differenziertere, besser geeignete Betrachtungsweise vorschlagen. Bruner zufolge könne man SchülerInnen jeder Altersgruppe jedes Konzept näherbringen, sofern das Ausgangsniveau bekannt sei und im Unterrichtssetting berücksichtigt werde. Dass das Wissen um die vorhandenen SchülerInnenvorstellungen einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung hat und dadurch auch *„ein bedeutsamer Prädiktor für Lernleistungen aufseiten der Schüler ist"*,[262] hat Kim Lange auch für den Sachunterricht bestätigt.

---

259 Vgl. Seixas 1998, S. 234.

260 Martens 2010, S. 96.

261 Vgl. Shemilt 1980.

262 Lange, Kim: Zusammenhänge zwischen naturwissenschaftsbezogenem fachspezifisch-pädagogischen Wissen von Grundschullehrkräften und Fortschritten im Verständnis na-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Um die Entwicklungslogik historischer Konzepte vom Kind bis zum Erwachsenen nachzuvollziehen, helfen Studien an isolierten Kohorten aufgrund der zum Einsatz kommenden unterschiedlichen Fragestellungen und Methoden freilich nur begrenzt. Wilhelm Schwendemann unterstrich daher 2008 die Notwendigkeit, die Erforschung historischer Sinnbildung *„nicht nur auf einen Ausschnitt eines Lebensalters ([…] z. B. nur Jugendliche oder junge Erwachsene) zu beschränken, sondern auf die ganze Lebensspanne auszudehnen und hier auch die Unterschiede zwischen kindlicher, jugendlicher und erwachsener geschichtlicher Identitätsbildung in den Blick zu nehmen"*.[263] Die Via regia hierzu wären wohl Längsschnittstudien, welche Individuen über lange Zeiträume begleiten und erkunden. In Auflistung aktueller Forschungsdesiderate forderte Kölbl 2017 – neben einer größere Methodentransparenz und einer häufigeren Nutzung komplexer statistischer Analyseverfahren – verstärkte Anstrengungen im Hinblick auf längsschnittlich gewonnene Daten,[264] wie sie etwa in der LehrerInnenkompetenzforschung eingeholt werden. Dies verspricht zwar, wie Glöckl bereits 1979 feststellte, *„außerordentlich wichtige Einsichten"*,[265] beansprucht allerdings deutlich mehr Zeit, als für Forschungsprojekte üblicherweise zur Verfügung steht. Zudem ist fraglich, ob die ProbandInnen durch wiederkehrende Erhebungen – verstanden als implizite didaktische Interventionen – nicht über Gebühr beeinflusst und in ihrer Aufmerksamkeit auf das Forschungsthema hingelenkt würden.

In der im Weiteren beschriebenen Studie „Entwicklungsverlauf historischer Konzepte" wird nunmehr versucht, mit einer standardisierten Querschnittsuntersuchung an fünf verschiedene Alterskohorten zwischen Elementarstufe und tertiärem Bereich heranzutreten und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede im historischen Verständnishorizont herauszuarbeiten. Im Kern wird der leitenden Forschungsfrage nachgegangen, *welche Veränderungen sich in Verständnishorizonten, die zentralen Konzepten Historischen Denkens zuordenbar sind, vom Kind zum Erwachsenen feststellen und kategorisieren lassen*. Daraus ergibt sich eine Reihe von Teilfragestellungen, insbesondere

turwissenschaftlicher Konzepte bei Grundschülerinnen und -schülern, unveröff. Dissertation, Münster 2010.

263 Schwendemann, Wilhelm: Rezension zu: Carlos Kölbl (2004). Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, in: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 9/2008, online auf: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802320.

264 Vgl. Kölbl 2017, S. 119.

265 Glöckel 1979, S. 94.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

- welche progredienten Graduierungsstufen konzeptuellen Historischen Denkens sich aus den geäußerten Vorstellungen der ProbandInnen empirisch abgrenzen lassen und
- auf welcher Stufe sich Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene je Altersgruppe und Konzept tendenziell befinden.

Bei der Übertragung dieser Zuordnungen ins numerische Relativ interessiert,

- welcher konzeptuelle Komplexitätszuwachs zwischen benachbarten Altersgruppen beobachtbar ist (als Marker für die Entwicklungsprogression),
- welche Unterschiede innerhalb einzelner Kohorten feststellbar sind (als Marker für die Individualität von Entwicklungsverläufen) und
- in welchen Lebensphasen die stärksten konzeptuellen Zuwächse gegeben sind.

In der statistischen Datenanalyse soll der Frage nachgegangen werden,

- ob die Ausprägungen der untersuchten Konzepte Historischen Denkens innerhalb von Subjekten hinreichend streuen, sodass eine je eigenständige Entwicklung der Konzepte vermutet werden muss, oder ob sie tendenziell kumulativ evoluieren, sodass die Annahme eines „Generalfaktors“[266] Historischen Verstehens gestützt wird, und
- ob die konzeptuellen Ausprägungen mit weiteren erhobenen Aspekten, insbesondere Interesse, Geschlecht und Identität, korrelieren.

---

266 Im HiTCH-Projekt, das mit 6000 getesteten SchülerInnen bis heute den anspruchsvollsten Versuch darstellt, ein reliables und valides Instrument zur Large-Scale-Messung von Kompetenzen Historischen Denkens zu schaffen (der Autor hat an diesem Projekt sowie dem Folgeprojekt mitgewirkt), wurde die im Ergebnis enge Korrelation historischer Kompetenzbereiche auf einen solchen „Generalfaktor historischer Kompetenz“ zurückgeführt; vgl. http://www.hitch-projekt.de/studien/entwicklung-des-hitch-tests/. Begrifflich wurde dabei eine Analogie zum allgemeingültigen Faktor der Intelligenz („g-Faktor“) impliziert, der in gängigen Intelligenztheorien seit Charles Spearman spezifischeren Intelligenzfaktoren hierarchisch übergeordnet wird. Ein solcher Faktor ergibt sich aus der empirischen Beobachtung, dass verschiedene Intelligenzleistungen in unabhängigen Testbatterien eine positive Korrelation aufweisen. Bereits Straub beschrieb Leistungen des historisch-narrativen Denkens als einen spezifischen Modus menschlicher Intelligenz; vgl. Derselbe 1998, S. 93.
Auf der Suche nach einer Erklärung für das Ergebnis der HiTCH-Pilotierung mutmaßte Manuel Köster, dass Historisches Denken womöglich einfach *„zu komplex“* sein könnte, *„um mittels geschlossener Aufgaben erhoben zu werden, dass es sich also entweder nur analytisch, nicht aber empirisch in Teiloperationen zergliedern lässt, oder dass dafür qualitative Verfahren geeigneter sind“*. Derselbe: Rezension zu Trautwein et al. (Kompetenzen historischen Denkens erfassen, Münster 2017), in: H-Soz-Kult, 13.3.2018, online auf: www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-28044).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Insofern die Untersuchung auf die Ausprägung von Konzepten Historischen Denkens fokussiert, findet sie ihren Ankerpunkt in den sieben zugehörigen Kernproblemen, die Seixas 1998 formuliert hat:[267] *Welches Verhältnis habe ich/haben andere zur Vergangenheit* (Historische Epistemologie)*? Was interessiert mich und andere an der Vergangenheit und warum gerade dieses* (Historische Signifikanz)*? Was bleibt bestehen, was verändert sich* (Kontinuität und Wandel)*? Welche Entwicklungen sind positiv, welche negativ* (Fortschritt und Verfall)*? Wie ist das Handeln früherer Menschen zu bewerten* (Moralisches Urteil)*? Wer ist für historischen Wandel verantwortlich* (Agency)*? Welche Gründe und Motive hatten frühere Menschen für ihr Handeln* (Empathie)*?* Zusätzlich werden jedoch auch flankierende Aspekte beforscht. In Rücksicht auf Rainer Kriegers Unterscheidung von fünf psychologisch relevanten Beschreibungskategorien zur Erfassung von Geschichtsbewusstsein (geschichtsbezogenes Interesse, Wertorientierungen, Gesellschaftsverständnis/Wahrnehmung sozialer Systeme, Zeitwahrnehmung, Problemlösungsfähigkeiten)[268] soll – ergänzend zu den konzeptbezogenen Fragestellungen – erhoben werden,

- welche Veränderungen sich hinsichtlich des Interesses an Epochen, historischen Schauplätzen und Personen feststellen lassen, und ob sich dabei die vorhandenen Evidenzen bestätigen,
- welche Veränderungen sich hinsichtlich der Quellen zeigen, aus denen die Befragten ihre Geschichtsbilder speisen,
- welche Veränderungen sich in der Art und Weise feststellen lassen, wie sie der Geschichte einerseits funktionell eine epistemische Orientierungsfunktion zuschreiben und sie andererseits als Instanz historischer Sinnschöpfung betrachten.

Im Mittelpunkt stehen indes die historischen Verständnishorizonte.[269] Deren Ausprägung liegt den operativen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Historischen Denkens, wie sie sich etwa in Form von Kompetenzen beschreiben lassen, zugrunde; indes können aus der Studie keine Aussagen über die Entwicklung solcher Fähigkeiten abgeleitet werden, da sie keine Aktivitäten, Produkte oder Performanzen, sondern lediglich die mitgeteilten Ergebnisse von Reflexionsvorgängen erfasst.

---

267 Vgl. Seixas 1998.

268 Vgl. Krieger, Rainer: Psychologie und Geschichtsunterricht, in: Bergmann, Klaus et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1992, S. 365 – 371, hier S. 367.

269 Ähnlich wie Bruner werde ich die Ausdrücke „Sinnbildung" (meaning construction), „Bedeutungszuweisung" und „Verstehen" synonym verwenden und damit epistemische Modellbildungs- und Symbolisierungsleistungen bezeichnen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Erhebung hat insofern zu einem geringen Teil konfirmatorischen Charakter, als sie an vorhandene Empirie anknüpft, es überwiegt jedoch der explorative Charakter. In der qualitativen Inhaltsanalyse werden nur selten bereits in der Planungsphase Hypothesen formuliert, vielmehr wird offenes Vorgehen präferiert.[270] Für die statistische Datenanalyse werden hier jedoch folgende Hypothesen aufgestellt und überprüft, die überwiegend auf den Ergebnissen aus HCACY beruhen:

- In HCACY zeigten sich im Hinblick auf die Verständnisniveaus im Altersgruppenvergleich deutlich größere Unterschiede als im interkulturellen Vergleich der Alterskohorten. Daher wird angenommen:
  H^1: Die konzeptuellen Unterschiede zwischen benachbarten Kohorten sind größer als jene innerhalb der Kohorten.
- Hypothesen zum quantifizierbaren Progressionsverlauf historischer Verständnishorizonte über mehrere Altersstufen hinweg lassen sich aus HCACY nicht ableiten; lerntheoretisch-optimistisch wird ein Zusammenhang zwischen Entwicklungszuwachs und fachlicher Beschulungsintensität folgendermaßen hypothesenhaft formuliert:
  H^2: Das konzeptuelle Verständnis steigt mit dem Lernalter linear an.
  H^3: Die größten konzeptuellen Entwicklungszuwächse erfolgen aufgrund des Fachunterrichts im Zuge des Geschichte-Studiums, gefolgt von der Sekundarstufe.
- In HCACY erreichte die Mehrzahl der Befragten dasselbe Verständnisniveau in zumindest zwei Drittel der untersuchten Aspekte. Daher wird angenommen:
  H^4: Die ProbandInnen weisen einen tendenziell homogenen Entwicklungsstand hinsichtlich aller Konzepte auf.
- In HCACY wiesen weder der Grad an bekundetem Interesse an Geschichte noch die Selbsteinschätzung im Hinblick auf historisches Wissen bzw. Fähigkeiten einen statistischen Zusammenhang mit den erreichten Verständnisniveaus auf. Daher wird angenommen:
  H^5: Das geäußerte Interesse am Geschichtsunterricht hat keinen signifikanten Einfluss auf die Komplexität der Vorstellungen.
  H^6: Die performative Selbsteinschätzung hat keinen signifikanten Einfluss auf die Komplexität der Vorstellungen.
- In HCACY war der Anteil der Befragten, die der Geschichte Bedeutung für die eigene Orientierung zuschreiben, weder signifikant erhöht bei jenen mit

270 Vgl. Kuckartz 2012, S. 46.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

relativ hohen noch signifikant vermindert bei jenen mit relativ niedrigen Verständnisniveaus. Daher wird angenommen:
H^7: Das Anerkennen einer Orientierungsfunktion von Geschichte hat keinen signifikanten Einfluss auf die Komplexität der Vorstellungen.

- In HCACY standen weder die Identitäts-Selbstzuschreibung noch das Geschlecht der Befragten in signifikanter Korrelation mit ihren erreichten Verständnisniveaus. Daher wird angenommen:
H^8: Die Identitätsverortung hat keinen signifikanten Einfluss auf die Komplexität der Vorstellungen.
H^9: Das Geschlecht hat keinen signifikanten Einfluss auf die Komplexität der Vorstellungen.

3.4 Studiendesign

„Was ist also die Zeit? Wenn mich niemand darüber fragt, so weiß ich es; wenn ich es aber jemandem auf seine Frage erklären möchte, so weiß ich es nicht."
Augustinus: Confessiones[271]

Für jede Form von Vorstellungsforschung gilt zunächst der Vorbehalt, dass Vorstellungen nicht „erfasst" werden können, sondern lediglich Äußerungen, hinter denen Forschende spezifische Vorstellungen vermuten. Deren Interpretation reflektiert daher nicht nur die Sinnstrukturen der Lernenden, sondern auch die der Forschenden mitsamt ihrem Verstehensrahmen.

Hermeneutische, mithin sinnverstehende qualitative Verfahrensweisen sind in der explorativ angelegten Vorstellungsforschung die Mittel der Wahl, um neben manifesten auch latente Sinnstrukturen zu erfassen. Sie können validere Informationen als standardisierte quantitative Formate bereitstellen und eignen sich in manchen Formen auch zur Theorienüberprüfung. Sie beziehen das Prinzip der Offenheit vor allem auf die Datenerhebung, bei der die Beforschten die Gelegenheit haben sollen, *„ihre eigene Sichtweise zu äußern, ihre Sprache anstelle von vorgegebenen Antwortkategorien zu benutzen und ihre Motive und Gründe zu äußern"* (U. Kuckartz).[272] Unter einer forschungsleitenden Perspektive wird die Komplexität der vorgefundenen Manifestationen reduziert, die Deutungsmuster kategorial abstrahiert und schließlich von einer Vielzahl an Einzelfällen auf das

271 Augustinus: Bekenntnisse (Confessiones), Band XI, 14.
272 Kuckartz 2012, S. 55.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Typische geschlossen. Nach Harald Gropengießer sollen die Vorstellungen der SchülerInnen (conceptions) *„über den Einzelfall hinaus gültig formuliert werden und zwar als Kategorien für das Erkennen unbekannter individueller Muster"*. Dazu müssten *„Tiefe und Qualität individueller Denkstrukturen erfasst werden"*.[273] Insofern Vorstellungen einem Komplexitätsspektrum zugeordnet werden können, ist eine Taxierung der Äußerungen zulässig, um Entwicklungsphasen abschätzen zu können und didaktisch nutzbar zu machen.

Für die Erschließung von SchülerInnenvorstellungen aus Interviewdaten haben sich die aus den Kommunikationswissenschaften stammende qualitative Inhaltsanalyse, die aus der Soziologie kommende Grounded Theory und die aus der Husserl'schen Phänomenologie abgeleitete Phänomenographie als empirische Forschungsansätze bewährt. Alle drei Ansätze sind, eine ähnliche Fragestellung vorausgesetzt, grundsätzlich geeignet, Variationen in SchülerInnenvorstellungen und Denkfiguren zu beschreiben, wenngleich sie unterschiedliche Schwerpunkte setzen: Auf die Analyse von Text (qualitative Inhaltsanalyse), die Bildung einer fundierten Theorie (Grounded Theory) oder die Darstellung von Erlebensvariationen von Phänomenen (Phänomenographie). Alle bilden ihre Kategorien eng am Material, nutzen Rückkopplungsschleifen und erfassen auch latente Sinnstrukturen.[274]

In der Grounded Theory ist das Analyseziel nicht die Auswertung eines kompletten Datensatzes, sondern die Sättigung einer zu generierenden Theorie mittlerer Reichweite. Sie gilt als gut geeignet zur Typenbildung, etwas weniger zur Bildung deskriptiver und evaluativer Kategorien.[275] Kölbl nutzte und explizierte sie beispielsweise methodisch für seine Studie zu Geschichtsbewusstsein.[276]

Die Phänomenographie[277] ist genuin an den Sinnzuschreibungen interessiert, die SchülerInnen gegenüber Phänomenen haben. Ihr geht es um die Wahr-

---

273 Gropengießer, Harald: Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung, in: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim 2005, S. 172–189, hier S. 175.

274 Vgl. Murmann, Lydia: Dreierlei Kategorienbildung zu Schülervorstellungen im Sachunterricht, in: Text, Theorie und Variation – Ein Versuch, methodische Parallelen und Herausforderungen bei der Erschließung von Schülervorstellungen aus Interviewdaten zu erfassen, in: Widerstreit Sachunterricht 19/2013a, online auf: http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/forschung/kategorie.pdf.

275 Vgl. Kuckartz 2012, S. 82.

276 Vgl. Kölbl 2004.

277 Als Grundlagenwerk Marton, Ferencew/Booth, Shirley: Learning and Awareness, Mahwah 1997.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nehmung von Phänomen- und Situationsverständnissen, um das Verhältnis *„von erfahrbaren und die Erfahrung überschreitenden Aspekten der fachlichen Deutung"* (L. Murmann)[278] sowie um das Verhältnis von Figur (= Gegenstand der Aufmerksamkeit, z.B. das Phänomen „Erinnern") und Hintergrund (= unthematischer Horizont, z.B. das menschliche Gedächtnis).[279] Wahrnehmungsnahe Deutungen von Phänomenen sind in der Regel unterkomplex, weil sie relevante Phänomenaspekte dem Hintergrund statt der Figur zuordnen, sodass sie für SchülerInnen irrelevant zum Verständnis des Phänomens erscheinen. Solche konzeptuellen Vorstellungen werden als didaktische Herausforderung begriffen und im Unterricht adressiert, indem die Relevanz der Hintergrundaspekte bewusstgemacht wird: Die Lernenden sollen dasselbe Phänomen anders betrachten und scheinbar Nebensächlichem bzw. Selbstverständlichem stärkere Aufmerksamkeit schenken. Phänomenographische Forschung geht lerntheoretisch davon aus, dass Phänomene von unterschiedlichen Personen (oder denselben Personen zu unterschiedlichen Zeiten) verschieden erlebt werden und dass es qualitative Unterschiede zwischen den Erfahrungsarten gibt, die sich in Rangfolgen entsprechend ihrer Komplexität bringen lassen. Forschungsmethodisch kennzeichnend ist die Einnahme einer Perspektive zweiter Ordnung durch die Forschenden, sodass anstelle der befragten Person der Gegenstand ihrer Überlegungen erschlossen wird. Aus dem „Spektrum von Verständnissen" bzw. Erlebensweisen sowie daraus folgenden möglichen Beschreibungen des Gegenstands entsteht durch eine rekursive Auseinandersetzung mit demselben Datenmaterial eine begrenzte Zahl von Beschreibungskategorien mit unterrichtlich relevanten Unterschieden. Die Unterschiede zwischen den Kategorien beschreiben die verschiedenen Aspekte, unter denen die Befragten die Phänomene konstituieren. Die Kategorien werden der Forschungslogik entsprechend aus dem Material heraus gewonnen und nicht theoretisch begründet. Im Ergebnis entsteht ein Kategoriensatz, der nur dann als vollständig gilt, wenn sich alle im Material enthaltenen Äußerungen in den Kategorien finden.[280]

---

278 Vgl. Murmann, Lydia: Phänomene erschließen kann Physiklernen bedeuten. Perspektiven einer wissenschaftlichen Sachunterrichtdidaktik am Beispiel der Lernforschung zu Phänomenen der unbelebten Natur, in: www.widerstreit-sachunterricht.de 3/2013b, online auf: http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/murmann/schatten.pdf.

279 Murmann, Lydia: Phänomenographie und Didaktik, in: Meyer, Meinert/Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9/2008, S. 187–199, hier S. 190.

280 Vgl. Murmann 2013b.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Für jene Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung, die an binäre oder anderweitig deduktiv vorgeformte Kategorien zur Feststellung von Vorlieben, Interessen, Zuordnungen etc. zu binden sind, ist der phänomenographische Ansatz nicht geeignet. Zur Beschreibung von Komplexitätsstufen historischer Konzepte kann er ein ausgesprochen nützliches Werkzeug darstellen, um beispielsweise Prozessmodelle mittels Phänomenprotokollen empirisch abzusichern.[281] Dass sich historische Konzepte phänomenologisch darstellen und erforschen lassen, zeigten u. a. die Arbeiten von Shemilt, Lee und Ashby. Allerdings ist das thematisch weit gespannte Interview als Erhebungsinstrument für eine erschöpfende phänomenographische Kategorienbildung suboptimal, weil es wenig Raum für die notwendige Versenkung in einzelne Phänomenbetrachtungen gibt. Das gilt vermutlich besonders für die Elementarstufe. Zudem handelt es sich bei den thematisierten Konzepten überwiegend um unanschauliche bzw. der Erfahrung nicht unmittelbar zugängliche abstrakte Sinnbeziehungen.

Die qualitative Inhaltsanalyse schließlich ist aus der quantitativen Textanalyse hervorgegangen und wie diese gekennzeichnet durch relative Methodenstrenge, Regelhaftigkeit und klare Ablaufmodelle. Sie bündelt, strukturiert und verallgemeinert Aussagen, indem sie Kategorien auf festgelegten Abstraktionsniveaus formuliert und das Material darunter subsumiert. Das allgemeine Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen führt von der Formulierung der Forschungsfrage über Datenerhebung, Textarbeit, Kategorienbildung, Codierung und Analyse zur Ergebnisdarstellung, wobei wiederkehrende Iterationsschritte, Feedback- und Rückkopplungsschleifen erwünscht sind. Theoriegeleitetheit wird als Ausgangspunkt nicht verlangt, ein offenes Vorgehen ist die Regel.[282] Das sich ergebende Kategoriensystem ist das zentrale Instrument der weiteren Analyse, die etwa auch in quantitative Verfahren mündet. Die gängigen Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse können zur Beantwortung der Forschungsfragen ohne Einschränkungen zur Anwendung kommen, daher bilden sie hier – zusammen mit angeschlossenen komparativen statistischen Analyseverfahren – das vorrangige Werkzeug. Für die Bildung gestufter Kategorien werden neben der Komplexität der mutmaßlichen Vorstellung weitere qualitative Aspekte wie etwa die sachliche Richtigkeit der Argumentation einbezogen.

---

281 Vgl. Rehm, Markus: Das empirische Forschungsinstrument „Phänomenprotokoll", in: Höttecke, Dietmar (Hg.): Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Berlin 2007, S. 269 – 271.

282 Vgl. Kuckartz 2012, S. 46.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Als Sampling Units bzw. Recording Units dienen 100 Interviews, die der Autor mit ProbandInnen am Übergang von Bildungsstufen (am Ende des Elementarbereichs, des Primarbereichs, der Sekundarstufe I, der Sekundarstufe II und des grundständigen Lehramtsstudiums Geschichte) durchführte. Die Inhaltsanalyse hat teilweise beschreibenden Charakter (etwa wenn die Befragten Selbsteinschätzungen abgeben oder Interessengebiete nennen sollten), teilweise graduierenden (wenn aus den Aussagen auf die qualitative Ausprägung von Konzepten geschlossen werden soll), weshalb Elemente verschiedener Auswertungsmethoden kombiniert werden. Im Kern wird jenen Verfahrensweisen gefolgt, die Udo Kuckartz als inhaltlich strukturierende sowie als evaluative qualitative Inhaltsanalyse, Philipp Mayring als inhaltliche sowie als skalierende strukturierende Inhaltsanalyse beschreibt.[283]

Maßnahmen der Triangulation, wie sie in der empirischen Sozialforschung zur Steigerung der Verallgemeinerbarkeit als nützlich erachtet werden, wurden in der Anlage der Studie nicht forciert, sind jedoch – zumindest in Ansätzen – Teil der Erhebungs- und Auswertungslogik.[284] So geschieht eine Triangulation *innerhalb* der Methode durch die Anwendung des Instruments auf mehrere verschiedene Erhebungsgruppen. Auf der Ebene der Datenauswertung ist die komplementäre Nutzung qualitativer und quantitativer analytischer Zugriffe ebenfalls als Mittel der Methodentriangulation anzusehen. Ansätze von ForscherInnentriangulation finden sich bei der Validierung des Codebooks durch eine zweite Auswerterin, die in Geschlecht, Arbeitsfeld und theoretischem Hintergrund vom Erstauswerter abweicht. Eine Datentriangulation (etwa durch die ergänzende Befragung von Lehrpersonen, das Stellen vertiefender Arbeitsaufgaben, die Auswertung vorhandener materieller Performanzen oder die quantitative Befragung eines vergrößerten Samples) findet hingegen keinen evidenten Hebelpunkt. Dies liegt unter anderem an der großen Bandbreite der thematischen Fragestellungen, Entwicklungsstände und institutionellen Hintergründe, welche die Anwendung der gleichen ergänzenden Verfahren bei allen Vergleichsgruppen erschweren. Allerdings wurden in Vorbereitung der Kategorienbildung auch die Daten kanadischer SchülerInnen aus HCACY re-codiert (Prüfung der Intrarater-Übereinstimmung) sowie jene der österreichischen

283 Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim 2003; Mayring, Philipp: Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim/München 2008; Kuckartz 2012.

284 Hier beziehe ich mich auf die bis heute verbreitete Typologie von Norman Denzin; vgl. Derselbe: The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods, London 1970.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

TeilnehmerInnen re-codiert und innerhalb der geänderten Kategorien integriert, sodass in beschränktem Umfang Zeit- und Ortstriangulation stattfindet.

Der Begriff „Konzept" wird in der Untersuchung nicht *strukturierend* verwendet. Dies geschieht einerseits deshalb, weil in den konzeptbezogenen Fragestellungen nur ein Teilaspekt des historischen Konzepts angesprochen wird (z. B. die Fähigkeit zum wertenden, gegenwartsbezogenen Vergleich als Teilbereich des Konzepts „Fortschritt und Verfall"), aus dessen Ausprägung auf die Ausprägung des dahinterliegenden größeren Konzepts geschlossen wird, nicht jedoch das vollständige Konzept selbst (als fachdidaktisches Konstrukt). Auch sprechen terminologische Mehrdeutigkeiten dagegen, wird der Begriff „Konzept" in der Inhaltsanalyse doch häufig synonym mit jenem der „Kategorie" verwendet; die Grounded Theory bezeichnet damit wiederum jene Phänomene, aus denen sich die zu generierende Theorie bildet.[285] In der Vorstellungsforschung schließlich werden Konzepte meist als komplexe Vorstellungen verstanden, die sich durch relationale Verknüpfung aus einfachen Vorstellungen, „Begriffen", zusammensetzen – dadurch entsprechen sie *„von ihrer Komplexität her in etwa den Schemata der kognitiven Psychologie"* (H. Gropengießer) und fügen sich als Teil gestalthafter Vorstellungen dann weiter zu Theorien.[286]

3.5 Datenerhebung

„Ich hab durch Assassin's Creed zehnmal mehr über die Renaissance gelernt als in der Schule und Wikipedia zusammen."
Höchstbewertetes User-Posting zum Artikel „Lehrer will mit ‚Fortnite' Schüler motivieren und wird gefeuert",
Der Standard online 17.2.2019[287]

3.5.1 Stichprobenziehung

Als Grundgesamtheit wurden für die Studie Menschen definiert, die im Erhebungszeitraum an einer Oberösterreichischen oder Salzburger elementaren, primären, sekundären (Regelschulwesen) oder tertiären (Universität) Bildungsein-

285 Vgl. Kuckartz 2012, S. 36 und 79.

286 Gropengießer, Harald: Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung, in: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim 2005, S. 172–189, hier S. 174.

287 Vgl. Forum zu:o. A.: Lehrer will mit „Fortnite" Schüler motivieren und wird gefeuert, in: Der Standard, 15.2.2019, online auf: https://derstandard.at/2000098049076/Lehrer-will-mit-Fortnite-Schueler-motivieren-und-wird-gefeuert ref=rec.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

richtung eingeschrieben waren und zu einer der folgenden fünf Gruppen zählten: Kinder im letzten (Pflicht)-Kindergartenjahr, VolksschülerInnen der 4. Schulstufe, AHS-und NMS-SchülerInnen der 8. Schulstufe, AHS- und BHS-SchülerInnen der 12. und 13. Schulstufe sowie in den ersten beiden Monaten nach Studienbeginn, Bachelor-Lehramtsstudierende für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ab dem 4. eingeschriebenen Semester. Zwischen österreichischen und nicht-österreichischen StaatsbürgerInnen wurde kein Unterschied gemacht. In den beiden Sekundarstufengruppen wurden jene Interviews inkludiert, die zuvor an Salzburger Standorten für HCACY durchgeführt worden sind. Die Mehrzahl an Erhebungszeitpunkten macht die Kohortenanalyse zu einer Mischform aus Querschnitts- und Zeitreihenuntersuchung. Periodeneffekte sind dabei zu berücksichtigen, wurden jedoch als gering angenommen, da innerhalb derselben Kohorten im Erhebungszeitraum keine bedeutenden Änderungen in den Curricula und den Lehrmaterialien erfolgt waren. Die gezogene Stichprobe aus 100 ForschungspartnerInnen setzte sich folgendermaßen zusammen:[288]

1. *„Kindergartengruppe":* neun Kinder im letzten Kindergartenjahr aus einem Kindergarten in Ried/Innkreis (drei Gruppen), fünf aus einem Kindergarten in Salzburg Stadt (eine Gruppe), sechs aus einem weiteren Kindergarten in Salzburg Stadt (eine Gruppe). Interviewzeitraum: 12/2017 – 02/2018.
2. *„Primarstufengruppe":* zehn Kinder der 4. Schulstufe einer Volksschule in Ried/Innkreis im Jahrgang 2016/17 (eine Klasse), zehn Kinder der 4. Schulstufe im Jahrgang 2017/18 (eine Klasse). Interviewzeitraum: 01/2017 – 01/2018.
3. *„Unterstufengruppe":* fünf SchülerInnen der 8. Schulstufe einer NMS in Salzburg Stadt (eine Klasse), fünf SchülerInnen der 8. Schulstufe eines Gymnasiums in Salzburg Stadt (eine Klasse), Interviewzeitraum: 12/2012 – 01/2013, zehn SchülerInnen der 8. Schulstufe desselben Gymnasiums in Salzburg Stadt (zwei Klassen), Interviewzeitraum: 03/2018 – 04/2018.
4. *„MaturantInnengruppe":*[289] fünf SchülerInnen der 12. Schulstufe einer BHS in Salzburg Stadt (eine Klasse) und fünf SchülerInnen der 12. Schulstufe eines Gymnasiums in Salzburg Stadt (zwei Klassen), Interviewzeitraum 01/2013 – 01/2013, zehn StudienbeginnerInnen an der Universität Salzburg, Interviewzeitraum 09/2017 – 10/2017.

288 Aus Gründen des Datenschutzes werden die Institutionen hier anonym gehalten.

289 Die „MaturantInnengruppe" umschließt auch die BHS-SchülerInnen, wiewohl sie im Erhebungsschuljahr noch nicht die Matura ablegten. In der Stichprobengenerierung wurde nicht zwischen 12. und 13. Schulstufe unterschieden, da die Matura in Österreich abhängig vom Schultyp in beiden Altersstufen abgelegt wird.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

5. *„Studierendengruppe":* zwanzig Lehramtsstudierende für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ab dem 4. eingeschriebenen Semester an der Universität Salzburg, Interviewzeitraum 10/2017 – 03/2018.

Die Kindergartengruppe wies ein Medianalter von 5 Jahren (arithmetisches Mittel 5,45 Jahre) auf, die Primarstufengruppe 9,5 (9,55) Jahre, die Unterstufengruppe 13,5 (13,7) Jahre, die MaturantInnengruppe 19 (18,8) Jahre, die Studierendengruppe 22,5 (23,2) Jahre. Im Histogramm erscheinen die Altersdaten der Studierendengruppe aufgrund dreier Ausreißer rechtsschief, wohingegen die der anderen Gruppen symmetrisch sind. Es gelang nicht, innerhalb aller einzelnen Untersuchungsgruppen Geschlechterparität herzustellen,[290] jedoch konnte innerhalb der Gesamtheit der beschulten TeilnehmerInnen (Primarstufe bis Studierende) eine exakte Geschlechtergleichheit (40/40) sowie ein ähnliches Durchschnittsalter beider Geschlechter (14,09 zu 14,15) erzielt werden.

Die Stichprobe wurde durch mehrere Faktoren verzerrt. So mussten ProbandInnen ohne für ein Interview ausreichende Deutschkenntnisse vorab von der Erhebung ausgeschlossen werden, was besonders die Stichprobe der Kindergärten demographisch verzerrte; zudem stimmten Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund in der Kindergarten- und der Primarstufengruppe der Befragung deutlich seltener zu. Die Teilnahme erfolgte in allen Fällen auf Basis mehrfacher Freiwilligkeit, was zu weiteren Verzerrungen führen musste: Zunächst war die Kooperation der ausgewählten Kindergärten/Schulen bzw. Direktionen herzustellen, was aufgrund der Vorgaben der Schulaufsicht in einem Fall misslang, sodass hier auf eine andere Schule ausgewichen werden musste. Sodann wurden kooperierende Lehrpersonen (Schulen) sowie GruppenleiterInnen (Kindergärten) ausgewählt, was sich als unproblematisch erwies, in der Sekundarstufe jedoch die fachdidaktisch interessierteren LehrerInnen bevorzugte. Den SchülerInnen der Sekundarstufe wurde das Interviewvorhaben durch die kooperierenden LehrerInnen angekündigt und in der Klasse nach freiwilligen TeilnehmerInnen gesucht, deren Teilnahme durch die Eltern dann in allen Fällen autorisiert werden musste – der Modus der freiwilligen Meldung favorisierte naturgemäß extrovertierte, betont explorative und am Gegenstand interessierte SchülerInnen. In der Kindergarten- und der Primarstufengruppe gingen die LehrerInnen bzw. GruppenleiterInnen mittels dem vom Interviewer verfassten Elternbrief auf die Eltern jener Kinder zu, die grundsätzliches Interesse an einer Teilnahme signalisierten, um eine Einverständniserklärung zu erhalten; in bei-

290 Kindergartengruppe 7m/13w, Primarstufengruppe 12m/8w, Unterstufengruppe 11m/9w, Oberstufengruppe 9m/11w, Studierendengruppe 8m/12w.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

den Gruppen erteilte jedoch ein Viertel der Eltern keine Zustimmung. In der Studierendengruppe erhielten die freiwilligen PartizipandInnen als Aufwandsausgleich eine Reduktion der Workload ihres aktuellen Kurses, was wohl die Motivation auch der weniger interessierten, introvertierten und fachlich (nach eigener Einschätzung) unkundigeren Studierenden zur Teilnahme erhöhte.

Da die Stichprobe nicht zufällig gezogen wurde, lassen sich in der Auswertung keine Signifikanzen im strengen Sinn angeben; als „signifikant" werden im Weiteren Erscheinungen gehandhabt, die in einer Zufallsstichprobe signifikant wären.

3.5.2 Leitfaden, Interviews und Transkription

Für die Vorstellungsforschung sind naturgemäß Erhebungsinstrumente besonders bedeutungsvoll, welche den von einem Individuum gebildeten Erklärungen zu Sachverhalten Raum geben. Leitfadeninterviews zählen hier zu den beliebtesten Erhebungsformen. Sie können standardisiert (festgelegte Reihenfolge, exakte Formulierung, kaum Nachfragen), unstandardisiert (offen, Fragen dienen lediglich der Gesprächsanregung) und teilstandardisiert eingesetzt werden. In letzterem Fall werden die Fragen zwar vorformuliert, der Wortlaut und die Reihenfolge werden jedoch an den Gesprächsverlauf angepasst, zudem sind Nachfragen und gesprächsstimulierende Einwürfe möglich. Dieses Verfahren kam hier zur Anwendung. Das Erhebungsinstrument wurde einerseits gewählt, weil es einen breiten thematischen Bogen zwischen verschiedenen Konzepten zulässt und viele Daten generiert, die der statistischen Analyse zugänglich gemacht werden können. Zudem gibt es den Befragten die Möglichkeit, ihre historischen Vorstellungen selbständig verbal auszudrücken, zu rationalisieren und fokussiert zu reflektieren, statt ihnen Antwortmöglichkeiten vorzugeben oder sie vieldeutige Produkte generieren zu lassen.

Für die vorliegende Studie wurde der Interviewleitfaden von HCACY übernommen, sodass die Ergebnisse grundsätzlich anschlussfähig an den explorativen Ländervergleich sind und mit diesem kontrastiert werden konnten. Der Fragebogen wurde insofern adaptiert, als zwei zusätzliche Fragen[291] aufgenommen wurden, die sich auf Sinnschöpfungsaspekte von Geschichte bezogen. Den Fragebogen in HCACY hatte der Autor gemeinsam mit Peter Seixas als zweitem Projektbeteiligten erstellt. Um die transatlantische Trennung des geschichtsdidaktischen Diskurses zu überbrücken, hatten sich die Fragen sowohl an den erwähnten Kernproblemen Historischen Denkens als auch an den Dimensionen

291 Frage 4: *Wenn du Erzählungen konsumierst (z. B. Filme schaust, Romane liest), die früher spielen, ist dann eher die Handlung für Dich interessant oder eher die Zeit, in der sie spielt?* Frage 5: *Findest du die Vergangenheit insgesamt eher erschreckend oder eher lustig/aufregend?*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

von Geschichtsbewusstsein nach Pandel orientiert, ergänzt durch Fragen zu Interesse, Motivation und Identität. Teilweise war auf Noacks Fragebogen zurückgegriffen worden,[292] Fragen zu imaginierten Zeitreisen finden sich wiederum auch bei Rüsen et al.[293] Die Fragen wurden in der Codierphase insofern geclustert, als sie zentralen Aspekten von Geschichtsbewusstsein bzw. historischen Konzepte zuordenbar sein sollen.

Die Interviews wurden als Einzelinterviews während des Kindergartenbetriebs bzw. der Unterrichtszeit innerhalb der jeweiligen Institution durchgeführt. Sie gliederten sich in Informations-, Einstiegs-, Haupt- und Abschlussphase.[294] In der Einstiegsphase wurden die InterviewpartnerInnen über Inhalt, Ziele und Form des Interviews informiert. Es wurde Anonymisierung zugesichert und die Zustimmung zur Aufzeichnung des Interviews eingeholt. Die ersten Fragen des Leitfadens waren insoweit persönlich gehalten, als sie auch einer Warm-up-Phase zugeordnet werden könnten. Anschließend begann die Hauptphase mit den Sondierungsfragen; Heinz Reinders folgend war es für diesen Abschnitt des Interviews *„charakteristisch, dass die Gesprächsführung an die Redebeiträge des Interviewten angepasst wird"*.[295] Ziel war ein möglichst flüssiger Verlauf des Gesprächs, gelegentliche Abschweifungen vom Leitfaden folgten dem Prinzip der Offenheit qualitativer Interviews. Den Schluss bildete eine ausleitende Abschlussphase. Die Dauer der Interviews nahm mit dem Alter der Befragten und deren verbaler Ausdrucksfähigkeit zu; das Alter der InterviewpartnerInnen begrenzte aufsteigend die Länge der Zeit, in der die Gesprächsbereitschaft aufrecht blieb.[296] Aufgrund der vergleichsweise geringen Aufmerksamkeitsspanne bei Kindergartenkindern wurde Arnold Lohaus' Empfehlung gefolgt, die Dauer des Interviews stark einzugrenzen.[297] Da in der Kindergartengruppe ohnehin

---

292 Frage 15: *Wenn Sie eine Zeitreise in die Vergangenheit machen könnten, in welche Zeit und wohin würden Sie sich zurückversetzen? Warum?* Frage 16a: *Nennen Sie eine geschichtliche Epoche oder Person, die Sie am besten kennen. Wie kann man gesicherte Fakten und Einsichten über diese Zeit (siehe Frage 15) erhalten?* Frage 18: *Was hat sich Ihrer Meinung nach im Verlauf der Geschichte geändert? Was ist gleich geblieben?* Frage 20: *Wer macht Geschichte?* Frage 25: *Welche Bedeutung hat die Beschäftigung mit Geschichte für Ihr Leben? Hilft Ihnen diese Beschäftigung dabei, daß Sie sich selber besser verstehen?* in: Noack 1994, S. 34–36.

293 Vgl. Rüsen/Fröhlich/Horstkötter/Schmidt 1991.

294 Misoch, Sabina: Qualitative Interviews, Berlin 2015.

295 Reinders, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden, Oldenbourg 2016, S. 208 f.

296 Vgl. Reinders 2016, S. 197.

297 Vgl. Lohaus, Arnold: Datenerhebung in der Entwicklungspsychologie. Problemstellungen und Forschungsperspektiven, Bern 1989, S. 132.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nur ein Teil des Fragebogens zur Anwendung kam, beschränkte sich die durchschnittliche Interviewzeit auf 8 Minuten, ab der Primarstufe dauerten die Befragungen zwischen 20 und 40 Minuten. Ein zeitlich begrenzender Faktor war in allen SchülerInnengruppen der schulorganisatorische Rahmen, dem sich die Methodik unterordnen musste.

In der Gesprächsführung offenbarte sich naturgemäß das zentrale Dilemma der Erhebungsmethode: Einerseits musste die Reflexions- und Mitteilungsbereitschaft der ForschungspartnerInnen durch ein möglichst anregendes Gespräch aufrechterhalten werden, andererseits würde ein zu starker (und damit je nach Gesprächssituation unterschiedlicher) Einfluss des Interviewenden die Vergleichbarkeit der Interviews einschränken – um hier entgegenzuwirken, wurden sämtliche Interviews von derselben Person (dem Autor) durchgeführt und versucht, bei den Interviews einem ähnlichen Verlaufspfad zu folgen.

Zudem bestand ein noch grundlegenderes Dilemma: Die ProbandInnen sollten mäeutisch dazu gebracht werden, sich zur Fragestellung in einer Weise zu äußern, die Rückschlüsse auf den mutmaßlichen Entwicklungsstand erlaubt – doch welchen Entwicklungsstand meinte man damit? Würde man sie in einem sokratischen Dialog oder einem multimodalen Aufgabensetting dazu anleiten, jede Fragestellung umfassend und tiefgründig zu reflektieren und an einer erschöpfenden Antwort zu feilen, würde man zwar womöglich die kognitive Grenze der aktuellen Vorstellungsfähigkeit erreichen können. Andererseits interessiert in didaktischer Hinsicht ja nicht die maximale, sondern die *üblicherweise* anzutreffende Ausprägung der Sinnbildungsniveaus, wie sie SchülerInnen wohl im täglichen Umgang mit Geschichte und beim Lösen von Problemstellungen im Unterricht tatsächlich zur Anwendung bringen. Dies ist keine triviale Unterscheidung. Fischer und Rose zufolge bewegen sich SchülerInnen in ihren kognitiven und konzeptuellen Leistungsgrenzen ja zwischen einem niedrigen funktionalen Niveau, das sich langsam und linear entwickelt, und einem optimalen Leistungsniveau, das sich sprunghaft ausgebildet – analog zum Wachstum der neuronalen Netze, die ihre Leistungsgrenzen bestimmen.[298] Erhielten SchülerInnen beim Lösen von Aufgaben Anregung und Unterstützung durch LehrerInnen, erbrächten sie zwar häufig Leistungen auf dem optimalen Leistungsniveau *(„their best performance when a person or the context prompts the key components of the task for them")*, ohne diese Unterstützung fielen sie jedoch binnen Minuten

298 Vgl. Fischer, Kurt/Bidell, Thomas: Dynamic development of action and thought, in: Damon, William/Lerner, Richard (Hg.): Handbook of child psychology, Band 1: Theoretical models of human development, New York 2006, S. 313–399.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

auf das funktionale Leistungsniveau *(„their best performance in most everyday functioning")*[299] zurück. *„Ihr Leistungslevel bei einem Test wird ähnlich davon abhängen, ob die Testfragen Schlüsselkonzepte verdeutlichen oder nicht. Im Unterricht zeigen Schüler diese Art von Fluktuation jeden Tag"* (K. Fischer/L.T. Rode).[300] Soll die Interviewsituation demnach eine Mentoring-Situation sein, in der die ProbandInnen ihre optimalen Leistungsniveaus demonstrieren können, oder will man sie auf ihrem funktionalen Leistungsniveau beobachten?

In diesem Spannungsfeld peilte die Studie das funktionale Leistungsniveau an. Die reflexiven Prozesse wurden durch den Interviewer zwar unterstützt, über die Variation der teilstandardisierten Fragestellung hinaus jedoch keine Anregungen oder Aufgabenstellungen angeboten, welche die Problemlösungsprozesse womöglich auf ein optimales Niveau gehoben hätten.[301] Auch der Grad des Nachfragens wurde an die Interviewten angepasst: Zeigten sie erkennbar intrinsisches Interesse an der Fragestellung und setzten sich mit ihr in einer reflektierenden Weise auseinander, wurde vom Interviewer nachgehakt, um den Reflexionsprozess zu einem für den/die Interviewten (vorläufig) befriedigenden Ergebnis zu bringen. Dabei wurden in mehreren Fällen auch einzelne Fragen des Leitfadens vorgezogen. War hingegen bei einzelnen Fragestellungen wenig Interesse an einer Vertiefung erkennbar, beschränkte sich der Interviewer darauf, Verständnisproblemen zu begegnen, bei unklaren oder fehlenden Antworten Rückfrage zu halten und die Antwort reformulierend zusammenzufassen, sodass sie für den/die ForschungspartnerIn zustimmungsfähig war. Die Befragten sollten in jedem Fall nicht verbal oder nonverbal auf eine einseitige Sichtweise hingewiesen werden, ihnen sollten nicht durch Beispiele Denkpfade vorgegeben oder gegenteilige Sichtweisen vorgeschlagen werden. Durch das Nachfragen sollten Hürden der Introversion bzw. Scheu, der Situationsbefangenheit und mangelnden Ausdrucksfähigkeit überwunden werden. Bei ProbandInnen der Primarstufe und speziell des Kindergartenalters war es zudem notwendig, Fra-

299 Fischer, Kurt/Rose, L. Todd: Webs of Skill: How Students Learn, in: Educational Leadership 3/2001, S. 6–12.

300 Fischer, Kurt/Rose, L. Todd: Netze von Fertigkeiten: Wie SchülerInnen lernen (übersetzt von Franz Riffert), in: Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin 28/2007, S. 475–484, hier S. 482.

301 Die Fragen regten ohnehin zum Nachdenken an: Etwa 20 % der ProbandInnen der Sekundarstufe haben nach ihrem Interview spontan (es wurden keine Rückmeldungen zu den Interviews eingeholt oder einzelne Fragestellungen nachträglich noch reflektiert) geäußert, dass sie das Interview selbst interessant und anregend gefunden hätten, weil sie sich solche Fragen noch nie gestellt hatten, darüber jedoch noch weiter nachdenken wollten.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gen so umzuformulieren, zu erläutern und bisweilen sprachbildlich bzw. beispielhaft darzustellen, dass sie für die Befragten überhaupt erst beantwortbar wurden.

Im Interview wurden die Aussagen der Interviewten zudem regelmäßig vom Interviewer reformuliert. Das reformulierende Nachfragen erfüllte einen dreifachen Zweck. Zunächst sollte es sicherstellen, dass der Interviewer die Aussage sinngemäß verstanden hat – so sollte das *„tangentielle Erzählpotential"*, das an Stellen *„mangelnder Plausibilisierung"* (F. Schütze)[302] erkennbar war, ausgeschöpft werden. Sodann sollte es die Aussage in eine Form bringen, die für die Codierung innerhalb der thematischen Kategorien eine eindeutige Zuordnung erlaubt. (Für die Zuordnung zu *proficiency levels* innerhalb von evaluativen Kategorien wurden die Zusammenfassungen des Interviewers *nicht* herangezogen, sondern nur eigenständig getätigte Aussagen des/der ProbandIn). Und schließlich sollte es dem/der Interviewten erlauben, die in der Analyse voraussichtlich zu erwartende Interpretation zu validieren – in einem erweiterten Verständnis des Gütekriteriums der kommunikativen Validierung nach Mayring.[303] Die Befragten konnten ihren Standpunkt in einer sprachlich neuen Form so noch einmal von außen betrachten und ihm zustimmen, ihn verwerfen oder neu fassen; damit wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass Gedankengänge mäandern und das Sprechen Teil des Sinnbildungsvorgangs ist; geäußerte Meinungen können sich grundlegend ändern, wenn die eigenen Gedanken extern eingeordnet werden. Beispielhaft äußert sich eine Teilnehmerin zur Frage, ob Menschen früher moralisch besser oder schlechter gehandelt haben, folgendermaßen:

> *S/S (Studierende): Also da kann man nicht von allen Menschen sprechen, es gibt sicher auch Personen bzw. viele, viele Menschen, die früher vermutlich genauso gut gehandelt haben, also moralisch gesehen, wie wir es heute tun würden … hinsichtlich des Verhaltens anderen gegenüber … also hinsichtlich Mord oder Kriminalität, also da würde ich jetzt nicht sagen, dass wir heute … [verstummt]*
> *Int.: Also würden Sie sagen: Gleich gut?*
> *S/S: In einem gewissen Teil schon …*
> *Int.: Es gibt keinen großen Unterschied zwischen dem, wie es heute ist, und wie es früher war?*

302 Schütze, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis 3/1983, S. 283–293, hier S. 285.

303 Vgl. Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim 1990, S. 111 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Nein, in einigen Bereichen haben sich doch, gab es dann doch, Veränderungen …
Int.: Verbesserungen oder Verschlechterungen?
S/S: Zum größten Teil Verbesserungen, würde ich sagen.
Int.: Also in der Tendenz werden die Leute besser?
S/S: Das würde ich jetzt nicht so unterschreiben [lacht].
Int.: Warum nicht?
S/S: Ja, weil ich der Meinung bin, dass die Menschen im 19. Jahrhundert sehr wohl moralisch gehandelt haben für ihre Zeit aus, man muss ja auch betrachten, in welchen Strukturen sie waren bzw. gesellschaftlichen Problemen … mit welchen gesellschaftlichen Problemen sie zu der Zeit konfrontiert waren, aber ich würde nicht sagen, dass die Menschen früher schlechter waren, und ich würde auch nicht sagen, dass wir jetzt wahnsinnig … [verstummt]
Int.: Der Mensch bleibt gleich, aber die Umstände ändern sich?
S/S: Genau. Also die moralischen Absichten.
Int.: Und daraus folgt dann die Moral, mit der man darauf reagiert?
S/S: Genau.[304]

Die Transkription wurde in 80 Fällen durch den Autor geleistet, in 20 durch eine studentische Hilfskraft entlang von zuvor festgelegten Transkriptionsregeln. Dabei wurde weitgehend dem Transkriptionssystem von Kuckartz gefolgt:[305] Wörtliche Transkription, Glättung von Sprache und Interpunktion, Unterstreichung betonter Begriffe, Setzen lauter Sprache in Großschrift, Lautäußerung der interviewten Person in Klammer, Zuordnung und Abgrenzung der Sprechbeiträge durch Absätze, Kennzeichnung unverständlicher Wörter, Vermerk von Störungen mit Ursache in Klammer, Anonymisierung aller personenbezogener Angaben. Abweichend davon wurden verbale und nonverbale Zustimmung zu und Ablehnung des Gesagten durch das jeweilige Gegenüber in eckigen Klammern vermerkt, ebenso nonverbale Aktivitäten und Äußerungen sowie Sprechpausen. Für die Transkription wurde neben der direkten Übertragung bei etwa der Hälfte der Fälle Spracherkennungssoftware eingesetzt (Google Docs), wobei der Transkribierende die Audiodateien der Interviews satzabschnittsweise einsprach und in zwei Kontrolldurchgängen abglich. Die Textdatei wurde anonymisiert.

304 Interview Nr. 120, Gruppe Studierende, weiblich, 21 Jahre.
305 Vgl. Kuckartz 2012, S. 167 f.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.6 Datenauswertung

„Also wir können wissen, wie es passiert ist, wann es passiert ist, warum es passiert ist, aber ich glaube, wir können nicht wissen, wie es sich anfühlt, wenn es passiert."
Schüler, 13 Jahre, im Interview[306]

3.6.1 Deduktiv-induktive Kategorienbildung

Die Datenmatrix wurde durch zwei Dimensionen strukturiert: Fälle und Kategorien. Kategorien sollen disjunkt und erschöpfend sein, d.h. ausreichend trennscharf und thematisch detailliert ausgefächert, zudem plausibel, gut präsentier- und kommunizierbar.[307] Für die gegenständliche Studie wurde zunächst das Hauptkategoriensystem aus HCACY übernommen und geringfügig modifiziert: Zusätzliche Hauptkategorien wurden ergänzt (Agency, Präferenz für Erzählung oder historische Realität, affektive Haltung zur Vergangenheit) und das vorhandene Subkategoriensystem am Material modifiziert. Da das Hauptkategoriensystem prinzipiell aus der Struktur des Leitfadens herausgeht, war es in HCACY zunächst deduktiv festgelegt worden. Subkategorien waren in *debriefings* mit beteiligten österreichischen und kanadischen Lehrkräften sowie mit Peter Seixas zunächst a priori gebildet worden, dann jedoch in mehreren Schleifen am Material sowie mithilfe von *member checking* ausdifferenziert, präzisiert und modifiziert worden, wobei sowohl Subsumptionen von Subkategorien mit Mehrfachnennungen (z.B. bei historisch interessierenden Orten) als auch Aufgliederungen (z.B. bei historisch interessierenden Zeitaltern) stattgefunden hatten. Vor Übernahme der bewertenden *proficiency levels* aus HCACY wurde vom Autor eine Intrarater-Reliabilitätsprüfung an 25 % der Fälle durchgeführt. Die Übereinstimmungsrate von 77 % im Abstand von fünf Jahren lag allerdings weit unter den Erwartungen. Offenbar wirkte sich eine im Zeitverlauf veränderte Sicht des *raters*, resultierend aus der vertieften Beschäftigung mit Konzepten höherer Ordnung, auf die Einstufungen aus. Hinzu kam, dass bei der Ziehung der Kategoriengrenzen für HCACY die konzeptuellen Ausprägungen der 14- bis 19-jährigen ProbandInnen im Fokus standen. Um eine Entwicklungs- und (damit in Wechselwirkung entstehende) Graduierungslogik von der Einschulung bis zur Tertiärstufe nachzeichnen zu können, mussten die Definitionen für die vorliegende Studie breiter angelegt und eindeutiger auf normative Zielsetzungen des konzeptuellen Lernens ausgerichtet werden.

---

306 Entwicklungsverlauf historischer Konzepte, Interview Nr. 107, Gruppe Unterstufe, männlich, 13 Jahre.

307 Vgl. Kuckartz 2012, S. 85.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die *proficiency levels* wurden daher grundlegend neu definiert und zunächst deduktiv von einer didaktischen Zielvorstellung abgestuft, die den Entwicklungspfad normativ ausrichten würde. Das höchste Niveau sollte nicht nur durch die Fähigkeit zur Kombination mehrerer konzeptueller Vorstellungen zu abstrakten *mappings* und *systems* im Sinne Fischers sowie durch eine quantitative Steigerung der konkreten Beispiele zur Illustration abstrakter Muster gekennzeichnet sein, sondern auch metakonzeptuelle Ansätze zur Reflexion des jeweiligen Konzepts erkennen lassen. Auf diesem höchsten Sinnbildungsniveau sollten die Verständnishorizonte 1. in Form von regelgebenden Abstraktionen erscheinen, die 2. hinreichend begründet und mit konkreten historischen und politischen Beispielen belegt werden können, zudem 3. die Fähigkeit zu einer komplementären (einerseits-andererseits), mehrperspektivischen Sichtweise auf Strukturen und Phänomene offenbaren und 4. Ansätze zur kritischen Reflexion des Konzepts und seiner Verwendung in Wissenschaft und Gesellschaft erkennen lassen. Auf zwei vorgelagerten Niveaus sollten diese Eigenheiten nur teilweise bzw. noch gar nicht aufscheinen: Es ergäbe sich zunächst ein mittleres Niveau, das sich zwar durch überwiegend abstraktes und verknüpftes Denken auszeichnet, jedoch noch kaum Ambivalenzen kennt und das metakognitive Hinaus-Treten aus dem Konzept bzw. die Reflexion seiner Verwendung in der Geschichtskultur noch nicht erlaubt, sowie ein Grundniveau, das noch überwiegend von konkreten historischen Vorstellungen beherrscht wird und in dieser Form noch nicht geschichtskulturell anschlussfähig ist; zu ergänzen wäre zudem eine Sammelkategorie, die fehlende, unvollständige oder nicht im obigen Sinn kategorisierbare Aussagen abbildet.

Prinzipiell nähert sich diese Graduierungslogik jener der FUER-Gruppe,[308] welche drei grobe Niveaus entlang der Frage vorsieht, ob Menschen bereits in der Lage sind, Fragen, Meinungen und Erkenntnisse mithilfe von gesellschaftlich anschlussfähigen Konzepten zu formulieren und zu gewinnen (intermediäres Niveau) oder eben noch nicht (basal) oder diese vielleicht sogar noch über-

308 Vgl. Körber, Andreas: Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S. 415–472; Körber, Andreas: Sind Kompetenzen historischen Denkens messbar? In: Frederking, Volker (Hg.): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik, Baltmannsweiler 2008, S. 65–84; Körber, Andreas: Graduierung von Kompetenzen, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2017, S. 236–254; Becker, Frank/Keitz, Christine/Stunz, Holger: Diagnostizieren, fördern, testen: Kompetenzen für den Geschichtsunterricht, in: Hero.dot. Das Magazin für den Geschichtsunterricht, 4/2008, S. 6–8. 2008.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

konventionell zu reflektieren (elaboriert). Auf basalem Niveau findet sich demnach eine noch instabile und wechselhafte Verfügung über letztlich unverstandene Konzepte; auf intermediärem Niveau eine Verfügung, die erlaubt, eigenständig historisch zu denken und Kategorien, Konzepte, Operationen und Verfahren auf eine in der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe übliche Art anzuwenden; und auf der elaborierten Ebene eine Verfügung, die zusätzlich gestattet, die Konventionalität der Konzepte auf einer Metaebene zu hinterfragen und als Begrenztheit wahrzunehmen, sie gegebenenfalls abzuwandeln und sich davon kritisch zu distanzieren.[309] Damit nahm die FUER-Kompetenzgraduierungslogik erkennbare entwicklungspsychologische Anleihen bei Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung und dessen Adaption durch Klose.

Die Wahl der Graduierungsparameter, d.h. jener Kriterien, nach denen kognitive Performanzen qualitativ unterschieden und gestuft werden sollen, ist eine wesentliche Herausforderung in jedem Progressions- oder Graduierungsmodell. So könnten konzeptuelle Vorstellungen beispielsweise danach beurteilt werden, ob sie sich noch eher auf den persönlichen Nahraum beziehen oder bereits auf Institutionen und Gesellschaften, ob die ProbandInnen noch im konkret-beispielhaften Denkbereich operieren oder schon im formal-modellhaften, ob sie Ideen lediglich auflisten oder bereits kategorisieren können, welcher Grad an Selbständigkeit im Lösen von Problemen demonstriert wird, ob Handlungen nur nach dem eigenen Wertmaßstab oder auch bereits nach fremden Wertmaßstäben beurteilt werden können, in welchem Maße über historisches Wissen verfügt wird oder inwiefern bereits Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte gegeben ist.[310] Entwicklungsmodelle müssen stets mehrere solcher Dimensionen kombinieren, um der empirisch beschreibbaren Komplexitätszunahme im domänenspezifischen Denken zu entsprechen. Unvermeidlich erschwert dies die Festlegung eindeutiger Qualifizierungsschritte entlang eines

309 Körber, Andreas: Kompetenzen Historischen Denkens revisited. Das FUER-Modell historischer Kompetenzen vor dem Hintergrund von zehn Jahren Kompetenzdebatte in der Geschichtsdidaktik. Überarbeitete und ergänzte Fassung des Keynote-Vortrags auf der Tagung „gdt – geschichtsdidaktik-Tagung Eichstätt „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte" am 16. November 2017; S. 10, online auf: https://www.gdt-eichstaett.de/wp-content/uploads/2017/12/K%C3%B6rber_Keynote _2017.12.05.pdf

310 Vgl. zur beispielhaften Diskussion von Parametern in verschiedenen Modellen insbesondere Körber 2008.
In der britischen Konzeptdebatte reicht die Beschreibung der Progression solcher „strands" Historischen Denkens in Form von „levels" noch vor die Jahrtausendwende zurück; vgl. hierzu u.a. Lee/Ashby 2000 sowie Lee, Peter/Shemilt, Denis: A scaffold, not a cage. Progression and progression models in history, in Teaching History 113/2003, S. 13–23.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

einzelnen Parameters.[311] Die FUER-Graduierungstheorie setzte zwar mit dem Faktor der *Konventionalität* einerseits auf einen *gemeinsamen* Graduierungsparameter, der verschiedene Kompetenzbereiche verbinden sollte, differenzierte dieses verbindende Kriterium jedoch auch in mehrere Dimensionen wie Komplexität, Reflexivität (bzw. Bewusstheitsgrad), Abstraktion, Selbständigkeit, Transferweite (bzw. Variabilität), Intrinsität und Schematisierung aus.[312] Wiewohl nicht als Entwicklungslogik konzipiert, sondern als Stufung der Verfügung über kulturelle Formungen Historischen Denkens, wird sie durch die Mehrzahl an Teilparametern, insbesondere jene der Komplexität, der Reflexivität und der Abstraktion (in denen u. a. Progressionen von Mono- zu Multidimensionalität, Konkretheit zu Abstraktion, Vorbewusstheit zu problematisierender Metareflexivität etc. skizziert werden), auch für herkömmliche Modelle der kognitiven Entwicklung sensu Piaget und Fischer anschlussfähig. Aus diesem Grund wird sie als theoretischer Bezugspunkt für die Abgrenzung evaluativer Kategorien in dieser Arbeit herangezogen.

In der Fachwelt stieß der FUER-Vorschlag von Niveaustufen indes auf gemischte Aufnahme.[313] So begrüßte Heil die historische Konkretisierung der verwendeten erkenntnistheoretischen Stufungsbegriffe *a-konventionell*, *konventionell* und *transkonventionell* sowie die im Vorschlag skizzierten Graduierungsparameter, die sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Bedeutungen von Geschichte spiegeln, als richtungsweisend. Die allgemein gehaltene Beschreibung der Niveaustufen sei vorteilhaft insofern, als sie sich nicht in den Einzelheiten der Per-

311 So ist etwa in Kloses konstruktivistischem Entwicklungsmodell des Historischen Denkens das „präkonventionelle historische Denken" noch primär durch die Gleichsetzung von historischen und lebensweltlichen Urteilen (unter der Dominanz Letzterer) gekennzeichnet und durch dieses mangelhaft ausgeprägte Zeitbewusstsein abgrenzbar vom Niveau „konventionellen historischen Denkens", wo Orientierung im historischen Kontext über die Wahrnehmung des Gegenwärtigen hinaus möglich wird. Für die Abgrenzung zum „postkonventionellen historischen Denken", das sich durch Reflexionsfähigkeit und die Ausrichtung der Vergangenheitsbetrachtung an metahistorischen Kriterien auszeichnet, spielt das Temporalbewusstsein dann hingegen eine untergeordnete Rolle; vgl. Dieselbe: Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte, Hamburg 2004.

312 Vgl. Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S. 42 f.

313 Eine detaillierte Einordnung der FUER-Graduierungslogik in den fachwissenschaftlichen Diskurs bietet Pichler, Christian: Geschichtsmatura. Eine empirische Untersuchung zum kompetenzorientierten Prüfungsmodus, Innsbruck 2020, S. 72–93.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

formanzebene verlöre; andererseits sei das Modell nicht standardisierbar, was seine unterrichtspragmatische Relevanz – auch durch das Fehlen einer eigentlichen Lernprogression – unvermeidbar schmälere.[314] Holger Thünemann gab zu bedenken, dass die Orientierung am Faktor Konventionalität in offenen Gesellschaften nicht unproblematisch ist.[315] Fundamentaler kritisierte Markus Daumüller die Graduierungstheorie dahingehend, dass sie die Individualität von Geschichtsbewusstsein zugunsten einer bildungspolitisch gesetzten Ordnungsvorstellung, in der von der Planbarkeit von Bewusstseinsvorgängen ausgegangen würde, unbeachtet lasse.[316] Auch Pandel äußerte sich skeptisch gegenüber der allgemeinen Formulierung von Graduierungsparametern und verwies darauf, dass die Psychogenese des Menschen variiere, sich einzelne Dimensionen von Geschichtsbewusstsein in unterschiedlichem Maße entwickelten und das Fach Geschichte über keine aufbauende Logik verfüge. Stattdessen schlug er vor, die erreichten Niveaustufen des historischen Denkens vom Schwierigkeitsgrad von Aufgaben abzulesen.[317]

In der FUER-Graduierungslogik werden die drei real erreichbaren Grobniveaus durch zwei ergänzende ideelle Begrenzungsniveaus, das „Nullniveau" und das „Maximalniveau", nach oben und unten eingefasst. Das Maximalniveau wäre eine Stufe idealen Historischen Denkens, von der aus keinerlei Fortentwicklung mehr möglich wäre, das Nullniveau umgekehrt die vollkommene Absenz kognitiver Vorgänge in Bezug auf die Befassung mit Geschichte. Beide Niveaus wären in dieser extremen Form praktisch inexistent, ließen sich daher *„nur theoretisch denken, aber empirisch nicht finden"* (A. Körber) und haben mithin nur formale Bedeutung.[318] Ich werde im Weiteren als Sammelkategorie für fehlende oder – im Sinne der Fragestellung – unvollständige Aussagen zu den konzeptuellen Bereichen den Begriff des „Nullniveaus" zwar übernehmen, jedoch in anderer Bedeutung als der oben dargestellten. Mit dieser Einstufung wird nicht angezeigt, dass jegliche Form der Verfügung über ein historisches (Vor-)Konzept fehle (was eine unsinnige Annahme wäre), sondern lediglich, dass die fehlende,

---

314 Vgl. Heil 2010, S. 47 f.

315 Vgl. Thünemann, Holger: Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte, in: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg.): Weiße Flecken der Kompetenzdebatte, Berlin 2016, S. 37–51, hier S. 40–43.

316 Vgl. Daumüller, Markus: Relevanz statt Kompetenz, in: Daumüller, Markus/Seidenfuß, Manfred: Endstation Geschichtsunterricht. Die Sicht von Schulabgängerinnen und Schulabgängern auf ihren Geschichtsunterricht, Berlin 2017, S. 13–24.

317 Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2012, S. 53–68.

318 Körber 2017, S. 251.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

unvollständige oder unverständliche Äußerung des/der ForschungspartnerIn noch nicht den im Kategoriensystem festgelegten Kriterien für das basale Niveau entspricht, dass also die wahrnehmbaren Ergebnisse der Reflexionsvorgänge noch keine numerische Einstufung auf eines der inhaltlich definierten Niveaus erlauben.[319] Das Nullniveau verweist mithin nicht auf einen mutmaßlichen kognitiven Entwicklungsstand, sondern indiziert nur die (womöglich lediglich situativ) fehlende Fähigkeit oder Bereitschaft, die dem jeweiligen konzeptuellen Bereich zuordenbaren Fragen im minimal erforderlichen Umfang zu beantworten. Es erlaubt eine Abgrenzung des Basalniveaus nach unten und fungiert als Sammelniveau für (gegebene und fehlende) Antworten, von denen anhand der zugrundeliegenden Graduierungsparameter noch nicht redlich auf das Vorhandensein eines basalen Verständnishorizonts geschlossen werden kann.

Die induktive Subkategorienfundierung vollzog sich in zwei zirkulären Durchläufen durch einen altersgemischten Querschnitt von 20 % des neuen Materials. Die aus HCACY übernommenen Fälle wurden nun nach den neuen Definitionen re-codiert, wobei sich in 42 % der Fälle eine Neueinstufung der *proficiency levels* ergab (beinahe ausschließlich nach unten). Eine paraphrasierende und reduzierende Zusammenfassung von Sinneinheiten, wie sie Mayring nach dem Muster der Psychologie der Textverarbeitung empfahl, fand in Übereinstimmung mit Kuckartz' Kritik daran (Informationsverlust, Verschwinden von Ambivalenzen und Widersprüchen) nicht statt.[320] Nach den Iterationsschleifen wurden in der Codierphase noch marginale Änderungen am Codebook vorgenommen (insbesondere im Hinblick auf das Problem der fehlenden Antworten), wobei sämtliche betroffenen Sinneinheiten stets erneut codiert wurden. Vornehmlich wurden in der Codierphase die Trennschärfe der Kategoriendefinitionen erhöht und daraus folgende Re-codierungen vorgenommen.

Es wurden drei Formen von Kategorien bzw. Subkategorien gebildet: eindeutige Faktencodes, beschreibende thematische Kategorien und bewertende evaluative Kategorien. Dabei kamen unterschiedliche Skalenniveaus zum Einsatz und damit zur Auswertung. Metrisch darstellbare quantitative Selbsteinschätzungen zu Interesse, historischen Kenntnissen/Fähigkeiten und Identitätsausprägungen sowie Altersangaben (Codes 2, 3, 23b) erschienen auf Verhältnisska-

319 Ob die so eingestuften ProbandInnen tatsächlich noch nicht ausreichend über konzeptuelle Strukturen verfügen, um zumindest unbewusst alltagsweltliche Strukturen historisch zu wenden, oder ob nicht vielmehr die immanenten Defizite der Erhebungsmethode (u.a. hohe Relevanz sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, Zeitdruck, Sozialform) diesen Eindruck entstehen lassen, ist hier nicht entscheidbar.

320 Vgl. Kuckartz 2012, S. 76 ff.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

len mit natürlichem Nullpunkt. Die Graduierungen der Konzeptausprägungen (Codes 13, 15, 16, 19, 21, 22, 25) wurden auf Ordinalskalen dargestellt, da es sich bei den definierten Konzeptniveaus nicht um metrische Intervalle, sondern um Rangfolgen handelte; die Verwendung des arithmetischen Mittels als Lageparameter war deshalb – anders als bei Kardinalskalen – statistisch unzulässig, dennoch wurde es unter diesem Vorbehalt zum Median ergänzt, um Gruppenunterschiede besser darstellbar zu machen. Ob solche Ratingskalen auch als Intervallskalen dargestellt werden dürfen, ist Gegenstand einer langen Debatte.[321] Auf Nominalskalen erfasst wurden die Codierungen qualitativer Daten: Aussagen über die Herkunft des eigenen Wissens, die Bedeutung von Geschichte für das eigene Leben/die Gesellschaft/andere Gesellschaften, präferierte historische Persönlichkeiten bzw. Epochen/Orte, dichotome Zuordnungen (Präferenz für Handlung vs. Historische Realität, Vergangenheit ist erschreckend vs. ist aufregend) sowie zugehörige Auflistungen (alle weiteren Codes).

Bei thematischen Kategorien und Faktencodes wurden Zusammenfassungen bzw. Präzisierungen der ForschungspartnerInnen-Aussagen seitens des Interviewers, denen der/die Befragte ausdrücklich zustimmte, für die Kodierung berücksichtigt. Bei den evaluativen Kategorien hingegen wurden alle Textpassagen, die Zusammenfassungen/Präzisierungen seitens des Interviewers oder Reaktionen des/der Befragten darauf darstellten, *nicht* als ForschungspartnerInnen-Aussagen kodiert und flossen daher nicht in die Kategorisierung ein; wenn diese jedoch zu weiteren verbal artikulierten Gedankengängen seitens des/der Befragten führten, wurden sie (auch im Kontext der Aussage des Interviewers) für die Kategorisierung berücksichtigt.

Um das Problem der Schweigeverzerrung durch *item-non-responses* zu adressieren, wurden zwei Verfahrensweisen angewandt. Zum einen wurden fehlende oder nicht hinreichend aussagekräftige Antworten in eigenen Subkategorien erfasst („keine Aussage" bei thematischen Kategorien, „Nullniveau" bei evaluativen Kategorien). Zum anderen wurden bei drei thematischen Kategorien fehlende Antworten den neutralen Antwortkategorien zugeschlagen, beispielsweise bei Frage 5 *(„Findest du die Vergangenheit insgesamt eher erschreckend oder eher lustig/aufregend?")* der Subkategorie „gleich", sowie bei drei weiteren der mit einem niedrigeren Reflexionsgrad assoziierten Subkategorien, beispielsweise bei Frage 6 *(„Welche Bedeutung hat die Beschäftigung mit Geschichte für Dein Leben?")* der Subkategorie „unbedeutend". Dadurch konnte auf die Anwendung quantitativer Inputationsverfahren wie die Substitution durch Lagemaße im Angesicht einer geringen Stichprobengröße verzichtet werden.

321 Vgl. Bortz, Jürgen/Doering, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation, Berlin 1995, S. 168.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Der strukturierenden Logik des Fragebogens folgend wurden für die Codierung als Analyseeinheiten je Hauptkategorie die zugehörigen Fragestellungen mit den darauffolgenden Antworten als Sinneinheiten definiert und in einem Codierdurchlauf an 20% des Materials verifiziert. Sofern an anderer Stelle im Interview ebenfalls Textelemente vorhanden waren, die bei der Codierung einer entfernten Kategorie zu berücksichtigen sind (etwa, wenn beim Thema „Zeitmaschine" bereits auf die Signifikanz eines Ereignisses Bezug genommen wurde), wurde dies auf einem Memo im Transkript angezeigt. Somit wurde zwar der gesamte Fall Gegenstand der Bewertung, jedoch anstelle von freier Segmentierung/Codierung kleinteilig codiert. Dies erfolgte auch, weil die Berechnung von zufallsbereinigten Koeffizienten zur CodiererInnenübereinstimmung *„eigentlich nur Sinn macht, wenn man Codiereinheiten vorab festlegt"* (U. Kuckartz).[322] Die Datenmatrix wurde in Microsoft Excel erstellt, wobei 4580 Codierungen eingetragen und verarbeitet wurden. Anders als von Kuckartz oder Christl Hopf nahegelegt, folgten der Codierphase keine vertiefenden Fallinterpretationen und -vergleiche, sondern im Sinne Mayrings skalierend-strukturierender Inhaltsanalyse vertiefende quantitative Analysen.

3.6.2 CodiererInnenübereinstimmung

Unter den qualitativen Verfahren gilt die Inhaltsanalyse als jenes, das sich besonders stark an den einschlägigen Gütekriterien der empirischen Forschung orientiert.[323] Aufgrund der methodischen Unterschiede, aber auch wegen der verschiedenen wissenschaftstheoretischen Zugänge lassen sich die etablierten Standards quantitativer Forschung freilich nicht einfach auf die qualitative übertragen. Zur Beschreibung von Gütekriterien qualitativer Forschung ist mittlerweile eine beinahe unübersehbare Zahl von Kriterienkatalogen entstanden.[324] Mayring nannte beispielsweise Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation als zentra-

322 Kuckartz 2012, S. 216.

323 Nach Robert Yin sind das Konstruktvalidität, interne Validität, externe Validität und Reliabilität im Sinne von Replizierbarkeit. Konstruktvalidität meint, dass für die beobachteten Konzepte passende Messinstrumente identifiziert werden müssen. Interne Validität bedeutet, dass Kausalbeziehungen zwischen beobachteten Bedingungen erkennbar sein müssen. Externe Validität heißt, dass die Domäne, innerhalb der die Studienergebnisse generalisiert werden können, definiert werden muss. Reliabilität ist gegeben, wenn die Erhebungs- und Auswertungsmethoden mit ähnlichen Ergebnissen wiederholbar sind; vgl. Derselbe: Case study research. Design and methods, Thousand Oaks 2009, S. 40 ff.

324 Vgl. Kuckartz 2012, S. 202.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

le Elemente.[325] Kuckartz skizzierte allgemeiner zwei Bereiche der Studiengüte: eine interne und eine externe, wobei sich letztere auf die Übertragbarkeit der Ergebnisse beziehe und damit vor allem auf die Reflexion der Stichprobenauswahl, die statistische Diskussion der Verallgemeinerbarkeit sowie ergänzende Verfahren wie die kommunikative Validierung oder *peer debriefings* mit Experten. Yvonna Lincoln und Egon Guba beschrieben Letztere als *„process of exposing oneself to a disinterested peer in a manner paralleling an analytical session and for the purpose of exploring aspects of the inquiry that might otherwise remain only implicit within the inquirer's mind"*.[326] Zur Verbesserung der Konstruktvalidität wurden solche *peer debriefings* mit Peter Seixas, Christoph Kühberger sowie empirisch tätigen ProjektmitarbeiterInnen am Lehrstuhl Geschichts- und Politikdidaktik der Universität Salzburg durchgeführt.

Die interne Studiengüte zeigt sich u.a. in Variablen der Verfahrensdokumentation, Genauigkeit und Transparenz bei der Datenerfassung, der Darstellung und Begründung der gewählten Methodik und der Erläuterung des Kategoriensystems.[327] Besondere Aufmerksamkeit kommt der Anwendung der Kategorien auf das Material zu. Hier bemisst sich die Qualität der Kategoriendefinition am Grad der Unabhängigkeit der Ergebnisse von den AuswerterInnen. Gerade für evaluative Inhaltsanalysen ist die zumindest temporäre Hinzuziehung einer Kontrollperson notwendig.[328] Einheitliche Anforderungen bezüglich der Beurteilerübereinstimmung in der qualitativen Forschung gibt es allerdings nicht. In stark qualitativ angelegten Formaten wird häufig konsensuelles Codieren des gesamten Materials sensu Hopf angestrebt,[329] stärker quantitativ orientierte Forschungstraditionen bevorzugen eine rechnerische Übereinstimmungsquote von stichprobenhaft separat codierenden AuswerterInnen.

In dieser Studie wurden die Verfahren insofern kombiniert, als bei der Kategorienbildung eine Auswahl von sechs Fallbeispielen für die Schärfung der Definitionen (insbesondere der evaluativen Kategorien) konsensuell codiert wurde und stichprobenweise Reliabilitätsmessungen im Verlauf der Codierungsphase durchgeführt wurden. Als zweite Raterin stand eine Gymnasiallehrerin für

---

325 Vgl. Mayring 1990, S. 110 ff.

326 Lincoln, Yvonna/Guba, Egon: Naturalistic Inquiry, Newbury Park 1985, S. 308.

327 Vgl. Kuckartz 2012, S. 204–218.

328 Vgl. Kuckartz 2012, S. 141.

329 Vgl. hierzu u.a. Hopf, Christl/Hopf, Wulf: Familie, Persönlichkeit, Politik: Eine Einführung in die politische Sozialisation, Weinheim/München 1997; Schmidt, Christiane: „Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1997.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Werkerziehung und Philosophie/Psychologie zur Verfügung, die auf die Codierung umfassend trainiert wurde. Bewusst wurde hier auf eine Person ohne Expertenstatus zurückgegriffen, da das Kategoriensystem im Sinne der Kommunizierbarkeit auch außerhalb des engsten Fachdiskurses nachvollziehbar sein sollte. Beim konsensuellen Codieren der evaluativen Kategorien zeigte sich zuerst, dass die zweite Raterin dazu tendierte, anstelle der vorgegebenen Kategoriendefinitionen eigene Graduierungslogiken zur Anwendung zu bringen, insofern sie auch den inhaltlichen Gehalt *(„das war mir zu vage, da muss mehr Substanz da sein")* und die empirische Triftigkeit der Aussagen *(„aber das kann man doch so nicht sagen")* mit beurteilte. Dass auch sachlich fragwürdige Aussagen zu einer hohen Einstufung führen können, sofern sich ein hoher Abstraktions- und Reflexionsgrad darin offenbart, ist wohl gerade für Lehrkräfte gewöhnungsbedürftig. Mit Bewusstmachung der Verzerrung verschwand diese im Verlauf der weiteren konsensuellen Codierungen jedoch vollständig.

Nach Schärfung der Subkategorien und Codierung von 20 % des Materials wurde mit derselben Kontrollperson eine erste Intercoder-Reliabilitätsprüfung durchgeführt. Hierfür wurde ein proportionales[330] Sample aus 10 Interviews zusammengestellt und verglichen. Das Ergebnis musste um den statistischen Anteil zufälliger Übereinstimmungen korrigiert werden, um eine verlässlichere Schätzung abzugeben. Hierfür wird üblicherweise ein zufallsbereinigter Übereinstimmungskoeffizient wie Scotts Pi oder Krippendorffs Alpha herangezogen,[331] bei Nominalskalen wird häufig jener Kappa-Wert verwendet, den Jacob Cohen eingeführt hat.[332] Dieser wird berechnet mit

$$k = \frac{p0 - pe}{1 - pe}$$

wobei p_0 der gemessene Übereinstimmungswert der beiden SchätzerInnen und p_e die zufällig erwartete Übereinstimmung ist. Da die evaluativen Kategorien ordinalskaliert sind, wurde hier eine gewichtete Variante von Cohens Kappa benötigt, um auch Distanzeffekte zu berücksichtigen. Codiert der erste Rater bei einem

---

330 2 Fälle aus der Primarstufengruppe, 2 aus der Unterstufengruppe, 3 aus der MaturantInnengruppe und 3 aus der Studierendengruppe; die Kindergartengruppe wurde aufgrund der verringerten Code-Mengen und der zu eindeutigen Zuordnungen nicht berücksichtigt.

331 Vgl. Wirtz, Markus/Caspar, Franz: Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität, Göttingen 2002; Hayes, Andrew/Krippendorff, Klaus: Answering the call for a standard reliability measure for coding data, in: Communication methods and measures 1/2007, S. 77–89.

332 Vgl. Cohen, Jacob: A Coefficient of Agreement for Nominal Scales, in: Educational and Psychological Measurement 20/1960, S. 37–46.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Beispielfall ein elaboriertes Niveau, sollte im Kappa-Wert bei Nichtübereinstimmung Berücksichtigung finden, ob der zweite Rater ein mittleres, ein elaboriertes oder gar ein Nullniveau codiert, da mit dem Abstand der Kategorien zueinander in der Graduierungslogik das Ausmaß der Nicht-Übereinstimmung steigt. Für die Sinnhaftigkeit gestufter Kategorien ist durchaus maßgeblich, ob sich bei der Reliabilitätsprüfung nur graduelle Unterschiede zeigen, die auf Probleme der Trennschärfe hinweisen (z.B. von 1 auf 2), oder substantielle Unterschiede, welche das evaluative Kategoriensystem insgesamt in Frage stellen (z.B. von 1 auf 3). Hierzu wird für jedes Feld einer Kreuztabelle ein spezifischer Gewichtungsfaktor errechnet. Cohen führte solche Gewichte 1968 ein,[333] als die am häufigsten verwendeten Formen gelten die linearen von Domenic Cicchetti und Truett Allison sowie die quadratischen von Joseph Fleiss und Cohen.[334] Linear gerechnet verringert sich der Wert gleichmäßig, während eine quadratische Gewichtung milde beginnt und sich dann steigert. Bei linearer Gewichtung und einem angenommenen Distanzwert zwischen den Subkategorien von 1 wird das Gewicht jeder Zelle in Abhängigkeit von der Abweichung von den Mitteldiagonalzellen berechnet mit:

$$wi = 1 - \frac{i}{(k-1)}$$

wobei k die Anzahl der Kategorien und i die Distanz zur jeweiligen Mitteldiagonalzelle ist. Bei quadratischer Gewichtung gilt:

$$wi = 1 - \frac{i^2}{(k-1)^2}$$

	0	1	2	3
0	1	0,7	0,3	0
1	0,7	1	0,7	0,3
2	0,3	0,7	1	0,7
3	0	0,3	0,7	1

	0	1	2	3
0	1	0,9	0,6	0
1	0,9	1	0,7	0,3
2	0,6	0,9	1	0,9
3	0	0,6	0,9	1

Tab. 3.1: Gewichtungsmatrix linear (links) und quadratisch (rechts).

333 Vgl. Cohen, Jacob: Weighted Kappa: Nominal Scale Agreement with Provision for Scaled Disagreement or Partial Credit, in: Psychological Bulletin 70/1968, S. 213–220.

334 Vgl. Cicchetti, Domenic/Allison, Truett: A New Procedure for Assessing Reliability of Scoring EEG Sleep Recordings, in: American Journal of EEG Technology 11/1971, S. 101–109; Fleiss, Joseph/Cohen, Jacob: The Equivalence of Weighted Kappa and the Intraclass Correlation Coefficient as Measures of Reliability, in: Educational and Psychological Measurement 33/1973, S. 613–619.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Zahl der tatsächlichen Übereinstimmung je Zelle wird mit dem Gewichtungswert multipliziert, sodass die Summe den Wert für p_0 ergibt; ebenso wird mit den Zufallswerten für p_e verfahren und erst anschließend aus den so entstandenen Werten Kappa berechnet. Das Nullniveau wurde hier ebenfalls in die Ordinalskala einbezogen und unter das basale Niveau gereiht, da davon ausgegangen wurde, dass vorenthaltene oder unzureichende Antworten als zulässige Rangfolge die geringste beobachtbare konzeptuelle Ausprägung darstellen: Eine Antwort auf basalem Niveau gilt mehr als keine, eine auf mittlerem mehr als eine auf basalem, eine auf elaboriertem mehr als eine auf mittlerem Niveau.

In diesem Fall zeigte die erste Intercoder-Reliablitätsprüfung – auch aufgrund des zusammenfassenden Interviewstils – eine nahezu vollständige Übereinstimmung bei den thematischen Kategorien (weshalb in der zweiten Runde auf diese verzichtet werden konnte) und einen sehr hohen Grad an Übereinstimmung in den sechs evaluativen Kategorien. In sämtlichen dissensualen Fällen lagen die gewählten Subkategorien nebeneinander, sodass fehlende Übereinstimmungen auf mangelnde Trennschärfe, nicht aber auf Fehler in der Ordnungslogik verwiesen. Einem etwas geringeren, aber noch akzeptablen Übereinstimmungsgrad im Bereich des Verständnisses von Evidenz und Perspektivität wurde durch Anpassung der Subkategorien entsprochen, um definitorische Unschärfen abzumildern. Das Material wurde anschließend erneut codiert. In Tabelle 3.2 werden die Werte für die evaluativen Kategorien angegeben, zudem das ungewichtete Kappa sowie der nicht zufallsbereinigte Prozentsatz der Übereinstimmungen.

Wie sind die Ergebnisse zu bewerten? Nach Kuckartz gelten Kappa-Werte zwischen 0,6 und 0,8 als gutes, Werte über 0,8 als sehr gutes Agreement.[335] Wirtz und Caspar mahnen, den in der Domäne üblicherweise erzielten Übereinstimmungsgrad gegen das Ergebnis zu kontrastieren, halten ansonsten aber bei ungewichtetem Kappa Werte zwischen 0,6 und 0,75 für gutes Agreement, bei gewichtetem Kappa Werte von 0,7 und darüber.[336] Die Codierungen der evaluativen Kategorien wiesen demnach ein ausreichendes Agreement auf. Die Übereinstimmungen bei Historischer Signifikanz, Kontinuität und Wandel, Fortschritt und Verfall sowie Moralität waren als sehr gut zu betrachten, beim Verständnis von Hierarchie und Macht als gut, bei Evidenz und Perspektivität würde das quadratisch gewichtete Kappa ein ausreichendes Agreement ausweisen. Beim Agencyverständnis führten die zwei Abweichungen zu einem unbe-

335 Vgl. Kuckartz 2012, S. 210.
336 Vgl. Wirtz/Caspar 2002, S. 59 und 160.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

friedigenden Ergebnis. Positiv war weiter zu verzeichnen, dass die beiden RaterInnen in keinem Fall mehr als eine Subkategorie auseinanderlagen und Abweichungen vor allem auf Trennunschärfe zwischen den Subkategorien zurückzuführen waren.

Eine zusätzliche Midpoint-Reliabilitätsprüfung wurde nach Auswertung von 50% des Datenmaterials durchgeführt. Dabei wurden zehn weitere Interviews durch die zweite Raterin codiert, sodass insgesamt 25% des vergleichbaren Datensatzes auf Übereinstimmung getestet wurden. Diese verbesserte sich bei den evaluativen Kategorien marginal gegenüber der ersten Prüfung (Kappa im Durchschnitt ungewichtet 0,75, linear gewichtet 0,79, quadratisch gewichtet 0,84).[337]

Historische Signifikanz (12)

		Rater 1					
		0	1	2	3	Σ	%
Rater 2	0	2	0	0	0	2	0,2
	1	0	1	*1*	0	2	0,2
	2	0	0	4	0	4	0,4
	3	0	0	*1*	1	2	0,2
	Σ	2	1	6	1	10	
	%	0,2	0,1	0,6	0,1		

P(0)	0,8	P(e)	0,3	$\varkappa$	0,7059

Übereinstimmung	0,8
Quadratisch gewichtetes Kappa	0,8936
Linear gewichtetes Kappa	0,8113

Kontinuität und Wandel (15)

		Rater 1					
		0	1	2	3	Σ	%
Rater 2	0	2	0	0	0	2	0,2
	1	0	1	*1*	0	2	0,2
	2	0	0	5	0	5	0,5
	3	0	0	*0*	1	1	0,1
	Σ	2	1	6	1	10	
	%	0,2	0,1	0,6	0,1		

P(0)	0,9	P(e)	0,4	$\varkappa$	0,8413

Übereinstimmung	0,9
Quadratisch gewichtetes Kappa	0,9412
Linear gewichtetes Kappa	0,8958

337 Verständnis von Historischer Signifikanz 0,62 (ungewichtet), 0,64 (linear gewichtet) und 0,67 (quadratisch gewichtet); Verständnis von Kontinuität und Wandel 0,7/0,78/0,87; Verständnis von Fortschritt und Verfall 0,85/0,9/0,94; Verständnis von Moralität 0,65/0,69/0,74; Verständnis von Hierarchie und Macht 0,85/0,89/0,92; Agencyverständnis 0,84/0,88/0,93; Verständnis von Evidenz und Perspektivität 0,76/0,77/0,8.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Fortschritt und Verfall (16)

		Rater 1					
		0	1	2	3	Σ	%
Rater 2	0	0	0	0	0	0	0
	1	0	1	0	0	1	0,1
	2	0	0	3	*1*	4	0,4
	3	0	0	0	5	5	0,5
	Σ	0	1	5	4	10	
	%	0	0,1	0,5	0,4		

P(0)	0,9	P(e)	0,4	$\varkappa$	0,8246

Übereinstimmung	0,9
Quadratisch gewichtetes Kappa	0,888
Linear gewichtetes Kappa	0,8529

Moralität (19)

		Rater 1					
		0	1	2	3	Σ	%
Rater 2	0	1	0	0	0	1	0,1
	1	0	1	*1*	0	2	0,2
	2	0	0	5	0	5	0,5
	3	0	0	0	2	2	0,2
	Σ	1	1	6	2	10	
	%	0,1	0,1	0,6	0,2		

P(0)	0,9	P(e)	0,4	$\varkappa$	0,8413

Übereinstimmung	0,9
Quadratisch gewichtetes Kappa	0,9315
Linear gewichtetes Kappa	0,8864

Hierarchie und Macht (21)

		Rater 1					
		0	1	2	3	Σ	%
Rater 2	0	0	0	0	0	0	0
	1	0	2	*0*	0	2	0,2
	2	0	0	3	*1*	4	0,4
	3	0	0	*1*	3	4	0,4
	Σ	0	2	4	4	10	
	%	0	0,2	0,4	0,4		

P(0)	0,8	P(e)	0,4	$\varkappa$	0,6875

Übereinstimmung	0,8
Quadratisch gewichtetes Kappa	0,8214
Linear gewichtetes Kappa	0,75

Agency (22)

		Rater 1					
		0	1	2	3	Σ	%
Rater 2	0	0	0	0	0	0	0
	1	0	2	0	0	2	0,2
	2	0	0	6	0	6	0,6
	3	0	0	*2*	0	2	0,2
	Σ	0	2	8	0	10	
	%	0	0,2	0,8	0		

P(0)	0,8	P(e)	0,5	$\varkappa$	0,5833

Übereinstimmung	0,8
Quadratisch gewichtetes Kappa	0,6667
Linear gewichtetes Kappa	0,6154

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Evidenz und Perspektivität (25)

		Rater 1					
		0	1	2	3	Σ	%
Rater 2	0	0	0	0	0	0	0
	1	0	0	*1*	0	1	0,1
	2	0	0	4	0	4	0,4
	3	0	0	*1*	4	5	0,5
	Σ	0	0	6	4	10	
	%	0	0	0,6	0,4		

P(0)	0,8	P(e)	0,4	$\varkappa$	0,6429

Übereinstimmung	0,8
Quadratisch gewichtetes Kappa	0,7059
Linear gewichtetes Kappa	0,6667

Gesamt

Übereinstimmung	0,8429
Ungewichtetes Kappa	0,7332
Quadratisch gewichtetes Kappa	0,8349
Linear gewichtetes Kappa	0,7826

Tab. 3.2: Kontingenztafeln sowie einfaches Kappa, linear gewichtetes Kappa, quadratisch gewichtetes Kappa und prozentuale Übereinstimmung zur Intercoder-Reliabilität der evaluativen Kategorien.

3.6.3 Kategorienhandbuch: Faktencodes

Als nicht interpretationsbedürftige Metadaten (formale Kategorien) wurden erhoben: laufende Nummer, Schule/Einrichtung, Klasse/Erhebungsgruppe, Datum, Zeit, Name. Die Befragten sollten darüber hinaus Selbstauskunft bzw. Selbsteinschätzungen in folgenden fünf Bereichen geben, die als Faktencodes zugeordnet wurden: Alter in Lebensjahren (Code 0a); Geschlecht (männlich/weiblich, Code 0b); Selbsteinschätzung des relativen Interesses an Geschichte, dargestellt auf einer Skala von 0–10, unter der Annahme eines Klassen-Mittelwerts von 5 (Code 2); Selbsteinschätzung des relativen Geschichtswissens und der Fähigkeiten im Umgang mit Geschichte, dargestellt auf einer Skala von 0–10, unter der Annahme eines Klassen-Mittelwerts von 5 (Code 3); Angabe der Bedeutung der eigenen Zugehörigkeit zu den folgenden Gruppen, dargestellt auf einer Skala von 0–10 (in 0,5-Schritten): Familie, Schule, Nachbarschaft, Stadt, Land, Volk/Sprachgruppe, Menschheit (Codes 23ba–23bh).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.6.4 Kategorienhandbuch: Thematische Kategorien

Fragestellung	
(1) Woher beziehst du dein Wissen über die Vergangenheit?	
Hauptkategorie (1a): Rolle des Geschichtsunterrichts. Subkategorien (trichotom):	**Code**
Geschichtsunterricht (bei Studierenden: Geschichtsunterricht und Studium) ist/war die hauptsächliche Quelle	1aa
Geschichtsunterricht (bei Studierenden: Geschichtsunterricht und Studium) ist/war nicht die hauptsächliche Quelle	1ab
Keine Angabe	1ac
Hauptkategorie (1b): Außerunterrichtliche Quellen. Subkategorien (Mehrfachauswahl):	**Code**
Weitere wichtige Quelle: Sozialer Umgang (Eltern, Verwandte, Freunde etc.)	1ba
Weitere wichtige Quelle: Unterhaltungsmedien (Spielfilme, Romane, Serien etc.)	1bb
Weitere wichtige Quelle: Bildungsmedien (Bücher, Wikipedia, Dokumentationen etc.)	1bc

Während der laufenden Erhebung wurden in diesem Bereich zwei zusätzliche Fragen aufgenommen, die in den Bereich der Historischen Dramaturgie zielen. Diese entfielen mithin bei den früher Befragten: 10 Befragten aus der Primarstufe, 10 Befragten aus der Unterstufe und 10 Befragten aus der MaturantInnengruppe.

Fragestellung	
(4) Wenn du Erzählungen konsumierst (z. B. Filme schaust, Romane liest), die früher spielen, ist dann eher die Handlung für dich interessant oder eher die Zeit, in der sie spielt?	
Hauptkategorie (4): Präferenz für Erzählung oder historische Realität. Subkategorien (trichotom):	**Code**
Die Handlung	4a
Die Zeit	4b
Beides gleich/keine Angabe *(missing)*	4c

Fragestellung	
(5) Findest du die Vergangenheit insgesamt eher erschreckend oder eher lustig bzw. aufregend?	
Hauptkategorie (5): Affektive Haltung zur Vergangenheit. Subkategorien (trichotom):	**Code**
Erschreckend (negativ)	5a
Aufregend (positiv)	5b
Beides gleich/keine Angabe *(missing)*	5c

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Fragestellung	
(6) Welche Bedeutung hat die Beschäftigung mit Geschichte für dein Leben?	
Hauptkategorie (6): Individuelle Relevanz von Geschichte. Subkategorien (trichotom):	**Code**
Keine Bedeutung/keine Angabe *(missing)*	6a
Hat Bedeutung für Bildung, Wissen und Unterhaltung	6b
Hat Bedeutung für historische Orientierung (→ Lernen aus der Vergangenheit)	6c

Fragestellung	
(7) Warum sollte man sich überhaupt mit dem beschäftigen, was früher war? Was können wir (als Gesellschaft) aus der Geschichte lernen?	
Hauptkategorie (7): Gesellschaftliche Relevanz von Geschichte. Subkategorien (trichotom):	**Code**
Keine Bedeutung/keine Angabe *(missing)*	7a
Hat Bedeutung für Bildung, Wissen und Unterhaltung	7b
Hat Bedeutung für historische Orientierung (→Lernen aus der Vergangenheit)	7c

Fragestellung	
(8) Was sollten Schüler oder Studenten bzw. Schülerinnen oder Studentinnen aus einer anderen Kultur von der österreichischen Geschichte lernen?	
Hauptkategorie (8): Relevanz nationaler Geschichte. Subkategorien (trichotom):	**Code**
Keine Bedeutung/keine Angabe *(missing)*	8a
Inhalte mit Bedeutung für Bildung, Wissen und Unterhaltung	8b
Inhalte mit Bedeutung für historische Orientierung (→ Lernen aus der Vergangenheit)	8c

Fragestellung	
Angenommen, du hättest eine Zeitmaschine und könntest dich in eine beliebige Zeit der Vergangenheit begeben. Sprache, Kleidung usw. wären kein Problem. *(9) In welche Zeit würdest du dich gerne versetzen? Warum?*	
Hauptkategorie (9): Interesse nach Zeitalter. Subkategorien (polytom):	**Code**
Urzeit bis Metallzeiten	9a
Antike	9b
Mittelalter	9c
Frühe Neuzeit	9d
17./18. Jahrhundert	9e
19. Jahrhundert	9f

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

20. Jahrhundert bis inklusive Zweiter Weltkrieg	9g
20. Jahrhundert: Nachkriegszeit bis heute	9h
Gegenwart oder Zukunft	9i
Keine Angabe *(missing)*	9j

Fragestellung	
(10) Wohin würdest du dich begeben? Warum?	
Hauptkategorie (10): Interesse nach Raum. Subkategorien (polytom)	**Code**
Regional	10a
Europa	10b
Nordamerika	10c
Anderswo global	10d
Keine Angabe *(missing)*	10e

Fragestellung	
(11) Was würdest du dort tun?	
Hauptkategorie (11): Tätigkeit bei Zeitreise. Subkategorien (dichotom):	**Code**
Beobachten/keine Angabe *(missing)*	11a
Handeln	11b

Fragestellung	
(12) Für welche historische Persönlichkeit interessierst du dich besonders? Warum?	
Hauptkategorie (12a): Funktion interessierender historischer Persönlichkeit. Subkategorien (trichotom):	Code
Persönlichkeit fällt in den politischen Bereich (Militärs, Staatsleute, ErobererInnen etc.)	12aa
Persönlichkeit fällt in den konkret-explorativen Bereich (ErfinderInnen, EntdeckerInnen etc.)	12ab
Persönlichkeit fällt in den abstrakt-explorativen Bereich (PhilosophInnen, SchriftstellerInnen, KünstlerInnen)	12ac
Keine Angabe *(missing)*	12ad
Hauptkategorie (12b): Geschlecht interessierender historische Persönlichkeit. Subkategorien (dichotom):	Code
Geschlecht der Persönlichkeit ist männlich	12ba
Geschlecht der Persönlichkeit ist weiblich	12bb

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Fragestellung	
(13) Welche historischen Ereignisse hältst du für besonders wichtig? (maximal drei) Warum?	
Hauptkategorie (14): Art des als bedeutsam angesehenen Ereignisses. Subkategorien (Mehrfachauswahl):	Code
Ereignis ist Erster oder Zweiter Weltkrieg	14a
Ereignis ist ein anderer Krieg	14b
Ereignis ist ein religiöser, demographischer oder kultureller Umbruch	14c
Ereignis ist eine Entdeckung oder Erfindung	14d
Ereignis ist ein politischer Wendepunkt	14e

Fragestellung	
(16) Wenn wir etwa 100 Jahre in der Zeit zurückgehen: War das Leben früher leichter oder schwerer als heute? Warum? *(17) Was war früher besser, was schlechter als heute (jeweils maximal 3)?*	
Hauptkategorie (17a/17b): Art der wahrgenommenen Entwicklung. Subkategorien (Mehrfachauswahl):	Code
Als Fortschritt wahrgenommene Entwicklung fällt in den Bereich Technik, Bildung, Infrastruktur	17aa
Als Fortschritt wahrgenommene Entwicklung fällt in den Bereich Medizin, Lebensstandard, Komfort	17ab
Als Fortschritt wahrgenommene Entwicklung fällt in den Bereich Politisches System, sozialer Ausgleich, individuelle Rechte, biographische Möglichkeiten	17ac
Als Fortschritt wahrgenommene Entwicklung bezieht sich auf geringere Gewalt	17ad
Als Verfall wahrgenommene Entwicklung bezieht sich auf mehr Stress, biographischen Druck	17ba
Als Verfall wahrgenommene Entwicklung fällt in den Bereich Natur, Entfremdung, Umweltbedrohung	17bb
Als Verfall wahrgenommene Entwicklung fällt in den Bereich kulturelle, soziale und charakterliche Degeneration	17bc
Als Verfall wahrgenommene Entwicklung bezieht sich auf mehr Gewalt, Krieg, Extremismus, Waffentechnik	17bd

Fragestellung	
(18) Haben die Menschen früher moralisch besser, schlechter oder gleich gut gehandelt wie heute?	
Hauptkategorie (19b): Summative Einschätzung der moralischen Qualität früherer Handlungen. Subkategorien (trichotom):	Code
Besser	19ba
Schlechter	19bb
Gleich/keine Angabe *(missing)*	19bc

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Fragestellung	
- (19) In der Vergangenheit haben Leute Dinge geglaubt und getan, die uns heute erschrecken oder die wir für verrückt halten (z. B. Hexenverbrennungen, Glaube an das Gottesgnadentum etc.). Warum, meinst du, haben sie solche Dinge geglaubt und getan?	
Hauptkategorie (20): Erklärungen für befremdliche Verhaltensweisen. Subkategorien (Mehrfachauswahl):	Code
Erklärung bezieht sich auf mangelnde Bildung, Wissenschaft, Welterklärung	20a
Erklärung bezieht sich auf Tradition	20b
Erklärung bezieht sich auf die Macht von Religion und Kirche	20c
Erklärung bezieht sich auf politischen Druck, Zwang, Autorität, Gruppenzwang	20d
Erklärung bezieht sich auf Emotionen, Angst, das Bedürfnis nach einem Sündenbock	20e
Erklärung bezieht sich auf anderes	20f

Fragestellung	
(22) Wie wichtig ist dir die Zugehörigkeit zu folgenden Gruppen: Familie, Schule, Nachbarschaft, Stadt, Land, Volk/Sprachgruppe, Menschheit? Vergib jeweils Punkte zwischen 0 und 10 (0,5er-Schritte)	
Hauptkategorie (23): Identitätszuschreibung. Subkategorien (polytom):	**Code**
Identität ist überwiegend subnational (höchster Wert bei Nachbarschaft oder Stadt)	23a
Identität ist überwiegend ethnisch (höchster Wert bei Volk/Sprachgruppe)	23b
Identität ist überwiegend national (höchster Wert bei Land)	23c
Identität ist überwiegend supranational (höchster Wert bei Menschheit)	23d
Gemischt bzw. nicht zuordenbar/keine Angabe *(missing)*	23e

In Fällen, in denen zwei höchste Werte äquivalent aufschienen, wurde nach der folgenden Systematik zugeordnet: Paarungen Land-Volk/Sprachgruppe wurden als national rubriziert, da hier eine primäre Identifikation mit dem Staat als nationale Inkorporation angenommen wurde. Paarungen Nachbarschaft/Stadt-Volk/Sprachgruppe wurden als ethnisch rubriziert, da hier eine primäre Identifikation mit der Ethnie angenommen wurde, die sich auch lokal manifestiere. Alle anderen Paarungen wurden als gemischt klassifiziert. Punktevergaben an Familie und Schule wurden nicht zur Identitätsbestimmung, sondern nur zur Justierung des Instruments herangezogen (Familie regelmäßig mit hohem Wert, Schule regelmäßig mit etwas niedrigerem Wert).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

	Nachbarschaft/ Stadt	Land	Volk/ Sprachgruppe	Menschheit
Nachbarschaft/ Stadt	subnational	gemischt	ethnisch	gemischt
Land	gemischt	national	national	gemischt
Volk/ Sprachgruppe	ethnisch	national	ethnisch	gemischt
Menschheit	gemischt	gemischt	gemischt	supranational

Tab. 3.3: Identitätskategorien mit Paarungen.

Fragestellung	
(23) Können Geschichtserzählungen (z. B. Spielfilme, historischer Romane, Schulbücher …) zeigen, wie es wirklich war?	
Hauptkategorie (24): Einschätzung historischer Authentizität. Subkategorien (trichotom):	**Code**
Ja	24a
Nein	24b
Keine Angabe	24c

3.6.5 Kategorienhandbuch: Evaluative Kategorien

a) Verständnis von Historischer Signifikanz

Fragestellung	
(13) Welchen Abschnitt der Geschichte (welche Epoche) hältst du für besonders wichtig? Warum? *(14) Welche historischen Ereignisse (max. 3) hältst du für besonders wichtig? Warum?*	
Subkategorien *(proficiency levels)*	**Code**
Nullniveau: ProbandInnen … • nennen keine Beispiele für wichtige Epochen oder Ereignisse	13a
Basalniveau: ProbandInnen … • nennen Beispiele für wichtige Epochen *und/oder* Ereignisse • *und* führen keine Begründung für ihre Wahl an (zumindest in 50 % der Fälle) • *oder* geben überwiegend triviale bzw. tautologische Begründungen (z. B. *„die Erfindung des Handys, weil sonst könnten wir heute nicht mit dem Handy telefonieren"*) • *oder* betrachten alle historischen Phänomene als gleich wichtig/nicht bewertbar	13b
Mittelniveau: ProbandInnen … • geben jeweils Beispiele für *sowohl* wichtige Epochen *als auch* Ereignisse • *und* geben eine historische (d. h. kausal auf die Gegenwart, auf nachfolgende Zeiten oder auf daraus zu ziehende Lehren bezogene) nicht-triviale Begründung, weshalb diese signifikanter als andere seien	13c

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Elaboriertes Niveau: ProbandInnen … • geben jeweils Beispiele für *sowohl* wichtige Epochen *als auch* Ereignisse • *und* geben eine historische nicht-triviale Begründung, weshalb diese signifikanter als andere seien • *und* die ProbandInnen differenzieren diese Begründung metareflexiv nach relationalen Bezugspunkten (z. B. Wichtig für wen? Wichtig in welchem Zusammenhang? Wichtig für welche Fragestellung?)	13d

Ankerbeispiele

Basales Niveau:
Int.: Vielleicht hast du das mal gehört, wir machen das ja so bei der Geschichte, dass wir sagen: Okay, da gibt es die frühere Zeit, das war früher, und da machen wir Abschnitte daraus, zum Beispiel das ist die Zeit des Mittelalters, und das ist die Römerzeit. Wir nennen das „Epochen", diese Zeiten. Kennst du solche Zeiten?
S/S (Primarstufe): Vielleicht die Römerzeit. Die Ägypterzeit, glaube ich, gibt es auch …
Int.: Genau, die Ägypterzeit gab es auch. Kennst du irgendeine Zeit, wo du sagen würdest: Das war recht wichtig, dass es das gegeben hat, weil wenn es diese Zeit nicht gegeben hätte, dann wäre alles ganz anders gekommen?
S/S: Vielleicht … Das weiß ich auch nicht …
Int.: Nein, das macht überhaupt nichts, woher soll man das wissen, wenn man nie Geschichte gehabt hat, nicht? Das ist ganz klar. Kennst du irgendwelche Ereignisse, irgendetwas, das einmal gewesen ist … du hast vorher von Kriegen geredet, aber es könnte auch etwas anderes sein, wo du sagen würdest: Das war wichtig, das war sicher ein wichtiges Ereignis früher.
S/S: Ja, wie sie unterschrieben haben diesen Friedensvertrag, das war wichtig.
Int.: Ein Friedensvertrag, wo ein Krieg beendet worden ist? [S/S stimmt zu] Und kennst du da irgendeinen speziellen Krieg, oder meinst du da Kriege generell?
S/S: Vielleicht den Zweiten Weltkrieg …
Int.: Okay, und meinst du, der Zweite Weltkrieg war an sich wichtig?
S/S: Nein, nur der … [verstummt]
Int.: Nein, nur, dass er beendet worden ist, das war wichtig? [S/S stimmt zu] Und warum war das wichtig, dass der beendet worden ist?
S/S: Weil sonst wäre heute noch der Krieg da.[338]

→ *Nennung eines Beispiels, triviale Begründung.*

S/S (Studierende): Ich glaube, dass jede Epoche, wenn man sie nicht hätte, irgendwo Auswirkungen auf die Gegenwart hätte. Also so eine Größe kann ich da gar nicht festlegen, glaube ich.
Int.: Also sind alle gleich wichtig?
S/S: Ja schon.
Int.: Gut. Und wenn wir Ereignisse nehmen und mehr oder weniger die gleiche Frage hernehmen: Gibt es historische Ereignisse, wo Sie sagen würden, die waren besonders wichtig? Wenn Sie da vielleicht drei oder so finden?
S/S: [überlegt lange]
Int.: Oder vertreten Sie da auch eher den Standpunkt: Naja, kann man nicht sagen, dass etwas wichtiger war als etwas anderes?
S/S: Nein, kann man eigentlich schwierig sagen. Ich meine jetzt die ausschlaggebenden Kriege sind sicherlich auch wichtig gewesen, wenn es anders ausgegangen wäre, dann würde alles ganz anders aussehen, aber wirklich festlegen würde ich das persönlich nicht können.

338 Interview Nr. 48, Gruppe Primarstufe, weiblich, 9 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: Und würden Sie sagen: Man kann es an sich nicht festmachen, oder würden Sie sagen, Sie können es jetzt gerade nicht so festmachen?
S/S: Ich glaube, dass es generell schwierig ist, weil das ja immer, wenn sich jemand damit beschäftigt, irgendwo eine subjektive Meinung ist, wenn ich sage: Das ist wichtig. Für alle gleich wichtig, oder wenig wichtig ist glaub ich gar nichts. Also ich würde da einen sehr neutralen Standpunkt beziehen und sagen: Es hat alles irgendwo eine Berechtigung und eine Wertigkeit für die Gegenwart und Zukunft gehabt.
Int.: Und das bedeutet wiederum, dass es so was wie ein überkulturell als bedeutsam anerkanntes Ereignis eigentlich gar nicht gibt, weil immer alles eine Frage des Standpunkts ist?
S/S: Ja, genau.[339]

→ *Negation von Historischer Signifikanz (Zustimmung zur vom Interviewer vorgeschlagenen Deutung wird bei der Codierung nicht berücksichtigt).*

Mittleres Niveau:
Int.: 19. Jahrhundert, warum das?
S/S (Studierende): Weil da die ganze Geschichte mit Napoleon war, dann die Aufteilung und das Ganze mit der industriellen Revolution und so passiert ist, und das hat dann auch viele Innovationen gebracht.
Int.: Weil da viele Innovationen durch die industrielle Revolution gekommen sind? [S/S stimmt zu] Und Sie haben Napoleon erwähnt, spielt der auch eine Rolle? Weil es ihn gegeben hat?
S/S: [lacht] Weil durch ihn hat Europa sich sozusagen einigen können.
Int.: Okay, weil die politischen Veränderungen recht massiv waren, würden Sie sagen, im 19. Jahrhundert, die machen diese Epoche, wenn man so will, das 19. Jahrhundert, zu einer wichtigen Epoche. Okay, und gibt es historische Ereignisse, wo Sie sagen würden: Ja, das war wichtig, Sie können ruhig mehrere nennen, bis zu drei oder so, wo Sie sagen würden: Das ist ein wichtiges historisches Ereignis.
S/S: Einerseits die Unabhängigkeit von Amerika, also die Kolonien.
Int.: Ja, warum ist das wichtig, warum ist das bedeutend?
S/S: Weil sonst das britische Empire immer noch extrem groß wäre und viel Einfluss hätte und Amerika sich nie so entwickelt hätte, wie es sich entwickelt hat.
Int.: Und Amerika, würden Sie sagen, ist selbst wieder bedeutsam?
S/S: Ja, von der Geschichte her, was diese durchgemacht haben, von Sklaverei und alles … Ja und natürlich Zweiter Weltkrieg.
Int.: Warum Zweiter Weltkrieg? Sie sagen ‚natürlich', es ist also ganz offensichtlich für Sie, dass das bedeutsam ist, warum bedeutsam?
S/S: Weil ich glaube, wenn Menschen wie ich jetzt von meiner Oma hören, wie das jetzt wirklich war, dass es noch Menschen gibt, die so etwas erlebt haben, das so erschreckend ist, dass man also, für mich selber, ich hätte das nie erleben wollen, und ich würde alles dafür geben, dass das nie wieder passiert, und ich glaube das sollte man einfach wissen, dass es so etwas auch einmal gegeben hat, dass so etwas nicht mehr passieren sollte …
Int.: Weil es einfach ein so ein fundamentaler Einschnitt war im Hinblick auf Genozid usw.? Und das Massensterben im weitesten Sinn? [S/S stimmt zu] Noch irgendein Ereignis, oder würden Sie sagen: Passt?
S/S: Vielleicht wo das Weltall sozusagen interessant geworden ist, die erste Mond … [verstummt]
Int.: Die Mondlandung, der Wettlauf zum Mond, im weitesten Sinn? [S/S stimmt zu] Da würden Sie sagen: Das war wichtig. Warum wichtig? Wenn wir es als Ereignis betrachten, dann sagen wir halt die Mondlandung.

339 Interview Nr. 63, Gruppe Studierende, weiblich, 22 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Ich finde das interessant, dass Menschen versuchen, etwas weiter zu forschen, weiterzugehen, etwas Neues zu lernen, weil wir wissen ja, dass wir vielleicht nicht alleine sind oder das was halt extrem viele andere … [verstummt][340]

→ *Beispiele für Epochen und Ereignisse, Begründungen kausal auf die Gegenwart, auf nachfolgende Zeiten und auf daraus zu ziehende Lehren bezogen.*

S/S (Unterstufe): Ich glaube die Römer-Griechenzeit.
Int.: Die Antike, warum das?
S/S: Weil das ist gestern verdrängt worden und ist wiedergekommen. Also im Mittelalter war es ein nicht so wichtiger Fortschritt für Sachen, die hat es in der Antike auch schon gegeben, was die im Mittelalter machten.
Int.: Okay, weil viele Fortschritte erzielt wurden in der Antike?
S/S: Die Aquädukte, oder dass man Sümpfe austrocknen musste, um die Malaria zu vernichten.
Int.: Okay, gut. Welche historischen Ereignisse fallen dir denn ein, wo du sagen würdest: Die waren wirklich sehr, sehr wichtig?
S/S: Die Weltkriege.
Int.: Warum die Weltkriege?
S/S: Die haben die Länder teilweise sehr verändert, zum Beispiel Österreich, die Doppelmonarchie sehr groß, jetzt ist es sehr klein … oder diese ganzen Griechenland-Schlachten, die ganzen Burgen, da war fast jede Burg ein eigenes Reich, weil es so viele Berge gab, da war jede ein eigenes Land, dann die Ausbreitung des römischen Reiches über Afrika und alles …[341]

→ *Beispiele für Epochen und Ereignisse, Begründungen kausal auf die Gegenwart und auf nachfolgende Zeiten bezogen.*

Elaboriertes Niveau:
S/S (Studierende): Da ist wieder die Frage, ob ich es als Österreicher beantworten will oder als Weltenbewohner, weil natürlich manche Entscheidungen prägender waren für Österreich. Ob es jetzt die Entscheidung vom Marshall war, mehr oder weniger Europa doch nicht in die Steinzeit zurückzubombardieren, sondern einen Plan zu entwerfen, wie man das wirtschaftlich wieder auf Augenhöhe bringt und irgendwelche Wirtschaftspakete zu entwickeln, das natürlich im Eigeninteresse sehr wichtig war, also das würde ich als europäische, oder mitteleuropäische, das war sicher eine der wichtigsten Entscheidungen.
Int.: Dieser Morgenthau-Plan, der Marshall-Plan?
S/S: Genau.
Int.: Gut. Das sind jetzt eher einzelne Ereignisse. Und wenn Sie Epochen betrachten würden?
S/S: Epochen? [überlegt kurz] Ich weiß nicht, da bin ich eher in der Zeitgeschichte, weil man könnte natürlich die Aufklärung als ganze Epoche hernehmen, dann würde ich sagen: Mit der Französischen Revolution bis Beginn des Ersten Weltkriegs, da ist immens viel technisch und auch humanistisch viel passiert. Natürlich mit dem Ausgang des Ersten Weltkriegs war das wieder etwas anderes.
Int.: Technischer Fortschritt? Und humanistisch, sagen Sie, auf einer kulturellen Ebene? Auf einer gesellschaftlichen Ebene hat sich da viel verändert?
S/S: Ja.
Int.: Okay. Historische Ereignisse. Sie haben jetzt eben diese Sache genannt mit dem Marshall-Plan, zum Beispiel. Da würden Sie sagen: Das war wichtig. Warum war das wichtig?

340 Interview Nr. 57, Gruppe Studierende, weiblich, 21 Jahre.
341 Interview Nr. 110, Gruppe Unterstufe, männlich, 14 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Weil, wenn ich das jetzt als Mitteleuropäer beantworte, dann war das natürlich eine Richtungsentscheidung, wie man, mehr oder weniger, mit einem Kontinent als Außenstehender, in dem Fall amerikanisch oder auch die ganzen Alliierten gemeinsam, zu entscheiden, was macht man mit einem Land, wenn es, soweit es einmal militärisch besiegt worden ist [Satzende unverständlich]. Im Vorhinein schon, was ist, wenn jemand andere Ideen hat, wie die faschistische Idee, hat sich nicht durchgesetzt, hat ihre Schwächen klar aufgezeigt und dadurch irgendwo die, mit dem Hintergedanken wie es auch die Europäische Union die Folge war, irgendwie einen Friedensplan oder Wirtschaftsplan aufzuzeigen, der in weiterer Folge dann eine Region wieder bewohnbar macht. Das ist eine wichtige Phase.
Int.: Alles klar. Irgendein anderes Ereignis, das Ihnen spontan noch einfällt?
S/S: Das besonders wichtig war?
Int.: Ja.
S/S: Ja, ohne die Weltkriege wäre wahrscheinlich dann, also der Erste und Zweite Weltkrieg waren schon ausschlaggebend. Der Erste für den Zweiten und der Zweite dann für das heutige Zusammenleben. Und die Entwicklung der Europäischen Union.[342]

→ *Beispiele für Epochen und Ereignisse, Begründungen kausal auf die Gegenwart und auf nachfolgende Zeiten bezogen, metareflexive Einbindung von Differenzierung (wichtig für wen?).*

S/S (Studierende): Die Antike vielleicht?
Int.: Warum die Antike?
S/S: Vielleicht durch die ersten Formen von Demokratie, die entstanden sind, ich weiß nicht, und die jetzt sehr wichtig sind. Aber vielleicht hätte sich das so und so entwickelt.
Int.: Okay. Gibt es ein Ereignis, wo Sie sagen würden: Das war besonders wichtig? Das war schon besonders wichtig für den Weltverlauf?
S/S: [lacht] Da gab es sicher ganz viele. Ja, die Weltkriege würde ich mal sagen. Erster und Zweiter.
Int.: Warum die Weltkriege?
S/S: [lacht] Weil wir heute nicht die Staatsform hätten, die wir jetzt haben, wenn es das nicht gegeben hätte. Oder wäre sicherlich anders. Aber da wäre jedes Ereignis, vermutlich jedes größere politische Ereignis, wichtig …
Int.: Würden Sie sagen: Gleich wichtig, letzten Endes?
S/S: Wie was?
Int.: Dass jedes Ereignis letzten Endes gleich wichtig ist?
S/S: Also nein, es gibt sicher Abstufungen, ja es gibt sicher welche, die sind wichtig und welche, die sind weniger wichtig …
Int.: Aber Sie könnten es gerade nicht sagen, weil dann müsste man sich mehr damit beschäftigen?
S/S: Ja genau.
Int.: Okay, noch irgendein Ereignis, wo Sie sagen würden: Ja, das war schon wichtig?
S/S: Wichtig für was? Generell, für das globale Weltgeschehen?
Int.: Das müssen Sie sagen.
S/S: Die Kolonialisierungen? Definitiv. Weil sonst würde das heute auch alles anders aussehen.[343]

→ *Beispiele für Epochen und Ereignisse, Begründungen kausal auf die Gegenwart und auf nachfolgende Zeiten bezogen, metareflexive Einbindung von Differenzierung (wichtig für wen bzw. welche Fragestellung?).*

342 Interview Nr. 61 Gruppe Studierende, männlich, 29 Jahre.
343 Interview Nr. 97 Gruppe Studierende, weiblich, 27 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Beispielhafte Grenzfälle:

Int.: Warum Französische Revolution?
S/S (MaturantInnen): Ich musste ehrlich gesagt, ich habe da immer ein bisschen die Schule so im Hintergrund, weil einfach da die Menschen sich aufgestellt haben, da ist das Dings einfach geändert worden, die Oberen und die Unteren, und dann haben einfach die Unteren gesagt: ‚Wir haben jetzt revoltiert', und dann ist die Revolution gekommen, und das ist einfach so wichtig gewesen, dass dann langsam diese Gleichstellung langsam begonnen hat.
Int.: Okay, also ein gesellschaftlicher Umbruch, ein massiver, der stattgefunden hat, das ist das, wo Sie sagen würden, das war wichtig? Dass das passiert ist? [S/S stimmt zu] Und wenn wir noch mal auf die Epochen zurückkommen, welche würden Sie da als wichtig einschätzen? [lange Pause] Sie können auch sagen: Ich enthalte mich da, ich kann es nicht sagen.
S/S: Ich finde, die sind alle sehr wichtig gewesen. Ich finde auch, angefangen von der Antike dieses … Nein, ich kann da keine wirkliche Antwort dazu geben.
Int.: Sagen wir: Alle gleich wichtig?
S/S: Alle nicht ganz, also das Mittelalter würde ich ein bisschen zurücknehmen …
Int.: Sie müssten mehr darüber nachdenken? [S/S stimmt zu und lacht] Ja, das ist auch in der Regel eine schlaue Antwort. Gut, wir haben Französische Revolution, noch irgendein wichtiges Ereignis?
S/S: Ja, in der NS-Zeit natürlich Holocaust und so was.
Int.: Okay, sagen wir Nationalsozialismus.
S/S: Ja, genau.
Int.: Warum das?
S/S: Einfach dieses Aufkommen dieser schrecklichen Dinge und alles, was da passiert ist, diese Formen von einer Gesellschaft und dieses Ausgehen nur von einem Menschen, dieser Ruf nach diesem einen starken Mann, der sich natürlich ganz, ganz leicht wiederholen kann, und das ist wahnsinnig wichtig, dass man das irgendwie im Hinterkopf behält oder weiß, zumindest Wissen darüber hat [verstummt].[344]

→ *Wird hier eine historische Begründung gegeben? Es wird eine Einstufung auf mittleres Niveau vorgenommen, da die rudimentären Hinweise auf den Beginn der Gleichstellung und zu ziehende Lehren als ausreichender Gegenwartsbezug gewertet werden.*

S/S (MaturantInnen): Ich täte sagen: Die Antike. In der Antike wurden ziemlich viele Fortschritte gemacht, die man heute auch noch sieht, die Entstehung vom Gymnasium, die Entstehung von [unverständlich], der Satz des Pythagoras, also wirklich grundlegende Dinge.
Int.: Okay, also es hat in der Antike in diesem Zeitraum einfach recht viel Entwicklungen gegeben, nämlich im Hinblick auf Technik und …
S/S: [unterbricht] Wissenschaft, und auch politisch.
Int.: Und wenn Sie historische Ereignisse hernehmen würden, würden Sie sagen: ‚Ja, da fallen mir gleich mal drei ein, die wirklich wichtig gewesen sind, wenn es die nicht gegeben hätte, dann wäre heute alles völlig anders'?
S/S: Ich würde sagen: die Apartheid.
Int.: Die Apartheid, okay, die ist wichtig? Warum?
S/S: Ich glaube, ohne Apartheit oder die Zeit davor, ich schließe da ein die Dinge, die dazu geführt haben, zur Apartheit an sich, ich glaube ohne die hätten wir einen ganz anderen Zugang dazu, zu Andersfarbigen, zu Anderskulturellen, zu anderen Religionen von mir aus gesehen. Also für mich als Südtirolerin ist sicher ein Ereignis die Feuernacht, ohne die Feuernacht wären für die Südtiroler sicher … [verstummt]

344 Interview Nr. 96 Gruppe MaturantInnen, weiblich, 25 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: Okay Feuernacht, kenne ich gar nicht, muss ich nachschauen …
S/S: Daraufhin Autonomiestatut und so weiter … das ist ein kleiner Bereich.
Int.: Warum nicht, für Sie ist es definitiv wesentlich. Und noch etwas?
S/S: Das Wahlrecht für die Frauen.
Int.: Wo auch immer, weil das war ja unterschiedlich, aber vom Prinzip her die rechtliche Gleichstellung der Frau im Bereich Wahlrecht? [S/S stimmt zu][345]

→ *Sind die lediglich impliziten Differenzierungen nach betroffenen Gruppen (SüdtirolerInnen, Frauen) bereits als Verständnis für die unterschiedliche Relevanz historischer Phänomene zu werten? Es wird elaboriertes Niveau zugewiesen unter der Annahme, dass das Verfügen über die Konzeptausprägung der impliziten Verwendung vorausgeht.*

b) Verständnis von Kontinuität und Wandel

Fragestellung	
(15) Was verändert sich im Laufe der Zeit deiner Meinung nach, was bleibt gleich?	
Subkategorien *(proficiency levels)*	**Code**
Nullniveau: ProbandInnen … • nennen keine oder nur einseitige Beispiele, also nur für Veränderungen oder nur für Kontinuitäten	15a
Basalniveau: ProbandInnen … • nennen Beispiele *sowohl für* Veränderungen *als auch* für Kontinuitäten	15b
Mittelniveau: ProbandInnen … • nennen Beispiele *sowohl* für Veränderungen *als auch* für Kontinuitäten, die in beiden Fällen nicht nur konkret/zeitgebunden sind (z. B. *„Autos"*, *„Berufe"*, *„die Kirche"*), sondern bereits abstrakt/überzeitlich sind (z. B. *„das Transportwesen"*, *„die Notwendigkeit zu arbeiten"*, *„die Religiosität"*) • *und* diese Beispiele sind nicht trivial (z. B. *„dass es immer noch Menschen gibt"*) • *und* diese Beispiele sind nicht zu mindestens 50 % historisch klar falsch (z. B. *„früher gab es noch keinen Krieg"*)	15c
Elaboriertes Niveau: ProbandInnen … • nennen Beispiele *sowohl* für Veränderungen *als auch* für Kontinuitäten, die in beiden Fällen nicht nur konkret/zeitgebunden, sondern bereits abstrakt/überzeitlich *sind* • *und* diese Beispiele sind nicht trivial • *und* diese Beispiele sind nicht zu mindestens 50 % historisch klar falsch • *und* die Befragten differenzieren einzelne Beispiele (z. B., dass sich Veränderungen nicht allerorts oder in allen Schichten gleich vollzogen haben, dass Entwicklungen zyklisch wiederkehren können oder ambivalent sind) • *oder* geben eine auf Differenzierung zielende abstrakte Regel (z. B. *„Dinge bleiben im Kern gleich, aber ändern die Form"*)	15d

345 Interview Nr. 53 Gruppe MaturantInnen, weiblich, 20 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ankerbeispiele

Basales Niveau:
Int.: Pass auf, ganz allgemeine Frage: Was verändert sich denn im Laufe der Zeit und was bleibt eher gleich, so auf ganz lange Zeiträume betrachtet? Die meisten Sachen verändern sich wahrscheinlich, aber irgendwie bleiben doch manche Sachen gleich. Was ist das, was sich verändert, was ist das, was gleichbleibt?
S/S (Primarstufe): Z. B. die Tiere haben sich nicht sehr viel entwickelt, z. B. Kühe gab es früher, Bären gab es früher.
Int.: Tiere bleiben doch irgendwie ja gleich, im Vergleich? [S/S stimmt zu] Noch irgendetwas, das eher gleichbleibt?
S/S: Schiffe.
Int.: Ja, so wie Schiffe funktionieren, das bleibt gleich.
S/S: Segel gab es früher auch und Ruder gibt es jetzt nicht mehr so.
Int.: Okay, also ein bisschen etwas verändert sich dabei, und ein bisschen was bleibt gleich? [S/S stimmt zu] Was sind so die Sachen, die sich verändert haben?
S/S: Bei Schiffen das Segel bleibt gleich.
Int.: Sonst noch etwas, wo du sagen würdest, das hat sich verändert?
S/S: Ganz früher haben die Menschen in Höhlen gelebt, und jetzt haben wir schon richtige Grundstücke und so was.
Int.: Genau, und dann Häuser drauf, also wie die Leute wohnen, das hat sich stark verändert?
S/S: Ja. Das Essen auch.
Int.: Und das Essen, ja.
S/S: Ganz früher war es eben so, und jetzt ist es eben gekocht.[346]

→ *Nennung überwiegend konkreter Beispiele für sowohl Kontinuität als auch Wandel.*

S/S (Primarstufe): Die Erde ändert sich, aber sie ist noch immer die Erde.
Int.: Ja, also die Natur, im weitesten Sinne, die bleibt gleich. Und gibt es auch irgendwelche Sachen, die die Menschen betreffen, die gleichgeblieben sind?
S/S: Eigentlich nicht.
Int.: Der Mensch ändert sich nicht, würdest du sagen? [S/S stimmt zu] Das, was der Mensch so macht, die Kultur und so, ändert sich das?
S/S: Bei einigen.
Int.: Was ändert sich denn, was die Menschen angeht?
S/S: Die Telefone.
Int.: Also z. B. die Telefone.
S/S: Das Auto, das Flugzeug.
Int.: Das sind Dinge, die sich verändert haben, das hat es früher nicht gegeben?
S/S: Und die Uhr.
Int.: Also technische Dinge ändern sich, die Technik wird immer besser? [S/S stimmt zu] Und was gleichbleibt, ist die Natur?
S/S: Die Menschen verunreinigen die Erde.[347]

→ *Nennung konkreter Beispiele für Veränderungen sowie zweier trivialer abstrakter Beispiele für Kontinuität.*

346 Interview Nr. 95, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.
347 Interview Nr. 56, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mittleres Niveau:
S/S (MaturantInnen): Was sich verändert, würde ich sagen, mal Gesellschaftsformen, hätte ich jetzt mal gesagt.
Int.: Die ändern sich?
S/S: Ja, die ändern sich auf jeden Fall. Und was immer gleichbleibt, ist so Grundkonzepte des Menschen, täte ich sagen.
Int.: Was meinen Sie mit Grundkonzepten?
S/S: Machtstreben, Kapitalismus, also jetzt im Grunde gesagt Kapitalismus.
Int.: Also psychologische Muster?
S/S: Psychologische Muster.[348]

→ *Nennung abstrakter, nicht trivialer Beispiele für Veränderung und Kontinuität.*

S/S (Studierende): Politische Systeme ändern sich meistens … oder öfter. Staatsgrenzen ändern sich. Aber ich glaube, dass sich so ein gewisser Grundbaustein von Kultur, der in dieser Gegend aktiv ist, bleibt.
Int.: Also Kultur ändert sich schon, aber Sie würden sagen, es gibt einen Kern, der sich nicht ändert?
S/S: Ja. Oder zumindest sehr schwer.
Int.: Noch irgendetwas, wo Sie sagen würden, das bleibt eher gleich?
S/S: Naja, Bevölkerung bleibt auch nicht immer gleich. Kann auswandern oder ausgewandert werden [= vertrieben werden]. Sonst fällt mir auf die Schnelle nichts mehr ein.[349]

→ *Nennung überwiegend abstrakter, nicht trivialer Beispiele für Veränderung und Kontinuität.*

Elaboriertes Niveau:
S/S (Studierende): Was sich ändert, sind hauptsächlich würde ich sagen Einstellungen, alleine wie sich die Frau verändert, die Rolle der Frau, mit Frauenwahlrecht, dass sie mit partizipieren kann.
Int.: Ja, sagen wir: Das Geschlechterverhältnis, Geschlechterrollen …
S/S: So was in die Richtung, ja.
Int.: Das hat sich geändert, gut.
S/S: Also in unserer Kultur.
Int.: In unserer Kultur. Noch irgendetwas, das sich verändert hat?
S/S: Sichtweisen, Kirche auf jeden Fall, Einfluss der Kirche …
Int.: Einfluss der Kirche, bei uns jedenfalls?
S/S: Ja. Kommt auch wieder auf die Kultur drauf an, genau.
Int.: Okay, und Dinge, die eher gleichgeblieben sind?
S/S: Also gleich geblieben ist in meiner Sichtweise einfach, dass Menschen aus Geschichte wenig lernen, dass sie zwar Sachen erleben, aber dass der Zeitraum dann so groß ist, dass das dann wieder in Vergessenheit gerät, dass sie in die Einsicht nicht recht viel gescheiter werden. Soll ich noch was sagen, das gleich bleibt?
Int.: Ja.
S/S: Akteure, dass hauptsächlich die Menschen, die an der Macht sind, da ziemlich viel mitzusprechen haben. Man muss trotzdem auch sagen, dass auch die Position verändert worden ist, eben jetzt mit der Kirche gesagt, dass die jetzt nicht mehr so an der Macht steht, aber generell, dass Menschen die Macht innehaben …
Int.: Also dass es gewisse soziale Systeme gibt, und die ändern die Form, aber bleiben immer gleich?
S/S: Genau.[350]

→ *Nennung abstrakter, nicht trivialer Beispiele für Veränderung und Kontinuität, die kulturspezifisch ausdifferenziert werden.*

348 Interview Nr. 59, Gruppe MaturantInnen, männlich, 23 Jahre.
349 Interview Nr. 66, Gruppe Studierende, weiblich, 21 Jahre.
350 Interview Nr. 100, Gruppe Studierende, weiblich, 20 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S (Studierende): Also ich finde, in gewissen Zügen, wiederkehren gewisse Ereignisse oder Situationen, vielleicht nicht in dem Ausmaß, aber es wiederholt sich, also ähnliche, also es sind Parallelen manchmal durchaus, finde ich, erkennbar. Was sich verändert und vielleicht nicht wiederkehrt, das sind Entwicklungen, wo sich einfach etwas weiterentwickelt, weil ich glaube nicht, dass man, wenn man jetzt einmal, keine Ahnung, Handy und so, solche Technologien entwickelt hat, dass man irgendwann mal wieder zurückfallen wird. Wohingegen ich schon glaube, dass sich gesellschaftliches Denken schon vor- und zurückentwickeln kann, also offener, geschlossener oder halt größer … Verstehen Sie, was ich meine? Sehr verwirrend, oder?
Int.: [lacht] Fällt Ihnen ein Beispiel ein? Für Dinge, die sich ändern, oder Dinge, die eher gleich bleiben?
S/S: Das kommt, finde ich, auch wieder auf die Region an. Aber grundsätzliche Dinge, die sich ändern, sind Lebensweisen, auf jeden Fall, Lebensstandards. Auch nicht überall auf der Welt, aber grundsätzlich doch über …, also überhaupt jetzt im 21. Jahrhundert. Dinge, die gleich bleiben … [überlegt kurz] Es verändern sich auch Werte. Und gleich bleiben? [überlegt kurz] Also eigentlich glaube ich, dass nichts gleich bleibt. Außer eben Flüsse und …
Int.: Also Natur bleibt gleich?
S/S: Ja, genau, außer … [verstummt]
Int.: Außer man greift ein?
S/S: Ja, genau.[351]

→ *Nennung abstrakter, nicht trivialer Beispiele für Veränderung und Kontinuität, Differenzierung nach Region sowie danach, dass einzelne Entwicklungen zyklisch wiederkehren.*

Beispielhafte Grenzfälle:
S/S (MaturantInnen): Dass es immer wieder Kriege gibt.
Int.: Das ist gleich? [S/S stimmt zu] Noch irgendwas? Irgendwas, wo Sie sagen würden: Na ja, aber das hat sich ganz klar verändert?
S/S: Ja, Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau oder zwischen verschiedenen Völkern, zumindest hat sich das in der letzten Zeit geändert.
Int.: Also weniger Unterschiede zwischen Menschen?
S/S: Genau, würde ich schon sagen.
Int.: Okay, noch etwas, wo Sie sagen würden: Ja, das hat sich geändert?
S/S: Ja, ich finde, alles ist globalisierter jetzt.[352]

→ *Qualifizieren sich die angeführten Beispiele in ihrer Beschreibung als abstrakt? Jedenfalls für Gleichberechtigung und Globalisierung ist das eindeutig, daher Einstufung auf mittlerem Niveau.*

S/S (Studierende): Ja, verändern tun sich die handelnden Personen, das ist mal klar. Auch Haltungen. Ob sie jetzt aufgeklärter sind als früher, da würde ich für die letzten hundert Jahre sagen, da hat sich nur bedingt in manchen Bereichen etwas verändert. Also ich würde sagen, ob es jetzt faschistische Ideen sind oder kommunistische Ideen oder sonstige Ideen, die nicht mehrheitstauglich sind, da gibt es immer wieder extreme Ausprägungen, also Befürworter, die hat es seit jeher gegeben, und ich glaube, das wird sich auch in den nächsten Jahren gesellschaftlich wenig verändern.
Int.: Also dass es gewisse Grundhaltungen gibt, politische, das bleibt gleich, und nur die Ausprägung …?

351 Interview Nr. 65, Gruppe Studierende, weiblich, 20 Jahre.
352 Interview Nr. 54, Gruppe MaturantInnen, männlich, 20 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Die Ausprägung, genau, wie gewisse handelnde Personen halt manche politische Haltungen vertreten und das halt polarisieren, vielleicht aus gegebenem Anlass, ob es jetzt irgendwelche Migrationsströme sind, die aus gewisser Position für Politik Werbung betreiben, und deswegen sind handelnde Personen wieder ausschlaggebend für den jeweiligen Zeitstrom.[353]

→ *Ist die Beschreibung bezüglich politischer Haltungen Ausdruck von Differenzierung? Da auf unterschiedliche Entwicklungen mit je unterschiedlicher Statik und Dynamik verwiesen wird, wird hier in Berücksichtigung der weiteren Ausführungen elaboriertes Niveau zugewiesen.*

c) Verständnis von Fortschritt und Verfall

Fragestellung	
(16) Wenn wir mehr als 100 Jahre in der Zeit zurückgehen: War das Leben früher leichter oder schwerer als heute? Warum? *(17) Was war früher besser, was schlechter als heute (jeweils max. 3)?*	
Subkategorien *(proficiency levels)*	**Code**
Nullniveau: ProbandInnen … • geben kein (Wert-)Urteil ab • *oder* begründen das (Wert-)Urteil nicht	16a
Basalniveau: ProbandInnen … • geben ein (Wert-)Urteil ab • *und* verweisen dabei nur auf *entweder* positive *oder* negative Entwicklungen • *oder* berücksichtigen bei der Begründung zwar *sowohl* positive *als auch* negative Entwicklungen, beziehen sich dabei jedoch auf zumindest einer Seite überwiegend auf Einzelbeispiele (z. B. *„die Straßen waren schlechter"*) oder historisch singuläre Ereignisse (z. B. *„früher gab es den Weltkrieg"*)	16b
Mittelniveau: ProbandInnen … • geben ein (Wert-)Urteil ab • *und* berücksichtigen bei der Begründung *sowohl* positive *als auch* negative Entwicklungen • *und* der primäre Bewertungsmaßstab auf beiden Seiten des (Wert-)Urteils ist die Gesellschaft, nicht die persönliche Präferenz (z. B. *„früher war besser, dass es viele Burgen gab, weil ich mag Burgen"*) • *und* das (Wert-)Urteil bezieht sich nicht auf zumindest einer Seite überwiegend auf Einzelbeispiele oder historisch singuläre Ereignisse • *und* das (Wert-)Urteil bezieht sich nicht auf zumindest einer Seite überwiegend auf historisch klar falsche Aussagen (z. B. *„früher gab es noch keinen Krieg"*)	16c

353 Interview Nr. 61, Gruppe Studierende, männlich, 29 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Elaboriertes Niveau: ProbandInnen … • geben ein (Wert-)Urteil ab • *und* berücksichtigen bei der Begründung *sowohl* positive als *auch* negative Entwicklungen • *und* der primäre Bewertungsmaßstab im (Wert-)Urteil ist die Gesellschaft, nicht die persönliche Präferenz • *und* das (Wert-)Urteil bezieht sich nicht auf zumindest einer Seite überwiegend auf Einzelbeispiele oder historisch singuläre Ereignisse • *und* das (Wert-)Urteil bezieht sich nicht auf zumindest einer Seite überwiegend auf historisch klar falsche Aussagen • *und* die (Wert-)Urteile beweisen Sinn für Ambivalenz bzgl. mindestens einer Entwicklung (etwa dass Veränderungen positive und negative Auswirkungen haben) • *oder* beweisen Sinn für Differenzierung bzgl. mindestens einer Entwicklung (etwa, dass Veränderungen unterschiedliche Auswirkungen auf Menschen haben) • *oder* relativieren den Bewertungsmaßstab (z. B. das Leben damals war aus unserer Sicht schwerer, aus damaliger Sicht leichter)	16d

Ankerbeispiele

Basales Niveau:
Int.: Glaubst du, war das Leben früher leichter oder schwerer?
S/S (Unterstufe): Schwerer.
Int.: Du würdest sagen schwerer, warum denn schwerer?
S/S: Weil man da früher, wo es noch nichts gegeben hat, da hat man immer weitergehen müssen, man hat [kurze Pause] und es war viel schwerer zum Überleben, weil es hat keinen Supermarkt gegeben, wo man sich einfach was kauft, sondern …
Int.: Genau, also essen zu besorgen war schwerer? [S/S stimmt zu] Und irgendwo hinkommen war schwerer? [S/S stimmt zu] Hat es irgendwas früher gegeben, das besser war als heute?
S/S: Dass sich das Klima noch nicht verändert hat.
Int.: Also das Klima war in einem besseren Zustand, jedenfalls angenehmer für uns. Noch irgendwas?
S/S: Dass man rausgegangen ist, wenn einem langweilig war, und man hat gespielt.
Int.: Ja, das heißt, man hat mehr Platz gehabt? [S/S stimmt zu] Man hat mehr Platz gehabt zum Spielen zum Beispiel und so als Kind? [S/S stimmt zu] Und heute ist man mehr drinnen? Noch irgendwas?
S/S: Sonst fällt mir nichts ein.
Int.: Und was ist heute besser?
S/S: [überlegt lange] Dass es jetzt Fahrräder gibt, dass man schneller von einem Ort zum anderen kommt.[354]

→ *(Wert-)Urteil, Begründung mit Nennung sowohl positiver als auch negativer Entwicklungen, überwiegende Nennung von Einzelbeispielen.*

S/S (Unterstufe): Ich glaube, da war es schwerer.
Int.: Warum glaubst du, dass es da schwerer war?
S/S: Okay, gehen wir mal zu Hitlers Zeit, da war es definitiv schwerer.
Int.: Ja, aber das ist eine Krisenzeit. Nehmen wir eine ganz normale Zeit, wo jetzt keine Kriege stattfinden oder so, sagen wir mal um 1900 herum einfach, war da das Leben für den Menschen irgendwo schwerer oder eben leichter?

354 Interview Nr. 88, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Man hatte halt nicht die Technik, die man ja heute hat, zum Beispiel hätte man jetzt dort eine Wunde gehabt oder sich verletzt, man hatte viele Krankheiten und so weiter, man würde leichter sterben, und heute hat man halt etwas … man hat einen richtigen Arzt, der einem dabei helfen kann.
Int.: Medizin, ganz klar.
S/S: Also Medizin, ganz klar.
Int.: Und das macht das Leben einfach ganz viel leichter, wenn die medizinische Versorgung passt?
S/S: Ja, und generell die Arbeit war auch, das waren halt noch Handwerker, Bauern, was kann man noch sein … und hier hat man größere Möglichkeiten, etwas zu werden, und man kann halt lernen damit …
Int.: Okay, gibt es irgendetwas, das früher besser war?
S/S: Vielleicht die Menschen?
Int.: Die Menschen an sich waren besser? Glaubst du, hatten die …
S/S: Die hatten halt keine andere Religion oder die Vielfalt, aber nein, die Menschen haben sich gar nicht verändert, die sind halt …
Int.: Die Menschen sind gleich geblieben, sind nicht besser oder schlechter, wie sie früher waren?
S/S: Nein. Auch wenn jetzt eine neue Kultur gekommen ist, sind sie trotzdem gleich und denken halt anders, sie wollen halt die Kultur nicht nehmen, aber …
Int.: Und was war dann besser früher, wenn die Menschen gleich geblieben sind?
S/S: Gleich schwer war es auch nicht, aber ich glaube, es war halt schwerer dort.
Int.: Gibt es nichts, was besser war eigentlich, ist heute alles besser?
S/S: Eigentlich schon.[355]

→ *(Wert-)Urteil, Begründung mit Verweis nur auf positive Entwicklungen.*

Mittleres Niveau:
S/S (Studierende): Ich würde leichter sagen.
Int.: Leichter früher?
S/S: Nein, früher schwerer.
Int.: Früher schwerer. Und warum früher schwerer?
S/S: Naja, es kommt immer auf die Zeit an. Zum Beispiel, wenn wir jetzt 100 Jahre zurückdenken, da hat es ja so was wie Pressefreiheit, Meinungsfreiheit in der Form nicht gegeben.
Int.: Also mehr Freiheiten?
S/S: Genau, mehr Freiheiten.
Int.: Und das ist wesentlich? Das Leben ist leichter mit mehr Freiheiten?
S/S: Ja.
Int.: Noch ein Aspekt, wo Sie sagen würden, das ist jetzt hauptsächlich besser?
S/S: Ja, zum Beispiel arbeitsmäßig. Also jetzt kürzere Arbeitszeiten, früher längere Arbeitszeiten. Und auch die ganzen Gewerkschaften und Arbeitnehmervertretungen.
Int.: Also die Arbeitsumstände sind besser geworden?
S/S: Ja, genau.
Int.: Und mehr Freiheiten?
S/S: Genau, und die Lebensumstände.
Int.: Und die Lebensumstände sind generell besser geworden?
S/S: Ja.
Int.: Und was war früher besser und was war schlechter als heute?
S/S: [überlegt lange] Wahrscheinlich einfacher.
Int.: Das Leben war leichter, also nicht leichter, [sondern] einfacher? Übersichtlicher?

355 Interview Nr. 105, GruppeUnterstufe, weiblich, 15 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Übersichtlicher. Jetzt auch mit der medialen Überflutung.
Int.: Das war besser?
S/S: Genau.
Int.: Irgendetwas, wo Sie sagen würden: Das ist heute besser?
S/S: Ja, die medizinische Versorgung.
Int.: Sonst noch was?
S/S: Ja, das haben wir schon genannt, die Arbeitsumstände.
Int.: Arbeit, Freiheiten, diese Sachen?
S/S: Genau.[356]

→ *(Wert-)Urteil, Begründung mit Verweis auf positive und negative Entwicklungen, Bezug auf überwiegend abstrakte Entwicklungen.*

S/S (Primarstufe): Ich glaube, es war schwerer, weil man ja keine so z. B. Rasenrobotermäher gehabt hat. Und noch keine Medizin, weil z. B. die Pest, hat man ja auch nichts dagegen machen können, da sind auch viele Leute daran gestorben.
Int.: Also medizinisch war es problematisch früher, weil man so wenige Krankheiten heilen hat können früher, und heute können wir das viel besser? [S/S stimmt zu] Und Rasenmäher-Roboter, das wäre jetzt: Es ist komfortabler für die Leute heute als es früher war? [S/S stimmt zu] Aber gibt es irgendetwas, wo du sagen würdest: Das war früher besser, als es heute ist?
S/S: Man hat, man war eigentlich selbstständiger, hat viele Sachen im Haushalt selber gemacht, und jetzt machen das halt schon Maschinen und so.
Int.: Okay, also die Leute haben mehr Sachen selber machen können, und heute können sie das nicht mehr selber machen, weil die Maschinen so viel machen für sie, und eigentlich wäre es aber besser, wenn sie das könnten zumindest? [S/S stimmt zu] Aber heute ist es besser, dass es z. B. medizinisch besser ist und komfortabler. Noch irgendetwas, das früher besser war?
S/S: Jetzt fällt mir irgendwie gerade nichts mehr ein.[357]

→ *(Wert-)Urteil, Begründung mit Verweis auf positive und negative Entwicklungen, ausreichend Bezug auf abstrakte Entwicklungen (Medizin, Autarkie).*

Elaboriertes Niveau:
S/S (Studierende): Ich würde sagen, beides spielt da hinein. Ich würde sagen, leichter in dem Sinne, dass die Rollen deutlicher verteilt waren, man hat gewusst, was man zu tun hatte.
Int.: Mehr Orientierung?
S/S: Ja. Und schwerer natürlich auch, weil es natürlich ärmere Verhältnisse damals noch waren, also man hatte nicht so viel Luxus wie heute.
Int.: Einerseits, andererseits. Also würden Sie sagen: In der Summe ca. gleich?
S/S: Ich würde sagen: Jetzt ist das Leben schon komfortabler als noch vor 100 Jahren.
Int.: Also insgesamt ist es also doch früher ein bisschen schwerer gewesen, würden Sie sagen?
S/S: Ja.
Int.: Und was war früher besser und was war schlechter als heute?

356 Interview Nr. 64, Gruppe Studierende, männlich, 22 Jahre.
357 Interview Nr. 90, Gruppe Primarstufe, weiblich, 9 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Also besser, wie gesagt, die Rollenverteilung, es wusste jeder, was er zu tun hatte, die Rollen waren klar verteilt. Und natürlich kann das aber auch ein schlechter Punkt sein, wenn man jetzt nicht konform ist mit dem Rollenbild, das für einen vorgesehen ist in der Gesellschaft.
Int.: Also eine ambivalente Geschichte? [S/S stimmt zu][358]

→ *(Wert-)Urteil, Begründung mit Verweis auf abstrakte positive und negative Entwicklungen, Verweis auf die Ambivalenz einer Entwicklung.*

S/S (MaturantInnen): Das kommt, glaube ich, ganz darauf an, in welche Familie, also in welche soziale Schicht man hineingeboren wird. Für ärmere Schichten, wenn man's vergleicht mit immer noch armen Leuten aus armen Ländern, sprich Afrika, unentwickelten, finde ich nicht unbedingt, dass es früher schwerer oder leichter gewesen wäre, vergleichbar wie heute. Wenn man in gute Familien geboren wird in entwickelteren Ländern und mehr Bildungschancen hat, ist das natürlich leichter. Das war früher auch so, wenn man adelig geboren wird, hat man es auch dementsprechend leichter.
Int.: Okay, und wenn du dich vergleichen würdest mit jemandem aus deiner sozialen Schicht und Herkunft, denkst du, dass dein Leben damals leichter oder schwerer gewesen wäre im Vergleich zu heute?
S/S: Ich denke, damals wäre es wahrscheinlich schwerer gewesen. Wenn man von mir als Mittelschicht, also normaler Durchschnittsstandard, ist es ja doch nicht so üblich gewesen, dass damals so viele Leute studiert haben.
Int.: Okay, also Bildung ist ein Punkt.
S/S: Genau. Und politische Mitbestimmung quasi.
Int.: Irgendwas, das leichter gewesen ist, oder war's schwerer hauptsächlich?
S/S: Ja damals gab's ja nicht so viel, was von einem gefordert wird wie heute …
Int.: Weniger Anforderungen [S/S stimmt zu]?
S/S: Man hatte wohl auch mehr Berufschancen, weil durch die Globalisierung ja die Konkurrenzen dementsprechend größer sind.[359]

→ *(Wert-)Urteil, Begründung mit Verweis auf abstrakte positive und negative Entwicklungen, Verweis auf die soziale Differenzierung von Entwicklung.*

Beispielhafte Grenzfälle:
S/S (MaturantInnen): Ich würde sagen: schwerer.
Int.: Sie würden sagen, schwerer. Warum?
S/S: Weil vor allem … jetzt gibt es ja eine Art Mittelschicht, in den meisten Fällen gibt es die Mittelschicht noch, die zwar auch eine Ausbildung machen kann, vielleicht unter anderen Umständen wie jetzt die höhere oder die Gutverdiener, aber man kann trotzdem einer Ausbildung nachgehen, man kann eine Universität besuchen, man kann als Frau eine Universität besuchen, und ich glaub, früher, wenn wir jetzt an vor hundert Jahren denken, wenn wir wieder das Beispiel Südtirol nehmen, ich komme von einem Bergbauernhof, da waren die Aussichten auch relativ gering. Einer hat den Hof übernommen, das war dann ziemlich beschwerlich alles.[360]

→ *Sind die genannten Beispiele für Gruppen (Frauen, Bergbauern), die eine Verbesserung ihrer Optionen erfahren haben, mit Differenzierung gleichzusetzen? Im Sinne der kategorialen Definition erfüllen sie das Kriterium, zusammen mit den weiteren Ausführungen ergibt sich eine Einstufung auf elaboriertem Niveau.*

358 Interview Nr. 75, Gruppe Studierende, männlich, 23 Jahre.
359 Interview Nr. 18, Gruppe MaturantInnen, männlich, 19 Jahre.
360 Interview Nr. 53, Gruppe MaturantInnen, weiblich, 20 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S (Studierende): Es war wahrscheinlich langsamer. Und dementsprechend vielleicht stressfreier? Aber man hatte dann eben andere Probleme, also glaube ich, dass es jetzt leichter ist.
Int.: Also war es früher, so gesehen, schwerer?
S/S: Genau.[361]

→ Wird hier der anzulegende Bewertungsmaßstab relativiert und reflektiert oder lediglich eine eingehendere Analyse abgelehnt? Es wird auf Letzteres entschieden und im Kontext der weiteren Ausführung mittleres Niveau zugewiesen.

d) Verständnis von Moralität

Fragestellungen	
(18) Haben die Menschen früher moralisch besser, schlechter oder gleich gut gehandelt wie heute? *(19) In der Vergangenheit haben Leute Dinge geglaubt und getan, die uns heute erschrecken oder die wir für verrückt halten (z. B. Hexenverbrennungen, Glaube an das Gottesgnadentum etc.). Warum glaubst du, haben sie solche Dinge geglaubt und getan? [Die Antworten zur Frage 19 wurden für die Kategorisierung nur herangezogen, wenn sie eine moralische Erklärung enthielten]*	
Subkategorien *(proficiency levels)*	**Code**
Nullniveau: ProbandInnen … • geben kein moralisches Urteil ab	19a
Basales Niveau: ProbandInnen … • geben ein moralisches Urteil ab (besser/schlechter/gleich) • *und* begründen das Urteil nicht, *oder* zirkuläres Urteil, *oder* unlogisches/inkonsistentes Urteil	19b
Mittleres Niveau: ProbandInnen … • geben ein moralisches Urteil ab (besser/schlechter/gleich) • *und* begründen das Urteil plausibel • *und* legen bei der Begründung nur ihren eigenen Wertmaßstab an	19c
Elaboriertes Niveau: ProbandInnen … • geben ein moralisches Urteil ab (besser/schlechter/gleich) • *und* begründen das Urteil plausibel • *und* legen bei der Begründung *sowohl* ihren eigenen *als auch* den in der historischen Zeit vermuteten Wertmaßstab an • *oder* entschlagen sich eines Urteils mit einer äquivalenten Begründung, da sie die Frage als zu undifferenziert empfinden	19d
Ankerbeispiele	
Basales Niveau: K. (Kindergarten): Mehr böse Leute. Int.: Glaubst du, dass es mehr böse Leute gegeben hat? Warum glaubst du, dass es früher mehr Böse gegeben hat? K: Weil … Ich weiß es auch nicht.	

361 Interview Nr. 77, Gruppe Studierende, weiblich, 22 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: du weißt es auch nicht, aber du hast irgendwie das Gefühl, dass es früher mehr böse Leute gegeben hat?
K: Ja.[362]

→ *Urteil, keine Begründung.*

S/S (Primarstufe): Ich finde, dass sie böse waren irgendwie.
Int.: Und warum das?
S/S: Früher hat es das ja auch nicht gegeben, dass man … ich weiß nicht, früher hat man … so richtig fällt mir da auch nichts mehr ein, ich habe von dem noch mal gehört, dass die Leute früher böser waren als heutzutage, die Menschen nicht so freundlich waren und nicht so gastfreundschaftlich …
Int.: Du hast das gehört und gedacht: Das muss wohl so gewesen sein?
S/S: Ja.[363]

→ *Urteil, keine Begründung.*

S/S (Primarstufe): Schlechter. Weil sie noch nicht fühlten, wie der Krieg so ist.
Int.: Und heute wissen wir, wie der Krieg so ist, und deshalb verhalten wir uns heute besser zueinander?
S/S: Ja.
Int.: Sie haben jedenfalls früher komische Sachen gemacht, die wir fast schon für verrückt halten. Zum Beispiel haben sie geglaubt, dass es Hexen gibt, ‚der da oder die da ist eine Hexe und wir sollten sie verbrennen' …
S/S: Opfer …
Int.: Ja genau, oder Opfer, Menschenopfer und so weiter. Warum haben die das gemacht?
S/S: Weil sie von einer anderen Kultur gewesen sind.
Int.: Und in der Kultur war das halt einfach so?
S/S: Ja.
Int.: Und warum war das in der Kultur einfach so, warum machen wir das heute nicht, diese Sachen, die uns so komisch vorkommen?
S/S: Weil der Brauch nicht mehr … wenn man so was macht wird man eigentlich von der Polizei eingesperrt.
Int.: Und früher ist man halt nicht eingesperrt worden?
S/S: Nein.
Int.: Und warum das so ist, wissen wir halt auch nicht genau?
S/S: Nein.[364]

→ *Urteil, unlogische und zirkuläre Begründung.*

Mittleres Niveau:
Int.: Wieso kommt dir das vor, dass sie früher besser waren?
S/S (Primarstufe): Weil früher hat man noch zu jedem gehen können, da haben sie gefragt, ob man was zum Essen kriegt, und da hat man vielleicht ein Brot gekriegt und heutzutage, da wird man dann, wenn man das getan hat, mit einem Arschtritt weggeschmissen oder sie machen dir gar nicht auf.
Int.: Okay, sind die Leute heute nicht mehr so freundlich einfach?

362 Interview Nr. 67, Gruppe Kindergarten, weiblich, 6 Jahre.
363 Interview Nr. 50, Gruppe Primarstufe, männlich, 10 Jahre.
364 Interview Nr. 46, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Nein, weil heute kann man auch niemandem mehr vertrauen, weil es so viele Verbrecher gibt.
Int.: Und die hat es früher nicht gegeben, das ist mehr heute so?
S/S: Ja.
Int.: Hilfsbereiter waren die Leute früher und weniger verbrecherisch?
S/S: Ja.[365]

→ *Begründetes Urteil; die Begründung muss historisch nicht überzeugen, aber zustimmungsfähig sein.*

S/S (Studierende): Ich würde sagen: Gleich.
Int.: Inwiefern gleich?
S/S: Ja, in ethischer Hinsicht kann man das ja schwer sagen, was jetzt besser und was schlechter ist.
Int.: Es lässt sich also eigentlich nicht definieren?
S/S: Ja.
Int.: Das lässt sich also gar nicht einschätzen?
S/S: Nein. Weil, wie definiert man ‚besser' in ethischer Hinsicht?
Int.: Das heißt, keiner kann das grundsätzlich definieren? Es gibt eigentlich gar keine Ethik?
S/S: Das schon, aber es ist schwierig, zu klassifizieren, was besser und was schlechter ist.
Int.: Aber man könnte sagen, besser wäre: ‚mehr gute Taten'?
S/S: Ja.
Int.: Und wir könnten definieren, was eine gute Tat ist?
S/S: Ja.
Int.: Also wenn wir das mal so sagen würden: Früher haben Sie gleich viel gute und schlechte Taten wie wir heute geleistet?
S/S: Im Prinzip ja.[366]

→ *Begründetes Urteil, wobei die Begründung im ethischen Relativismus liegt; eine Identifikation von historischen Wertmaßstäben findet jedoch noch nicht statt.*

Elaboriertes Niveau:
S/S (Unterstufe): In deren Hinsicht besser, aber ich würde sagen in unserer Hinsicht schlechter.[367]

→ *Urteil mit implizit enthaltener Begründung, Historizität der Wertmaßstäbe berücksichtigt*

S/S (Studierende): Ja, weil ich der Meinung bin, dass die Menschen im 19. Jahrhundert sehr wohl moralisch gehandelt haben für ihre Zeit. Man muss ja auch betrachten, in welchen Strukturen sie waren bzw. gesellschaftlichen Probleme … Mit welchen gesellschaftlichen Problemen sie zu der Zeit konfrontiert waren, aber ich würde nicht sagen, dass die Menschen früher schlechter waren, und ich würde auch nicht sagen, dass wir jetzt wahnsinnig [verstummt].
Int.: Der Mensch bleibt gleich, aber die Umstände ändern sich?
S/S: Genau. Also die moralischen Absichten.
Int.: Und daraus folgt dann die Moral, mit der man darauf reagiert?
S/S: Genau.[368]

→ *Vorangegangenes Urteil mit Begründung, Historizität der Wertmaßstäbe berücksichtigt.*

365 Interview Nr. 92, Gruppe Primarstufe, weiblich, 10 Jahre.
366 Interview Nr. 64, Gruppe Studierdende, männlich, 22 Jahre.
367 Interview Nr. 110, Gruppe Unterstufe, männlich, 14 Jahre.
368 Interview Nr. 120, Gruppe Studierende, weiblich, 21 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S (Studierende): Gleich gut.
Int.: ‚Gleich gut', würden Sie sagen. Und eigentlich im Großen und Ganzen gibt es da keine Entwicklung?
S/S: Ich glaube, dass es in jeder Zeit Menschen gibt, die bessere moralische Vorstellungen haben, da ist auch wieder zu definieren, was besser ist.,
Int.: Also man müsste das definieren, was moralisch ist?
S/S: Ja, weil was ist moralisch und welche Ansprüche, welche Werte stehen denn da dahinter …
Int.: Und wenn wir jetzt sagen: ‚Gut, wir können definieren, was gut ist und was falsch', würden Sie sagen: Dann müsste das nicht unbedingt für alle Zeiten gelten?
S/S: Genau, in früheren Zeiten sind andere Werte, Werte verändern sich auch über die Zeit … sehr schwer, darüber zu urteilen …[369]

→ *Urteil mit moralisch differenzierter Begründung.*

Beispielhafte Grenzfälle:
Int.: Waren die Menschen früher moralisch besser oder schlechter oder vielleicht auch gleich gut wie wir heute, waren sie bessere Menschen oder waren sie bösere Menschen?
S/S (Studierende): Glaube ich nicht. Nein, das glaube ich überhaupt nicht.
Int.: Ziemlich gleich würden Sie sagen?
S/S: Es passierten damals schlimme Sachen und es passieren heute schlimme Sachen, das würde ich gleich werten, ja. Das ist vielleicht der äußere Schein, der mehr gewahrt worden ist dazumals, deswegen waren die Menschen … natürlich waren sie abgebrühter, vielleicht auch durch den Krieg, wenn sie Soldaten waren …
Int.: Aber der Mensch ist im Kern gleich geblieben?
S/S: Ja.[370]

→ *Ein Urteil wird geäußert, fraglich ist aber, ob eine schlüssige Begründung und/oder eine Differenzierung vorliegen. Der Hinweis auf die Wahrung des äußeren Scheins, die größere Abgebrühtheit und den Krieg geben eine Erklärung für die wahrgenommene moralische Differenz aus sich verändernden Umständen. Da die Ausdifferenzierung jedoch verbal nur angedeutet ist und der Vorschlag des Interviewers nicht berücksichtigt werden kann, werden die Aussagen nicht als elaboriertes, sondern als mittleres Niveau codiert.*

S/S (Unterstufe): Ja, manche waren auch schlechter, sie wollten auch Kriege machen …
Int.: Und andere waren … waren sie insgesamt gleich gut wie wir heute?
S/S: Ja, so circa.[371]

→ *Sind die angeführten Kriegsabsichten eine angedeutete Begründung für das Verdikt oder eine parallele Erscheinung zu bzw. Folge der Schlechtigkeit mancher? Im Zweifel gilt Letzteres und damit eine Codierung als Basalniveau.*

369 Interview Nr. 100, Gruppe Studierende, weiblich, 20 Jahre.
370 Interview Nr. 96, Gruppe Studierende, weiblich, 25 Jahre.
371 Interview Nr. 106, Gruppe Unterstufe, weiblich, 13 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

e) Verständnis von Hierarchie und Macht

Fragestellung	
(20) Wer hat Macht?	
Subkategorien *(proficiency levels)*	**Code**
Nullniveau: ProbandInnen … • geben keine Antwort bzw. Erklärung	21a
Basales Niveau: ProbandInnen … • geben an, dass jeder Mensch gleich viel/wenig Macht hat (z. B. *„es gibt kein Machtgefälle"*) • *oder* geben eine Antwort, die Macht auf militärische Macht, Gewalt oder Herrschaft eingt • *oder* nennen beispielhaft eine Kategorie von Mächtigen (z. B. PolitikerInnen, Vermögende, EntdeckerInnen …)	21b
Mittleres Niveau: ProbandInnen … • nennen mindestens zwei konkrete und kategorial unabhängige Beispiele für Mächtige (z. B. PolitikerInnen, Vermögende, EntdeckerInnen …) • *oder* nennen spontan ein konkretes Beispiel, das über kategoriale Machtzuschreibung hinausgeht (z. B. indem sie sich selbst oder Familienmitgliedern gewichtete Macht zuerkennen)	21c
Elaboriertes Niveau: ProbandInnen … • geben eine abstrakte Definition von Macht als Möglichkeit der Einflussnahme, wobei Macht nicht mit Herrschaft bzw. Befehlsgewalt gleichgesetzt wird • *oder* beschreiben Macht als abstraktes System interpersoneller Relationen in einer so umfassenden Weise, dass sich daraus eine Definition ableiten ließe	21d
Ankerbeispiele	
Basales Niveau: S/S (Unterstufe): Macht, das kann man so nicht sagen, also der Chef in Österreich ist ja der Heinz Fischer, er macht halt alles für uns, aber Macht kann man so nicht sagen, weil es gibt ja zurzeit keinen, der was die Welt erobert. Int.: Also würdest du sagen: Im Grunde hat keiner Macht [S/S stimmt zu]? Weil wenn man von Macht sprechen würde, dann bräuchte einer wirklich sehr viele Möglichkeiten? S/S: Ja. Int.: Und wenn du jetzt sagst z. B. Hitler, hat der Macht gehabt im Vergleich? S/S: Ja, der hat schon Macht gehabt, der hat viel erobert.[372] → *Begründete Erklärung, Einengung auf militärische Macht.* S/S (Primarstufe): Macht … früher haben z. B. Könige viel Macht gehabt oder Kaiser und so weiter … Int.: Okay, die haben früher Macht gehabt, und wer hat heute Macht? S/S: Heute ist die Macht eher so verteilt, dass mehr Leute Macht haben. Int.: Und was ist das überhaupt, Macht? S/S: Dass man bestimmen kann über andere und Dinge. Sonst ist dann … sonst werden sie bestraft.[373] → *Begründete Erklärung, Einengung auf Herrschaft.*	

372 Interview Nr. 7, Gruppe Unterstufe, männlich, 13 Jahre.
373 Interview Nr. 42, Gruppe Primarstufe, männlich, 10 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S (Primarstufe): Ein König hat Macht, Kaiser auch, Chefs von irgendwelchen Firmen …
Int.: Könige, Kaiser, Firmenchefs haben Macht …
S/S: Lehrer.
Int.: Lehrer haben Macht, okay.
S/S: Die Eltern.
Int.: Die Eltern. Also wie würde man vielleicht sagen, was ist Macht überhaupt?
S/S: Wenn man dem anderen was befehlen kann.
Int.: Wenn man ihm was befehlen kann …
S/S: … und der andere muss das dann tun, weil sonst gibt's was.[374]

→ *Begründete Erklärung, Einengung auf Gewalt/Herrschaft.*

Mittleres Niveau:
S/S (Primarstufe): Ja also, wenn man an die Macht kommt, dass man z. B. ein Land regiert.
Int.: Ja genau. Wer hat denn Macht?
S/S: Also der Präsident halt oder der Diktator, wenn es irgendwo einen gibt.
Int.: Präsidenten, Diktatoren, okay, und sonst? Hast du auch Macht?
S/S: Also weil ich der Jüngste bin aus meiner Familie nicht so viel …
Int.: Aber ein bisschen oder nicht?
S/S: Ein bisschen schon, über meine Sachen halt.
Int.: Über deine Sachen kannst du bestimmen?
S/S: Ein bisschen, nicht immer.[375]

→ *Begründete Erklärung, eine Kategorie von Mächtigen sowie ein plausibles nicht-kategoriales Beispiel.*

S/S (Studierende): Generell glaube ich, dass Macht derjenige hat, der auch Geld hat. Aber Macht hat auch derjenige, der Wissen hat.
Int.: Das sind so Faktoren, also Wissen, Geld?
S/S: Ja.
Int.: Und das sind dann die Mächtigen? Die, die Wissen haben, oder die, die reich sind?
S/S: [überlegt kurz] Nicht unbedingt, weil man kann auch viel Wissen haben und keine Macht ausüben können.
Int.: Also die Faktoren sind nicht so wichtig?
S/S: Doch, eigentlich schon. Weil, ich persönlich fühle mich mächtig, wenn ich mehr weiß als jemand anderer.
Int.: Aber einer der beiden Faktoren muss gegeben sein, also entweder Wissen oder Geld?
S/S: Vielleicht spielt noch ein dritter Faktor mit? [überlegt lange] Zuspruch von vielen Leuten vielleicht noch.
Int.: Man braucht Zuspruch?
S/S: Ja.[376]

→ *Begründete Erklärung mit zumindest zwei Kategorien von Mächtigen.*

374 Interview Nr. 44, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.
375 Interview Nr. 86, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.
376 Interview Nr. 76, Gruppe Studierende, weiblich, 25 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Elaboriertes Niveau:
S/S (Studierende): Naja, ein gewisses Maß an Macht hat, glaub ich, jeder. Ich denke, Macht habe ich dann, wenn ich über irgendetwas bestimmen kann oder etwas verändern kann auf meinen eigenen Willen hin und nicht auf den Willen von [verstummt].
Int.: Und in dieser Definition, die Sie jetzt gebraucht haben, da würde dann jeder irgendwie Macht haben, aber in unterschiedlichem Maße.
S/S: Genau, ja.
Int.: Und beispielhaft, wer hätte sehr viel Macht?
S/S: Jegliche Regierungsteilnehmer, also Regierungspartizipanten, also in einem monarchischen System wäre natürlich der König ganz weit oben. Aber heute auch Parlamentarier, der halt in diesem Fall mehr Macht in Bezug auf die Entwicklung des Landes hat als wie zum Beispiel ein anderer Staatsbürger.
Int.: Regierungspolitiker oder auch andere?
S/S: Naja, ich würde sagen, ein Lobbyist, der eben auch eine gute Position vertritt, hat auch Macht.
Int.: Aber es geht immer um das politische System?
S/S: Nein, nicht immer um das politische System, sondern auch zum Beispiel um das Zusammenleben, im Haushalt gibt es auch eine nicht-politische Macht […].[377]

→ *Begründete Erklärung, abstrakte Definitionen von Macht als Möglichkeit der Einflussnahme.*

S/S (Studierende): Vermutlich nicht eine Einzelperson in der unteren Gesellschaftsschicht, das klingt jetzt blöd … Meistens doch Gruppen, die sich zum Teil auch bestimmte Personen auswählen, die jetzt als Stellvertreter Personen hernehmen, die die Macht verkörpern, aber es sind doch meistens Gruppen, die Macht ausüben bzw. auch gemacht haben und diese nutzen …
Int.: Sind es immer Gruppen?
S/S: Nein, nicht immer … das ist schwierig … das kann man nicht verallgemeinern …
Int.: Vielleicht fragen wir anders: Was ist denn Macht?
S/S: Die Kontrolle, nicht unbedingt über Menschen bzw. Gruppen oder Personen, sondern die Kontrolle bzw. die Befähigung, gewisse Dinge zu lenken, andere zu begeistern und die eigenen persönlichen Ziele durchzusetzen bzw. für die persönlichen Ziele zu begeistern und andere dazu zu bewegen, mitzumachen.
Int.: Hat jeder gleich viel Macht?
S/S: Vermutlich, wenn man von meiner Definition ausgehen würde, kann man annehmen, dass eigentlich jede Person Macht hat, wenn jede Person wüsste … [überlegt lange]
Int.: Also ein Potential zur Macht hat jeder?
S/S: Genau.[378]

→ *Begründete Erklärung, abstrakte Definitionen von Macht als Möglichkeit der Einflussnahme.*

Beispielhafte Grenzfälle:
S/S (Studierende): [überlegt] Der, der sie sich nimmt.
Int.: Okay. Also es ist eine Frage der Dominanz im Großen und Ganzen und man muss sich Macht nehmen, Macht bekommt man so nicht.
S/S: Man kann sie schon vererbt bekommen, natürlich, zum Beispiel in einer vererbbaren Dynastie bekommt man die Macht vererbt. Also Macht ist, glaub ich, wenn man … [überlegt] … gewisse Entscheidungen über viele treffen kann.
Int.: Also wenn man Entscheidungen treffen kann, die viele Leute betreffen, dann hat man Macht?

377 Interview Nr. 60, Gruppe Studierende, männlich, 23 Jahre.
378 Interview Nr. 120, Gruppe Studierende, weiblich, 21 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Genau. Ja, könnte man vielleicht so sagen. Ist schwierig zu definieren.
Int.: Aber das wäre so Ihre Definition, im Großen und Ganzen?
S/S: Ungefähr, ja.
Int.: Das heißt Leute, die Leute, die nicht über viele Leute bestimmen können, haben keine Macht?
S/S: [überlegt] Das ist jetzt schwierig, das so aus dem Stehgreif zu sagen. Ja, ich lass es jetzt mal so stehen [lacht].[379]

→ *Begründete Erklärung mit einer abstrakten Definition (die Präzisierung durch den Interviewer wird nicht gewertet, da sie von der Befragten nicht weiter ausgeführt wird); im Kontext der vorangegangenen Aussagen erscheint dabei jedoch eine Gleichsetzung von Macht mit Herrschaft/Befehlsgewalt gegeben. In Ermangelung von weiteren Beispielen wird kein mittleres, sondern basales Niveau kodiert.*

S/S (Gruppe MaturantInnen): Bis zu einem gewissen Grad jeder.
Int.: Und Sie sagen: ‚Bis zu einem gewissen Grad', was meinen Sie da?
S/S: Indem ich finde, dass wir uns an Regeln halten müssen, weil sonst die Gesellschaft nicht funktioniert, deswegen hat man heute in der Praxis nicht so viel Macht, wie man in der Theorie hat, und ich glaube ganz viel ist schon [ausgemacht], deshalb zu einem gewissen Grade.
Int.: Aber hat jeder gleich viel Macht?
S/S: Vom Grundkonzept von mir aus gesehen schon. Es ist dann eben die Einteilung, die Hierarchie, die was zusammenkommt, und dass man sich in der Hierarchie relativ schnell einfügt. Und wenn man es jetzt von der Seite her sieht, sicher, die Politik hat extrem viel Macht, Menschen …
Int.: Also gibt es Leute, die haben mehr Macht?
S/S: Wenn man es von der Situation her anschaut mit der Hierarchie, wenn man davon ausgeht, wie wir in unserem Hierarchiesystem leben, dann gibt es Leute, die mehr Macht haben, oder Menschen mit viel Geld … Aber ich denke, es hat mehr damit zu tun, dass man ihnen Macht schenkt, nicht, dass sie die Macht von Anfang an haben.
Int.: Also Macht muss immer zugestanden werden? [S/S stimmt zu][380]

→ *Begründete Erklärung, mindestens zwei Kategorien werden genannt (PolitikerInnen und Reiche); die abstrakten Reflexionen lassen noch keine Definition zu, daher mittleres Niveau.*

f) Verständnis von Agency

Fragestellung	
(21) Wer „macht" Geschichte, d. h., wer schafft es, Dinge zu tun, die den Lauf der Geschichte verändern?	
Subkategorien *(proficiency levels)*	**Code**
Nullniveau: ProbandInnen … • geben keine Antwort bzw. Erklärung	22a
Basalniveau: ProbandInnen … • nennen nur eine Kategorie bzw. einen Typus von historisch wirksamen AkteurInnen (z. B. EntdeckerInnen, Militärs, charakterlich auffällige Personen) • *oder* betrachten alle Menschen als historisch gleich wirksam/unwirksam • *oder* führen Veränderungen ausschließlich auf sich allgemein ändernde Umstände zurück	22b

379 Interview Nr. 78, Gruppe Studierende, weiblich, 24 Jahre.
380 Interview Nr. 53 Gruppe Studierende, weiblich, 20 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mittelniveau: ProbandInnen … • nennen zumindest zwei Kategorien bzw. Typen von historisch wirksamen AkteurInnen • *oder* reflektieren überwiegend über die nötigen Eigenschaften eines historischen Akteurs/einer historischen Akteurin	22c
Elaboriertes Niveau: ProbandInnen … • nennen zumindest zwei Typen von historisch wirksamen AkteurInnen *oder* reflektieren überwiegend über die nötigen Eigenschaften eines historischen Akteurs/einer historischen Akteurin • *und* berücksichtigen sowohl die AkteurInnen als auch die historischen Umstände, die zu Veränderung oder Kontinuität führen	22d

Ankerbeispiele

Basales Niveau:
Int. (Studierende): Okay, wie ist es denn so, wer macht denn Geschichte? Also es gibt ja Leute, bei denen man sagt: ‚Der hat Geschichte geschrieben' oder ‚Die hat Geschichte geschrieben', ‚der hat den Lauf der Geschichte verändert' z. B. irgendwo sehr einflussreiche Menschen, die den Lauf der Geschichte ändern – oder das verhindern, kann genauso sein. Was sind denn das für Leute?
S/S: Die Sieger, praktisch. Also jeder, der große Schlachten gewonnen hat. Es kommt natürlich dann auch vor, dass dann immer wieder mal Verlierer gewisse Geschichten schreiben, der Napoleon war einfach ein Verlierer, aber er hat auch Siege vorher gefeiert und hat erst im Nachhinein verloren.
Int.: Okay, militärische Führer im Großen und Ganzen? [S/S stimmt zu][381]

→ *Nennung nur einer Kategorie von historischen AkteurInnen.*

S/S (Unterstufe): Besondere Menschen.
Int.: Ja, und inwiefern besondere Menschen?
S/S: Indem sie etwas, oder … Geschichte … etwas Besonderes gemacht haben, was dann eben … kein anderer hat das gemacht, nur er hat das gemacht und deswegen ist es halt ganz besonders.
Int.: Also wenn Leute etwas ganz Spezielles machen, was sonst niemand macht? [S/S stimmt zu] Und was sind das für Leute, die so etwas schaffen?
S/S: Ja unterschiedliche [lacht].
Int.: Kann jeder sein?
S/S: Kann jeder sein.[382]

→ *Keine Unterscheidung zwischen Typen oder Eigenschaften, alle Menschen potentiell gleich wirksam.*

Mittleres Niveau:
S/S (Studierende): Meistens sind es Könige, Politiker, man kann auch wieder sagen Machtpositionen, also die, die wir vorher beschrieben haben. Es können aber auch andere Personen mal hervorscheinen …
Int.: In der Regel sind es aber Menschen in Machtpositionen?
S/S: Ja, in der Regel schon.
Int.: Aber es muss nicht sein?
S/S: Nein, es muss nicht sein. Wenn man zum Beispiel an Martin Luther denkt, der war zumindest am Anfang in keiner Machtposition, ist vielleicht später dann zu einer gekommen.
Int.: Und diese Leute, haben die irgendwelche besonderen Eigenschaften oder sind das zufällige Geschichten?

381 Interview Nr. 59, Gruppe Studierende, männlich, 23 Jahre.
382 Interview Nr. 106, Gruppe Unterstufe, weiblich, 13 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Teils, teils. Weil manche Herrscher sind eben hineingeboren und werden zum Herrscher erzogen. Denen werden die Eigenschaften mehr oder weniger eingetrichtert. Manche andere müssen sich das selbst erarbeiten oder haben es gar nicht.[383]

→ *Nennung mehrerer Kategorien von AkteurInnen, kaum Berücksichtigung des historischen Momentums.*

S/S (MaturantInnen): Ich glaube, diese Person, die hat auf das, was er gemacht hat, genau darauf geschaut, und vielleicht mal Vorurteile und was es so gegeben hat, zum Beispiel Beweise, nicht darauf geachtet, sondern ganz das ausgeschlossen, von Neuem angefangen, und dass er so vielleicht auf etwas Neues gekommen ist. Auf eine neue Erkenntnis, dass es so vielleicht eine Sichtweise gefunden hat, die er den Menschen dann nahegebracht hat. Die er vielleicht für sich selbst gesehen hat, die dann aber auch an die Öffentlichkeit gekommen ist und in einer Art und Weise das so beigebracht hat, dass der Mensch das auch verstanden hat, wie es jetzt so ist und vielleicht anders.
Int.: Also der, der etwas Neues bringt, und das in irgendeiner überzeugenden Art und Weise?
S/S: Man muss auch überzeugend sein, weil wenn man sich das nur für sich denkt und sagt ‚das habe ich jetzt herausgefunden', ich glaube das bringt den Menschen auch nicht so weit und dann kann er nicht groß Geschichte schreiben.[384]

→ *Reflexion über die nötigen Eigenschaften eines historischen Akteurs/einer historischen Akteurin, kaum Berücksichtigung des historischen Momentums.*

Elaboriertes Niveau:

Int.: Und was sind das für Menschen, die Geschichte machen? Also die den Lauf der Geschichte verändern?
S/S (Studierende): [überlegt lange] Das ist schwierig. [lacht] Ich würde mal sagen, meistens sind das Menschen, die natürlich viel Selbstbewusstsein haben und auch zu einem gewissen Zeitpunkt an der richtigen Stelle sind und die richtigen Worte finden, um jetzt die Massen zu begeistern und mitzureißen.
Int.: Also es geht um persönliche Eigenschaften? Wie Selbstbewusstsein und Charisma und dergleichen?
S/S: Ja.
Int.: Und dass man diese Eigenschaften auch zur richtigen Zeit hat?
S/S: Genau, ja.
Int.: Okay. Also im Grunde auch Zufall?
S/S: Irgendwie schon, ja.[385]

→ *Reflexion über die nötigen Eigenschaften eines historischen Akteurs/einer historischen Akteurin mit Berücksichtigung des historischen Momentums.*

S/S (Studierende): Ich würde sagen, einerseits die, die den Zeitgeist aufnehmen können, das heißt die, die sehr wohl wissen, was gerade die Zustände einer Gesellschaft, einer Zeit ergeben, das heißt … [überlegt kurz] … die sehr reflektiert in einer Zeit leben und dann auch den Glauben an sich selbst, also ein hohes Selbstvertrauen haben, auf Basis von einer gewissen institutionellen Bildung oder aber auch aufgrund von familiären Prägungen und auf Basis von dem, dass sie auch glauben, es besser zu wissen als jemand anderer.

383 Interview Nr. 79, Gruppe Studierende, männlich, 25 Jahre.
384 Interview Nr. 52, Gruppe MaturantInnen, weiblich, 19 Jahre.
385 Interview Nr. 63, Gruppe Studierende, weiblich, 22 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: Also Menschen, die einerseits eine gewisse Persönlichkeitsposition mitbringen und andererseits das spiegeln, was in der Gesellschaft vorhanden ist, und das kanalisieren können und ausagieren können?
S/S: Ja. Genau. Und natürlich gibt es das nur in ganz wenigen Ausprägungen, dass solche Personen dann das Charisma, die Glaubwürdigkeit haben und die Authentizität, dass das dann auch auf andere Menschen überspringt.
Int.: Also ein Adolf Hitler, sagen wir mal, 500 Jahre vorher geboren, hätte ein Martin Luther sein können. Weil er die Persönlichkeitsstruktur vielleicht gehabt hat, aber das Bedürfnis damals, das politische, wäre ein anderes gewesen und er hätte vielleicht das zum Ausdruck gebracht?
S/S: Ob er jetzt ein Martin Luther gewesen wäre, das würde ich eher jetzt nicht unterschreiben, ich würde das jetzt eher nicht wertend bezeichnen, was für eine Richtung die Ausprägung jetzt stattgefunden hat. Dass er eine politische Erscheinung war und sehr wohl viele Menschen angesprochen hat, ja, wie auch Luther zu seiner Zeit, ob jetzt aber die Personen auszutauschen wären, mit ihren verschiedenen Handlungen, das würde ich jetzt vielleicht nicht sagen, weil ich glaube, dass da sehr wohl eine persönliche Prägung und gewisse eigene, ob es jetzt Erfahrungen sind oder, also ich glaube nicht an das „böse Gen", aber eine gewisse, also gewisse Rahmenbedingungen immer noch einhergehen müssen, dass jetzt der Mensch sich eher zum Besseren oder zum Schlechteren wendet dann.
Int.: Also die Persönlichkeitsstruktur spielt jedenfalls eine Rolle?
S/S: Ja.[386]

→ *Reflexion über die nötigen Eigenschaften eines historischen Akteurs/einer historischen Akteurin mit Berücksichtigung des historischen Momentums.*

Beispielhafte Grenzfälle:

S/S (Primarstufe): Herrscher.
Int.: Herrscher würdest du sagen, die verändern viel, wie z. B. die [vorher erwähnte] Maria Theresia. Sonst noch irgendwer, der Sachen verändert?
S/S: [überlegt lange] Ich glaube, wenn wir alle zusammen helfen würden, könnten wir auch etwas verändern.
Int.: Also Gruppen können etwas verändern? Und Herrscher, die schaffen das? [S/S stimmt zu].[387]

→ *Ist eine undefinierte große Gruppe von Menschen als eigene Kategorie von historisch wirksamen AkteurInnen zu rechnen? Das hinter dieser Gruppe zu vermutende Motiv wird als kategoriale Eigenschaft gewertet und daher ein mittleres Niveau codiert.*

S/S Studierende: Also erstens Leute, die handeln, in irgendeiner Art und Weise.
Int.: Also grundsätzlich Handelnde?
S/S: Aber das kann auch eben passiv, also passives Handeln sein, nehmen wir Luther als Beispiel, schlägt seine Thesen an, die Thesen alleine sind schon ein Handeln, und das was danach kommt auch, also geistiges …
Int.: Also Handeln ist Voraussetzung?
S/S: Und dann braucht es aber auch immer Leute, die darüber berichten. Also Gandhis passiver Widerstand hätte nicht funktioniert ohne Medienecho in irgendeiner Weise, also, dass es wahrgenommen wird …
Int.: Also würden Sie sagen: Es sind handelnde Leute, über die berichtet wird?

386 Interview Nr. 61, Gruppe Studierende, männlich, 29 Jahre.
387 Interview Nr. 89, Gruppe Primarstufe, weiblich, 10 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Es ist also, es ist eine Synergie. Also jemand handelt, jemand muss das aber auch wahrnehmen und verbreiten. Das heißt, wenn man irgendwo handelt, wo es keiner wahrnimmt, wird auch nichts passieren.[388]

→ *Zählt die Resonanz durch die ZeitgenossInnen bereits als Berücksichtigung der zeitlichen und räumlichen Umstände? Da es sich jedenfalls um einen kulturell verstärkenden Faktor handelt und im genannten Beispiel zutrifft, wird hier elaboriertes Niveau zugewiesen.*

g) Verständnis von Evidenz und Perspektivität

Fragestellungen	
(23) Können Geschichtserzählungen (z. B. Spielfilme, historische Romane, Schulbücher …) zeigen, wie es wirklich war? *(24) Was können wir über vergangene Zeiten wissen, was nicht? Was benötigen wir, um etwas über früher herauszufinden?*	
Subkategorien *(proficiency levels)*	**Code**
Nullniveau: ProbandInnen … • geben keine begründete Einschätzung zur Re-Konstruierbarkeit von historischen Sachverhalten ab	21a
Basalniveau: ProbandInnen … • unterscheiden begründet re-konstruierbare von nicht re-konstruierbaren Sachverhalten (durch Beispiele, z. B. „Briefe, Tagebücher", oder Regeln, z. B. *„nur das können wir wissen, wo wir dabei gewesen sind"*), • *und* berücksichtigen dabei jedoch keine Quellen als notwendige Voraussetzung für Re-Konstruktionen (→Belegbarkeit) • *oder* halten alle Sachverhalte für grundsätzlich re-konstruierbar (faktizitätsorientierter Typus) • *oder* halten alle Sachverhalte für grundsätzlich nicht re-konstruierbar (agnostischer Typus) • *oder* lassen nur Zeitzeugenschaft zur Herstellung von Authentizität gelten • *oder* beschränken sich auf eine naturkundliche Sichtweise	21b
Mittelniveau: ProbandInnen … • unterscheiden begründet re-konstruierbare von nicht re-konstruierbaren Sachverhalten (durch Beispiele oder Regeln) • *und* berücksichtigen Quellen als notwendige Voraussetzung für Re-Konstruktionen (→ Belegbarkeit)	21c
Elaboriertes Niveau: ProbandInnen … • unterscheiden begründet re-konstruierbare von nicht re-konstruierbaren Sachverhalten (durch Beispiele oder Regeln) • *und* berücksichtigen Quellen als notwendige Voraussetzung für Re-Konstruktionen (→ Belegbarkeit) • *und* berücksichtigen *zumindest einen* der folgenden einschränkenden Faktoren für die Re-Konstruktion: a) die eingeschränkte Erklärungskraft von Quellen (→ Quellenkritik) b) die Problematik verschiedener Standpunkte (→ Perspektivität bzw. Kontroversität) c) die mangelnde Möglichkeit zur Einfühlung in fremdes Erleben (→ Alterität)	21d

388 Interview Nr. 51, Gruppe Studierende, männlich, 28 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ankerbeispiele

Basales Niveau:
Int.: Wenn du dir so einen Film anschaust, so über früher, oder ihr habt Sachunterricht und ihr lernt etwas über früher, oder sonst irgendetwas, irgendwer erzählt etwas über das, wie es früher war, kann uns das dann zeigen, wie es früher genau gewesen ist? Wie es früher wirklich gewesen ist?
S/S (Primarstufe): Schon.
Int.: Schon eigentlich, man muss es nur gut erzählen? Und wenn es gut erzählt ist und schön dargestellt ist, dann kann es zeigen, wie es früher ganz genau gewesen ist? [S/S stimmt zu] Was können wir denn über frühere Zeiten wissen und was können wir nicht wissen?
S/S: Wir können wissen, dass … wir wissen halt, dass es keine Hexen gibt und so, eigentlich wissen wir fast alles, wie es früher war, aber ein paar Sachen wissen wir halt doch nicht.
Int.: Aber das allermeiste wissen wir schon?
S/S: Eigentlich schon.
Int.: Und es gibt nur ganz wenige Sachen, die wir nicht wissen? [S/S stimmt zu] Was braucht man denn, damit wir etwas herausfinden können über früher?
S/S: Z. B. Werkzeug, dass man z. B. vielleicht neue Tierarten findet, von den Dinosauriern die Knochen …
Int.: Okay, also wir könnten Dinosaurierknochen ausgraben z. B.? [S/S stimmt zu] Und wenn es nicht um Dinosaurier geht, sondern um Menschen, was brauchen wir da?
S/S: Da brauchen wir auch Knochen.
Int.: Okay, und wenn wir Knochen finden, dann können wir eigentlich alles über die Menschen herausfinden?
S/S: Fast alles.[389]

→ *Einschätzung, Beschränkung auf naturkundliche Sichtweise.*

Int.: Wenn du dir einen Film anschaust, sagen wir mal über früher, Yakari oder Wicki, kennst du wahrscheinlich, zeigt uns das dann, wie es früher wirklich gewesen ist bei den Wikingern oder bei den Indianern und wir können sagen: So war es?
S/S (Primarstufe): Eher nicht, weil der Film ist eigentlich erfunden.
Int.: Okay, und darum kann es nicht ganz stimmen, weil es erfunden ist?
S/S: Ja, weil bei Yakari, da kann ja das Pferd reden und so, und er kann mit den Wölfen reden und der Wicki kann auch mit … nein, ich glaube … [verstummt]
Int.: Dir kommt vor, es kann irgendwie nicht so sein?
S/S: Nein, das kann nicht stimmen.
Int.: Und wie können wir irgendwas herausfinden über das, wie es früher gewesen ist?
S/S: Herausfinden … Entweder wir recherchieren irgendwo, also ich habe schon mal eingegeben ‚Zeit Mittelalter' auf dem Computer, und dann sind halt da voll viele Sachen gekommen, oder man kauft sich ein Buch, wo das drinnen steht …
Int.: Okay und wie haben die Leute, die das Buch geschrieben haben, wie haben die das rausgefunden?
S/S: Vielleicht, vielleicht haben die … Vielleicht sind die schon so alt gewesen und haben vielleicht sogar den Zweiten Weltkrieg miterlebt oder irgendwer von ihren Verwandten hat ihnen das erzählt.
Int.: Ja, das wäre dann praktisch. Aber wenn es nicht so ist, wenn es ein Buch ist über eine Zeit, die ganz weit zurück ist, über die Wikinger oder so was, was brauchen wir da, damit wir trotzdem etwas herausfinden können?
S/S: Das ist dann wahrscheinlich eine Sage.
Int.: Also wir können eigentlich nur irgendwelche …

389 Interview Nr. 94, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: [Unterbricht] Das was schon irgendwie zusammenstimmt. Aber wie bei Religion, das stimmt ja auch nicht alles, weil man das ja gar nicht weiß, aber es ist eigentlich eine Sage.
Int.: Ist es immer eine Erfindung über das, was früher gewesen ist? Eigentlich kann man nichts wissen?
S/S: Na ja, es ist beides, vielleicht … [überlegt kurz] … vielleicht denkt er sich das, vielleicht ist er ein Wissenschaftler oder so, und der weiß das selbst nicht, aber vielleicht weiß er es trotzdem, er hat es so im Blut, und ein wenig was hat er auch erfunden damit es ein wenig spannender wird, glaube ich.
Int.: Okay, das sind so Leute, die können das einfach besser als andere Leute und die haben einfach eine bessere Vorstellung davon, wie es früher gewesen ist?
S/S: Ja, glaube ich.
Int.: Gut, und was können wir über frühere Zeiten wissen und was können wir gar nicht wissen?
S/S: Über frühere Zeiten können wir wissen … Was wir gar nicht, also was wir wissen können, wir können wissen, dass Ritter, also direkt, dass sie ja eigentlich für den König da gewesen und das Volk war eigentlich so drunter wie wenn das so eine Tabelle war …
Int.: Das ist z. B. so etwas, das wir wissen können, oder?
S/S: Da war so eine Tabelle, da war der König da, die Ritter da, da war das Volk ganz unten, das Volk war eigentlich nicht so wichtig …
Int.: Das ist so eine Sache, die wir wissen können? [S/S stimmt zu][390]

→ *Einschätzung, einfache Unterscheidung von re-konstruierbaren und nicht re-konstruierbaren Sachverhalten, jedoch keine Berücksichtigung von Quellen/Belegbarkeit.*

Int.: Was können wir denn über früher wissen und was können wir nicht wissen? Können wir alles wissen, was früher war?
S/S (Primarstufe): Nein, ich glaube nicht, dass wir alles wissen können.
Int.: Was sind so die Sachen, die wir erfahren können über früher?
S/S: Vielleicht, dass es früher einmal Burgmauern gegeben hat.
Int.: Und woher wissen wir das?
S/S: Vom Sachunterricht?
Int.: Ja klar, im Sachunterricht lernt man das. Aber woher wissen das die, die den Sachunterricht machen? Die wissen das aus Büchern, und woher wissen die das, die die Bücher schreiben?
S/S: Vielleicht haben die selber eine Geschichte gehört, und deshalb wissen die das?
Int.: Okay, und der, der die Geschichte als allererster erzählt hat, woher weiß der das, dass es früher mal diese Burg da gegeben hat?
S/S: Vielleicht weil er da selber gelebt hat oder so?
Int.: Und gibt es etwas, das wir über früher nicht wissen können, oder können wir eigentlich alles wissen, wie es früher war?
S/S: Alles nicht, aber einen Teil, glaube ich.
Int.: Was können wir nicht wissen?
S/S: Vielleicht wissen wir nicht, wie die Diener vom König geheißen haben.
Int.: Die Diener vom König oder Kaiser, das wissen wir nicht, wie die geheißen haben?
S/S: Nein, ich weiß es nicht.
Int.: Und das können wir auch nie rausfinden? Auch wenn wir uns ganz bemühen würden, wir würden es nie rausfinden können?
S/S: Nein.[391]

→ *Einschätzung, Unterscheidung von re-konstruierbaren und nicht re-konstruierbaren Sachverhalten, jedoch keine Berücksichtigung von Quellen/Belegbarkeit.*

390 Interview Nr. 87, Gruppe Primarstufe, weiblich, 9 Jahre.
391 Interview Nr. 48, Gruppe Primarstufe, weiblich, 9 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S (Primarstufe): Eigentlich, da muss man schon irgendwelche komplizierten Berechnungen machen, wie die damals geredet haben überhaupt.
Int.: Okay, man müsste das berechnen? [S/S stimmt zu] Wie die z. B. geredet haben, und sonst wüsste man es nicht?
S/S: Nein, eigentlich nicht.
Int.: Und gibt es überhaupt Sachen, also glaubst du, dass diese Filme und so uns schon zeigen können, wie es wirklich gewesen ist? Wenn wir uns so einen Film anschauen über Indianer, dann zeigt das schon, wie die Indianer wirklich gelebt haben?
S/S: Kommt drauf an, bei Yakari nicht.
Int.: Bei Yakari nicht so, okay.
S/S: Kommt drauf an, welcher Film, wenn es ein Wissenschaftsfilm ist oder …
Int.: Also ein Wissenschaftsfilm schon? [S/S stimmt zu] Okay gut, und was können wir überhaupt wissen über früher und gibt es auch Sachen, die wir überhaupt nie wissen können?
S/S: Nie täte ich nicht sagen, weil die Erde ist ja noch unendliche Jahre …
Int.: Und wenn man sich recht anstrengen würde, dann könnte man alles herausfinden über die Vergangenheit?
S/S: Ja, eigentlich schon, aber das dauert halt noch ziemlich lange.
Int.: Man braucht Zeit? [S/S stimmt zu][392]

→ *Einschätzung, alle Sachverhalte werden als grundsätzlich re-konstruierbar angesehen.*

Mittleres Niveau:
S/S (Primarstufe): Nein, nur wie es wahrscheinlich gewesen ist. Es kann auch anders gewesen sein, weil man weiß es ja nicht. Man kann ja nicht zurückschauen in die Zeit einfach. Und nur, wenn man zum Beispiel was gefunden hat, Knochen zum Beispiel von einem Lebewesen wie die Dinosaurier, dann weiß man, dass das früher gelebt hat. Aber die Leute erzählen das ja immer weiter, und so weiß man dann auch, dass es ungefähr so gewesen ist.
Int.: Was können wir denn über die vergangene Zeit wissen und was können wir nicht wissen? Gibt es Sachen, die wir überhaupt nie wissen können?
S/S: Ja, zum Beispiel bei den Dinosauriern, welche Farben die gehabt haben. Solche Sachen kann man nicht erforschen.
Int.: Und was Menschen angeht, gibt's da Sachen, die wir nie wissen können, und andere, die wir ziemlich gut wissen können?
S/S: Ja, zum Beispiel in welchem Haus wer gewohnt hat, das werden wir nie rausfinden. Wenn da zum Beispiel 20 Häuser sind in einer römischen Stadt, und da ist ein Römer, dann weiß man wahrscheinlich nicht, in welchem Haus der wohnt.
Int.: Aber man müsste was Spezielles finden, damit man wissen könnte, dass der dort gewohnt hat? Wenn ich das finde, dann weiß ich schon, dass dort der Lucius gewohnt hat?
S/S: Ja, wenn man von dem zum Beispiel Knochen irgendwo findet, neben seinem Haus. Wenn er dort begraben worden ist und auf seinem Grabstein steht ‚Lucius', dann weiß ich, dass der dort gelebt hat.[393]

→ *Einschätzung, Berücksichtigung von Quellen.*

392 Interview Nr. 42, Gruppe Primarstufe, männlich, 10 Jahre.
393 Interview Nr. 91, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S (Primarstufe): Ganz, ganz genau nicht, aber fast genau.
Int.: Okay, und warum nicht genau, warum geht das nicht?
S/S: Sie haben ja nicht zu der Zeit gelebt, da können sie ja nicht irgendwas wissen, aber sie können forschen, aber sie können auch nicht alles wissen.
Int.: Und wenn sie forschen, was tun sie dann, was brauchen die dann?
S/S: Eine Schaufel z. B., dass sie was ausgraben, und natürlich ein Fahrzeug, dass sie an die Orte hinkommen.
Int.: Ja, ja genau, und dann graben sie etwas aus und dann finden sie etwas.
S/S: Ja, z. B. bei Lavaausbrüchen, da haben sie z. B. die versteinerten Leichen gefunden.
Int.: Ja, so was. Aber was ist, wenn sie das alles nicht finden, wie können sie dann trotzdem was erzählen über das, wie es früher war, das stimmt?
S/S: Nein, nur ein kleines bisschen was, z. B., dass sie die Pyramiden gebaut haben, wenn man sie findet.
Int.: Aber nur, wenn man sie findet. Und wenn man nichts findet, dann kann man nichts erzählen über das, wie es früher war [S/S stimmt zu]? Ich meine, man kann schon, aber dann stimmt es halt nicht?
S/S: Ein bisschen was, vielleicht von den ein wenig älteren Menschen, aber von ganz, ganz alten nicht.
Int.: Aha, und deine Oma, dein Opa, wenn die irgendetwas erzählen würden, wie es früher war, weil sie es selber erlebt haben, würde das dann stimmen?
S/S: Ja, aber so alt sind sie noch nicht, dass sie für das Mittelalter erzählen könnten [lacht]. Aber halt schon früher, wie sie früher gelebt haben, meine Oma hat z. B. einmal einen Dings rauschig gemacht, einen Ochsen und Schweinchen, aus Versehen.
Int.: Ein Schweinchen hat sie rauschig gemacht?
S/S: Alle Schweinderln.
Int.: Und das erzählt sie und dann denkst du dir: Das wird schon stimmen, weil sie war ja dabei?
S/S: Ja, sicher.[394]

→ *Einschätzung, Berücksichtigung von Quellen.*

Elaboriertes Niveau:
Int.: Geschichtserzählungen, alles, was uns irgendetwas über die Vergangenheit erzählt, also auch Vorlesungen, Schulbücher, Filme oder sonst irgendwas. Können die uns zeigen, wie es früher wirklich gewesen ist?
S/S (Studierende): Nein.
Int.: Sie würden sagen: Nein. Warum Nein?
S/S: Wie ich schon angesprochen habe, das ist eben eine Perspektive. So ein ganzheitliches Bild kann man, finde ich, von nichts erfassen. Also ich würde die Situation jetzt gerade ganz anders beschreiben wie Sie.
Int.: Also das funktioniert schon in der Gegenwart nicht, und es ist noch viel schwerer in der Vergangenheit? [S/S stimmt zu] Was brauchen wir denn, damit wir über irgendetwas über die Vergangenheit etwas aussagen können? Damit wir etwas herausfinden können?
S/S: [überlegt kurz] Eine Fragestellung braucht man auf jeden Fall, die man an die Vergangenheit stellt. Dann, wenn man eine Situation betrachtet, verschiedene Perspektiven, damit man annähernd eine gute Aussage treffen könnte.
Int.: Wir brauchen also eine Fragestellung und wir müssen verschiedene Perspektiven berücksichtigen? [S/S stimmt zu] Und dann können wir alles herausfinden über die Vergangenheit?
S/S: Auch nicht.

394 Interview Nr. 92, Gruppe Primarstufe, weiblich, 10 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: Nein? Sind wir eingeschränkt?
S/S: Wir sind auf jeden Fall eingeschränkt.
Int.: Wodurch?
S/S: Durch das, was wir nicht wissen. Weil es gibt immer etwas, das wir nicht wissen werden.
Int.: Was können wir zum Beispiel nie wissen?
S/S: Die Gedanken einzelner Personen auf jeden Fall. Was wir wissen können, sind so Zahlen, Daten, Fakten. Also wann hat diese Person den Vertrag unterzeichnet und wer war dabei und so.
Int.: Und was braucht man, damit man das herausfinden kann?
S/S: Protokolle, zum Beispiel, in einem Archiv.
Int.: Und wenn wir diese Protokolle nicht haben, dann können wir es nicht herausfinden?
S/S: Oral History ist auch so eine Methode, die kann man natürlich nur mit Zeitzeugen [verstummt]
Int.: Also brauchen wir allgemein mal Quellen, oder wie?
S/S: Ja.
Int.: Und ohne Quellen?
S/S: Könnte man auch etwas herausfinden, aber das ist dann eben wieder eine sehr subjektive Betrachtung, vermute ich.[395]

→ *Einschätzung, Berücksichtigung von Quellen, Berücksichtigung von Perspektivität.*

Int.: Geschichtserzählungen, ich meine damit alles, also Filme, Bücher, Geschichtsunterricht, Schulbuch usw., können die uns zeigen, wie es früher wirklich gewesen ist?
S/S: Ich glaube nicht, weil die Erfahrung geht dadurch verloren, also es kann beschrieben werden, aber zum Beispiel die Schrecken und die Zerstörung, die die Kriege ausgelöst haben, können sie, glaube ich nicht zeigen. Man ist da vielleicht geschockt, aber man versteht es nicht so richtig, wie wenn man dabei gewesen wäre.
Int.: Okay, also ist das hauptsächliche Problem, dass man eben nicht dabei ist?
S/S: Ja.
Int.: Und wenn man dabei gewesen wäre, dann könnte man es genauer erzählen, wie es gewesen ist?
S/S: Ja, dann könnte man es besser verstehen.
Int.: Könnte man es besser verstehen. Das heißt, unser hauptsächliches Problem ist, dass wir nicht genügend Leute haben, die dabei gewesen sind bei irgendwas, Zeitzeugen haben wir nicht genügend?
S/S: Ja, aber man kann das auch nicht nachfühlen, das Gefühl, wenn du auf einem Schlachtfeld stehst und um dich explodiert alles, das kann man, glaube ich, nicht verstehen.
Int.: Selbst, wenn es einem einer erzählt, man könnte es nicht nachvollziehen?
S/S: Ja, mit virtual reality ginge es vielleicht, aber sonst kann ich mir das nicht so vorstellen.
Int.: Okay, was brauchen wir denn, damit wir über früher etwas herausfinden können?
S/S: Also eben Zeitzeugen, Quellen, Bücher, Schriften.
Int.: Okay. Was ist, wenn wir keine Quellen haben, keine Zeitzeugen und so?
S/S: Ja, vielleicht man erfährt es schon, wenn man sieht so alte Tempel und so, aber es geht vieles verloren, weil man nicht genau weiß, was die gemacht haben in dem Tempel.
Int.: Okay, wir brauchen immer etwas, das mit Quellen zu tun hat, quasi?
S/S: Ja genau.
Int.: Okay. Was können wir, so gesehen, über frühere Zeiten wissen, und was können wir nicht wissen?
S/S: Also wir können wissen, wie es passiert ist, wann es passiert ist, warum es passiert ist, aber ich glaube, wir können nicht wissen, wie es sich anfühlt, wenn es passiert.[396]

395 Interview Nr. 76, Gruppe Studierende, weiblich, 25 Jahre.
396 Interview Nr. 107, Gruppe Unterstufe, männlich, 13 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

→ *Einschätzung, Berücksichtigung von Quellen, Berücksichtigung der mangelnden Möglichkeit zur Einfühlung in fremdes Erleben.*

Beispielhafte Grenzfälle:
S/S (Unterstufe): Nein, nicht ganz genau, ist einfach nur die Vorstellung, wie es sein könnte, aber so 100 % genau könnte man es nicht sagen.
Int.: Und warum nicht?
S/S: Ja, weil die Menschen, also man erzählt es ja von einem Menschen zum anderen, und es ist nicht immer ganz genau, weil jeder erzählt es irgendwie anders.
Int.: Okay, also, weil so Stille Post quasi [S/S stimmt zu], die Leute das immer weitererzählen und dann wird es immer verändert, die Geschichte? [S/S stimmt zu] Was brauchen wir denn, damit wir über früher etwas herausfinden können?
S/S: Ja, viele haben das auch auf Papier geschrieben oder eben ja festgehalten, wie es früher war.
Int.: Okay, die Leute, die früher irgendwas geschrieben haben, und das können wir hernehmen, was die geschrieben haben? [S/S stimmt zu] Und was noch?
S/S: Bilder …
Int.: Okay, Bilder, und was noch?
S/S: Videos.
Int.: Gibt's irgendetwas, das wir über früher gar nicht wissen können? [kurze Pause] Oder können wir alles wissen?
S/S: Auch nicht alles, aber jetzt weiß ich nicht genau, was man nicht wissen könnte …
Int.: Grundsätzlich also alles, was dich interessieren würde über früher, könntest du rausfinden?
S/S: Ja, eigentlich schon.
Int.: Und wenn dich zum Beispiel interessieren würde, wie, keine Ahnung, die Leute im Mittelalter so gelebt und gedacht haben, das könnte man rausfinden?
S/S: Na gut, also das genau wissen kann man ja nicht, was die Menschen gedacht haben und wie sie sich gefühlt haben, das kann man nicht wissen.
Int.: Und was kann man wissen?
S/S: Was man sieht.
Int.: Also das, was andere sehen haben können? [S/S stimmt zu] Und was brauchen wir dafür, dass wir das rausfinden können?
S/S: Informationen [lacht].[397]

→ *Einschätzung ist gegeben; fraglich ist, ob mit den genannten Medien tatsächlich Quellen oder nicht vielmehr Darstellungen gemeint waren; aus dem narrativen Kontext heraus erscheint ein Verständnis als Quellen naheliegender, weshalb ein mittleres anstelle eines basalen Niveaus codiert wurde.*

Int.: ‚Nein' sagen Sie, warum nicht?
S/S: Ja eben das ‚wirklich' ist eben die Frage. Weil wir eben nur bis zu einem gewissen Grad über unsere Überlieferungen und Quellen wissen oder vermuten, wie es war. Also deswegen kann man nie 100 % sagen, dass es so war.
Int.: Okay, also immer nur eine Annäherung?
S/S: Genau.
Int.: Und was brauchen wir denn, um über früher etwas herauszufinden?
S/S: Eben Quellen.
Int.: Was tun wir, wenn wir keine Quellen haben?
S/S: Dann würden wir vielleicht … Aber mündliche Überlieferungen sind auch wieder Quellen [lacht]. Ja, dann würde es nicht funktionieren …

397 Interview Nr. 106, Gruppe Unterstufe, weiblich, 13 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: Dann würde es nicht funktionieren. Und was können wir, so gesehen, nicht über vergangene Zeiten wissen, und was können wir schon wissen?
S/S: [Kurze Pause] Halt alles, was wir reproduzieren, das wir annehmen, dass es so war, das wissen wir, je sicherer die Quellen sind, desto sicherer ist die Information, aber ich glaube, dass wir ganz viel einfach nicht wissen.
Int.: Zum Beispiel?
S/S: [lacht] Ja vor allem im sozialen Bereich, soziale Interaktion, Kommunikation, da wissen wir vermutlich sehr wenig, und vor allem auch in der unteren sozialen Schicht, weil da weniger überliefert ist.[398]

→ *Einschätzung und Berücksichtigung von Quellen, auch im quantitativen Aspekt, sind gegeben. Auch eine qualitative Unterscheidung der Aussagekraft von Quellen wird angedeutet, jedoch nicht näher ausgeführt, sodass ein mittleres anstelle eines elaborierten Niveaus codiert wird.*

3.7 Ergebnisse nach Aspekten

„I am large, I contain multitudes."
Walt Whitman: Song of myself[399]

3.7.1 Aspekt: Eigenes Verhältnis zur Geschichte

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Geschichtsunterricht ist Hauptquelle	7	12	8	11	38
Geschichtsunterricht ist nicht Hauptquelle	13	8	12	9	42

Tab. 3.4: Bedeutung institutionellen Unterrichts für das eigene Geschichtswissen, absolut, nach Gruppen.

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Soziale Gruppen	7	9	14	11	41
Unterhaltungsmedien	4	7	10	9	30
Bildungsmedien	12	12	13	11	48

Tab. 3.5: Genannte zusätzliche Quellen für das eigene Geschichtswissen, absolut, nach Gruppen.

398 Interview Nr. 97, Gruppe Studierende, weiblich, 27 Jahre.
399 Whitman, Walt: Song of myself, in: Derselbe: Leaves of Grass, 1865.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

PrimarstufenschülerInnen gaben zu etwa zwei Drittel an, dass sie ihr Geschichtswissen überwiegend nicht aus dem Unterricht hätten – angesichts des geringen Stellenwerts von Geschichte im österreichischen Sachunterricht ein erwartbares Ergebnis. Allerdings gab dies auch die Mehrheit der MaturantInnen an; und sowohl in der Unterstufengruppe als auch bei den Studierenden erklärte nur ein leichter Überhang den Geschichtsunterricht zur Hauptquelle. In Summe wurde ihr Geschichtsbild nach Auffassung der Befragten überwiegend außerhalb der Schule generiert, und zwar besonders durch privat konsumierte Bildungsmedien wie Dokumentarfilme oder Sachbücher. Unterhaltungsmedien wie Geschichtsfilmen oder -comics schrieben ein Drittel der UnterstufenschülerInnen sowie annähernd die Hälfte der MaturantInnen- und Studierendengruppe großen Einfluss zu, jedoch nur ein Fünftel der PrimarschülerInnen. Erstaunlicherweise schätzten die beiden älteren Gruppen den Einfluss von *peers*, Verwandten und FreundInnen wesentlich häufiger als bedeutend ein als in den jüngeren Gruppen.

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Vergangenheit ist vor allem erschreckend	2	3	3	2	10
Vergangenheit ist vor allem aufregend	6	3	3	13	25
Gleich/K. A.	2	4	4	5	15

Tab. 3.6: Einschätzung der eigenen affektiven Wahrnehmung von Vergangenheit.

Auf die Frage, ob sie die Vergangenheit eher als erschreckend und negativ oder als eher aufregend, anregend und positiv wahrnähmen, bekundeten die PrimarstufenschülerInnen überwiegend ein affektiv positives Verhältnis. Noch zahlreicher äußerten sich, wenig überraschend, Geschichtsstudierende positiv über die Vergangenheit und betrachteten sie als Reservoir anregender Episoden. Hingegen zeigt sich bei SchülerInnen der beiden Sekundarstufen im Mittel ein affektiv vollständig ausbalanciertes Verhältnis. Einige SchülerInnen nahmen hier zur Erklärung explizit Bezug auf Unterrichtsthemen wie Holocaust, Nationalsozialismus und die allgemeine Gewalttätigkeit des 20. Jahrhunderts.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Handlung	0	3	6	7	16
Zeit	8	3	5	8	24
Gleich/K. A.	2	4	0	5	11

Tab. 3.7: Selbstzuordnung des primären Interesses bei historischen Dramen, absolut, nach Gruppen.

Zudem wurden SchülerInnen gefragt, ob sie bei der Konsumation eines historischen Dramas (z.B. als Film, Serie, Roman) vor allem an der Handlung interessiert seien und die szenische Epoche für sie als Handlungsrahmen eher sekundär sei, oder ob sie umgekehrt vor allem die Besonderheit der dargestellten Zeit reizen würde und die Handlung als unterhaltendes Element eher sekundär sei. Auffallend ist hier, dass sich bei den Befragten in beiden Sekundarstufen und der Studierendengruppe keine Mehrheiten in der einen oder der anderen Richtung abbildeten, während in der Primarstufe die dargestellte Zeit eindeutig favorisiert wurde und die Handlung bei keinem bzw. keiner der Befragten stärker interessierte. Als Erklärung naheliegend ist hier der exotische Reiz, den möglichst fremde Kulturen und Epochen in dieser Altersgruppe noch besonders stark ausüben, sowie die noch vergleichsweise geringen Ansprüche an eine handlungsumspannende Dramaturgie, welche über starke szenische Eindrücke und pointierte Manifestationen von Erzählarchetypen hinausreicht.

3.7.2 Aspekt: Geschichtsinteresse

Werte/Subgruppe	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Interesse, gesamt	7,275	7,6	8	8,025	7,725
Interesse, männlich	8,125	7,318	8,222	8,25	7,95
Interesse, weiblich	6	7,944	7,818	7,875	7,5

Tab. 3.8: Selbsteinstufung des eigenen Interesses, arithmetisches Mittel, nach Gruppen und Geschlechtern.

Werte/Subgruppe	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Wissen, gesamt	5,75	6,725	6,85	7,175	6,625
Wissen, männlich	6,5	7,272	7,222	7,625	7,1
Wissen, weiblich	4,625	6,055	6,545	6,875	6,15

Tab. 3.9: Selbsteinstufung des eigenen historischen Wissens bzw. der eigenen historischen Fähigkeiten, arithmetisches Mittel, nach Gruppen und Geschlechtern.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die TeilnehmerInnen sollten zunächst auf einer Skala von 0 bis 10 ihr Interesse an Geschichte angeben, unter der Annahme eines Durchschnittswerts von 5 in ihrer jeweiligen Bezugsgruppe (Schulklasse bzw. Lehramtsstudierende). Gleichermaßen sollten sie zur Einschätzung ihres historischen Wissens bzw. ihrer Fähigkeiten im Umgang mit Geschichte (hier gleichgesetzt) verfahren.

Dass bei den Selbsteinschätzungen die arithmetisch gemittelten Werte mit dem Alter zunahmen, sich die Befragten mithin in zunehmendem Maß sowohl als interessierter an Geschichte, kompetenter im Umgang mit Geschichte und beschlagener hinsichtlich ihres historischen Wissens wahrnahmen als ihre KlassenkameradInnen bzw. StudienkollegInnen (die hier den Vergleichspunkt darstellten), darf der Samplegenerierung über Selbstselektion angelastet werden und überrascht unter Rücksicht auf die altersmäßig zunehmende Interessen- und Kompetenzdiversion nicht. Da die Werte sowohl bei Interesse als auch bei Wissen/Fähigkeiten anstiegen, darf von einer zunehmenden Stichprobenverzerrung hin zu gegenstandsaffinen SchülerInnen bzw. Studierenden ausgegangen werden; zudem können bei älteren StudienteilnehmerInnen auch ein verstärkter Effekt sozialer Erwünschtheit und die Neigung zur Selbstüberschätzung gegenüber *peers*, wie sie gerade in der Adoleszenz nicht untypisch ist, eine Rolle spielen.

Bedeutungsvoller erscheint, dass die Befragten in allen Gruppen ihr relatives Interesse am Gegenstand höher einschätzten als ihr relatives Wissen/Können. Im Geschlechtervergleich ergibt sich ein geringfügig höheres bekundetes Interesse an Geschichte bei den männlichen Befragten, was der vorhandene Empirie nicht widerspricht, allerdings ist der Unterschied im T-Test[400] statistisch nicht signifikant (T-Wert 1,27, p-Wert 0,1, Konfidenz 90 %). Bemerkenswerter scheint, dass weibliche Befragte in allen Gruppen ihre Kenntnisse bzw. ihr Können erheblich niedriger bewerteten als männliche (statistisch hoch signifikant im T-Test: T-Wert 2,74, p-Wert 0, Konfidenz 100 %) – im Mittel um beinahe einen Punkt, in der Primarstufe um beinahe zwei Punkte. Dies bestätigt analoge Ergebnisse im Ländervergleich bei HCACY[401] und indiziert, dass weibliche Befragte im Schnitt ein geringeres Selbstvertrauen hinsichtlich ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten an den Tag legen als männliche.

400 Im Student-T-Test werden Mittelwertunterschiede in der Stichprobe geprüft gegen die Nullhypothese, dass die Mittelwerte für die beiden Gruppen der Grundgesamtheit gleich sind.

401 Vgl. Ammerer/Seixas 2015.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Bis Metallzeiten	2	0	1	0	3
Antike	3	8	2	5	18
Mittelalter	5	1	4	0	10
Frühe Neuzeit	0	2	0	5	7
17./18. Jahrhundert	2	2	3	2	9
19. Jahrhundert	1	2	2	3	8
20. Jh. bis 1945	1	4	5	3	13
20. Jh. ab 1945	1	1	3	0	5
Gegenwart, Zukunft	3	0	0	1	4
K. A.	2	0	0	0	2

Tab. 3.10: Zeitmaschine: Subkategorisierung der genannten präferierten Zeit, absolut, nach Gruppen.

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Regional	6	3	2	2	13
Europa	5	10	13	15	43
Nordamerika	3	4	3	1	11
Übrige Welt	1	3	1	2	7
K. A.	5	0	1	0	6

Tab. 3.11: Zeitmaschine: Subkategorisierung des genannten präferierten Raumes, absolut, nach Gruppen.

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Beobachten/Erforschen (+ K. A.)	15	16	16	16	63
Handeln	5	4	4	4	17

Tab. 3.12: Zeitmaschine: Subkategorisierung der genannten präferierten Tätigkeit, absolut, nach Gruppen.

Befragt nach einem historischen Wunsch-Reiseziel, mithin einer Zeit/einem Ort von besonderem persönlichen Interesse, entschied sich die relative Mehrheit der PrimarstufenschülerInnen – nach Epochen gegliedert – für das Mittelalter, gefolgt von Antike und Neuzeit (sowie der Zukunft); die Unterstufengruppe bevorzugte stark die Antike, gefolgt von Neuzeit und Zeitgeschichte; bei den MaturantInnen nahm das epochale Interesse mit der Nähe zu, stieg also von der Urzeit über Antike, Mittelalter, Neuzeit hin zur Zeitgeschichte stetig an. Bis

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

hierher zeigte sich die Tendenz vom Früheren zum Späteren, auf die in der vorhandenen Evidenz häufig verwiesen wurde. Schwieriger einzuordnen ist, dass sich die Studierendengruppe in ihren Interessen wieder in der Zeit zurückbewegte und insbesondere die Neuzeit, nachrangig aber auch die Antike favorisierte. Letzteres galt insbesondere für die männlichen Teilnehmer. Verwiesen wurde dabei mehrfach auf das Interesse am Mythologischen, beispielhaft:

> *S/S (Studierende): Antike ist irgendwie eines meiner Steckenpferde. Neben dem Nationalsozialismus ist das eigentlich das, was mich am meisten interessiert. Vor allem die Mythologie ist ein Thema, das mich schon seit der Kindheit sehr reizt, und ja, ich würde da auch die Entstehung gerne mitbekommen, wie das wirklich umgesetzt wurde.*[402]

In örtlicher Hinsicht interessierten sich PrimarschülerInnen noch vorwiegend für einen regionalen (Österreich ohne Wien) oder europäischen (mit Wien) Schauplatz, während bei allen anderen Gruppen weit überwiegend europäische Schauplätze gewählt wurden. Die eurozentrischen Präferenzen nahmen mit dem Alter noch zu.

Einmal an ihrem Reiseziel angekommen, würden – stabil über alle Altersgruppen hinweg – vier von fünf Befragten eine beobachtende Haltung einnehmen. Selber Handlungen zu setzen reizte hingegen kaum. Wie auch in anderen Modi der historischen Imagination steht demnach auch in diesem Gedankenexperiment das eskapistische Element im Vordergrund, füllt sich die Vorstellungswelt der Jugendlichen mit Geschehnissen, *„die einer sekundären Wirklichkeit angehören, in der das Ich sich aber beobachtend und teilnehmend bewegt, als ob es seine Wirklichkeit wäre, wenigstens zeitweise"* (R. Schörken).[403]

Nur wenige Befragte hatten ein spezifisches historisches Ereignis vor Augen, vielmehr überwog der Wunsch, eine exotische Atmosphäre zu genießen. In einigen Fällen äußerten Befragte aus den Sekundarstufengruppen den bemerkenswerten Wunsch nach einer leidvollen existentiellen Grenzerfahrung *(„Ich glaube, mich würde interessieren, wie es wirklich während dem Krieg gewesen ist, wenn da so eine Bombardierung ist zum Beispiel, ich täte das gerne miterleben. […] Überhaupt die Angst von den Menschen würde mich sehr interessieren oder wie sie es genau wahrgenommen haben";*[404] *„Das klingt jetzt vielleicht makaber, aber ich wür-*

---

402 Interview Nr. 98, Gruppe Studierende, männlich, 22 Jahre.

403 Schörken, Rolf: Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, Paderborn 1994, S. 135.

404 Interview Nr. 52, Gruppe MaturantInnen, weiblich, 19 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

de gerne für einen Tag in ein Konzentrationslager reisen. Ich weiß nicht, man hat vielleicht das Mitleid mit den gewissen Personen oder versteht bis zu einem gewissen Punkt, was es heißt, aber richtig verstehen, die Angst, die man hat, das Leben das man hat, versteht man nur, wenn man selber dabei war"[405]).

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Militärs/HerrscherInnen	6	12	12	10	40
EntdeckerInnen/WissenschaftlerInnen	4	2	3	2	12
DenkerInnen/KünstlerInnen	4	1	3	4	12
K. A.	6	5	2	4	16

Tab. 3.13: Subkategorisierung der jeweils erstgenannten interessanten historischen Persönlichkeit, absolut, nach Gruppen.

Die TeilnehmerInnen wurden ab der Primarstufe[406] nach einer historischen Persönlichkeit gefragt, für die sie sich aktuell besonders interessierten. Erstaunlich war die breite Streuung der Antworten. Die Befragten nannten speziell in der Sekundarstufe vor allem EroberInnen und HerrscherInnen (Alexander der Große, Napoleon, Wallenstein, Lincoln, Leopold II., Ludwig XIV., Atatürk, Dollfuß; bei den weiblichen Figuren Kaiserin Elisabeth, Katharina die Große, Mary Stuart), wobei auch der negative Vaterarchetyp bzw. männliche Schatten (Hitler, Tito, Stalin, Himmler, Franco) zum Einsatz kam, um als Studienobjekt zu dienen *(„wie er zu diesem Weltbild gekommen ist, weil es muss ja irgendwoher entstanden sein, es aus seiner Perspektive zu erfahren";[407] „was er von zu Hause für Komplexe mitbekommen hat";[408] „wie man so etwas schaffen kann"[409])*. Auf Interesse stie-

405 Interview Nr. 53, Gruppe MaturantInnen, weiblich, 20 Jahre.

406 In der Kindergartengruppe wurde nach Erprobung des Fragebogens auf diese Fragestellung verzichtet, weil nur bei wenigen TeilnehmerInnen ein hinreichendes Repertoire an realen historischen Figuren vermutet werden konnte, aus dem sie hätten auswählen können. In einem der drei teilnehmenden Kindergärten wurden zeitgleich mit, aber unabhängig von der Erhebung historisierte Thementage zum Thema „Griechische Mythologie" veranstaltet. Hier berichtete der Gruppenleiter vom ausgeprägten Interesse – speziell der Jungen – an Heldenfiguren und an Gut-Böse-Dichotomien, die in ihnen zum Ausdruck kommen.

407 Interview Nr. 109, Gruppe Unterstufe, männlich, 13 Jahre.

408 Interview Nr. 53, Gruppe Studierende, weiblich, 20 Jahre.

409 Interview Nr. 75, Gruppe Studierende, männlich, 23 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ßen zudem rebellische Heldenfiguren (Andreas Hofer, Luther, Martin Luther King), explorative Helden (Columbus, Cook, Armstrong, Humboldt) und Pioniere der Wissenschaft (Einstein, Freud, Leonardo da Vinci, Hawking, Galilei, Tesla, Behring). In der Primarstufe sowie erneut ab der Sekundarstufe II interessierten auch einflussreiche DenkerInnen, KünstlerInnen und SchriftstellerInnen (Platon, Frankl, Elvis Presley, Mozart, Beethoven, Goethe). Gemeinsam war allen Figuren ihre große Agency: Sie haben *„etwas Neues eigentlich geschaffen […], was es bis zu der Zeit nicht gegeben hat"*, und wirkten dabei *„auch psychologisch und so ganz herausragend"*.[410]

Zwei Persönlichkeiten wurden besonders häufig genannt. Bemerkenswert scheint, dass diese beiden Figuren den Mutter- und den Helden-/Vaterarchetyp[411] besonders gut ausfüllen:

- Entschieden sich weibliche Teilnehmerinnen für eine weibliche Figur, wählten sie in der Mehrzahl der Fälle Maria Theresia (sieben Nennungen). An der österreichischen Kaiserin faszinierten offenbar vor allem drei Aspekte: Weibliche Durchsetzungsstärke und Regentschaft innerhalb des Patriarchats *(„dass sie besonders eine Frau war")*,[412] Verflüssigung der alten Ordnung *(„mit der Maria Theresia sind viele neue Sachen hereingekommen"*,[413] *„weil die einfach für ihre Zeit eine sehr fortschrittliche Frau war, überhaupt die hat sehr viele Reformen angebracht")*[414] und ihre gleichzeitige Rolle als „Mutter Europas" *(„dass sie so viele Kinder gekriegt hat […], ich glaube 16")*.[415] In letzterem Zusammenhang interessierten auch familiäre Aspekte, etwa zur Heiratspolitik.
- Bei männlichen Teilnehmern war Julius Cäsar mit sechs Nennungen die beliebteste Figur. Hier interessierte der Werdegang *„zu einer der mächtigsten Personen, die es eigentlich gegeben [hat]"*[416] und es faszinierte die archetypische Idee, dass der Kriegsheld zunächst *„sein eigenes Reich aufgebaut hat"*[417] und als Herrscher (Tyrann?/weiser König?) dann im revolutionären Vatermord ums Leben kam. Cäsar erscheint zudem eingewoben in eine mythische

410 Interview Nr. 98, Gruppe Studierende, männlich, 22 Jahre.
411 Zur geschichtspsychologischen Deutung dieser Befunde ist hier nochmals zu verweisen auf Ammerer 2022.
412 Interview Nr. 71, Gruppe Unterstufe, weiblich, 14 Jahre.
413 Interview Nr. 57, Gruppe Studierende, weiblich, 21 Jahre.
414 Interview Nr. 54, Gruppe Studierende, männlich, 20 Jahre.
415 Interview Nr. 93, Gruppe Primarstufe, weiblich, 10 Jahre.
416 Interview Nr. 101, Gruppe Studierende, männlich, 21 Jahre.
417 Interview Nr. 41, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Epoche: *„Ich bin jetzt auf Cäsar gekommen, weil mich das Römerreich so sehr interessiert, auch vom Kulturellen her, Griechenland auch, die ganzen Heldenepen auch, aber von den Heldenepen weiß man ja auch nicht, ob sie wirklich existiert haben. Doch, schon, aber nicht direkt in der Form vielleicht?"*[418]

Im Hinblick auf die Geschlechter ist bemerkenswert, dass mit einer Ausnahme sämtliche (!) der männlichen Befragten eine ebenfalls männliche historische Persönlichkeit wählten, jedoch nur etwas mehr als ein Drittel der weiblichen Befragten eine weibliche historische Persönlichkeit. Mit steigendem Lernalter nahm die Zahl gewählter weiblicher Persönlichkeiten sogar noch ab. Man kann dies zunächst mit Recht einem männerfokussierten Geschichtsunterricht anlasten, der immer noch vergleichsweise wenig weibliche Identifikationsangebote macht. Zudem ließe sich mit der Anziehungskraft des Heldenarchetypen, der sich historisch vor allem in männlichen Trägern signifikant manifestiert, auf beide Geschlechter argumentieren. Schließlich darf vermutet werden, dass männlichen Teilnehmern die Wahl einer Identifikationsfigur des eigenen Geschlechts wichtiger war als den weiblichen; dies entspräche der mediensoziologischen Beobachtung, dass Buben bei der Wahl von Heldenfiguren das eigene Geschlecht mit starker Tendenz bevorzugen, Mädchen hingegen hierbei weniger wählerisch sind.[419]

3.7.3 Aspekt: Funktion von Geschichte

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Unbedeutend	7	5	0	2	14
Bedeutung für Bildung/Unterhaltung	11	10	10	4	35
Bedeutung für Orientierung	2	5	11	14	32

Tab. 3.14: Bedeutung von Geschichte für das eigene Leben, absolut, nach Gruppen.

418 Interview Nr. 17, Gruppe MaturantInnen, männlich, 19 Jahre.

419 So sind etwa Mädchen nach Einschätzung der ZDF-Kinderprogrammdirektorin Susanne Müller bei der Wahl von TrickfilmserienheldInnen eher indifferent, während Jungen üblicherweise männliche Helden bevorzugen; vgl. Gehringer, Thomas: Biene Maja: Wo der Willie nichts macht, in: Der Tagesspiegel, 1.9.2001. Auch wird beispielsweise davon ausgegangen, dass Männer Bücher männlicher Autoren bevorzugen, wohingegen Frauen hier weit weniger festgelegt sind – J.K. Rowling nannte dies als mit ausschlaggebend für ihre Veröffentlichungen unter einem männlichen Pseudonym; vgl. Müller, Lara: Jungs lesen mehr, in: Frankfurter Allgemeine Tageszeitung, 7.10.2016, online auf: http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/unternehmen/buchmarkt-jungs-lesen-mehr-14449363.html.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Unbedeutend	4	1	0	0	5
Bedeutung für Bildung/Unterhaltung	5	6	0	0	11
Bedeutung für Orientierung	11	13	20	20	64

Tab. 3.15: Bedeutung von Geschichte für die Gesellschaft, absolut, nach Gruppen.

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Unbedeutend	9	2	3	5	19
Bedeutung für Bildung/Unterhaltung	7	9	10	4	30
Bedeutung für Orientierung	4	9	7	11	31

Tab. 3.16: Bedeutung der österreichischen Geschichte für Menschen aus anderen Kulturen, absolut, nach Gruppen.

Im Hinblick auf historische Orientierung interessierte, welche Funktion die Befragten der Geschichte überhaupt zuwiesen – einerseits in Bezug auf sich selbst, andererseits in Bezug auf die Gesellschaft. Hierfür wurde zunächst gefragt, ob die Beschäftigung mit Geschichte im eigenen Leben Bedeutung habe und wenn ja, in welcher Hinsicht dies der Fall sei.[420] Sodann wurde nach der Bedeutung von Geschichte für die Gesellschaft gefragt; zur beispielhaften Konkretisierung wurde zudem gefragt, welche Bedeutung die eigene Nationalgeschichte für Angehörige anderer Kulturen haben könnte. Die Antworten spiegelten die jeweilige Einstellung zu den Möglichkeiten und Imperativen historischer Orientierung wider.

Zunächst ist ein Ergebnis bemerkenswert, das sich auch bereits in HCACY gezeigt hatte: In allen Gruppen wurde die Orientierungsfunktion von Geschichte für die Gesellschaft als wesentlich höher bewertet als jene für das befragte Individuum. In den beiden ältesten Gruppen formulierten sogar sämtliche Befragten ihre Antworten in einer Weise, die der Geschichte eine Orientierungsfunktion für die Gesellschaft zuwies; auch in der Primar- und der Unterstufe tat

420 In der Studierendengruppe wurde ausdrücklich hinzugefügt, dass die Frage von ihrer Ausbildung bzw. Berufswahl zu trennen sei und die Befragten annehmen sollten, dass sie ein anderes Fach studierten.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

dies jeweils eine Mehrheit. Insbesondere die Politik stand für die Mehrzahl der Befragten in der Pflicht, aus der Vergangenheit zu lernen:

> *S/S (MaturantInnen): Für mich [kurze Pause] ich würde sagen: Für die Gesellschaft ist es wichtig, weil eben Fehler, die früher gemacht worden sind … [verstummt]*
> *Int.: Also für die Gesellschaft ist es jedenfalls wichtig [S/S stimmt zu]? Glaubst du, man kann aus der Geschichte was lernen?*
> *S/S: Auf jeden Fall. Für die Politik ist es wichtig, wenn man denkt an die DDR mit dem Kommunismus früher, da lernt man eben auch was draus, oder eben das Dritte Reich.*
> *Int.: Was lernt man da draus?*
> *S/S: Dass diese Unterdrückung der Gesellschaft irgendwann zerbricht, dass es kein optimales System ist.*
> *Int.: Okay, über politische Systeme beispielsweise, dass Unterdrückung nicht lange funktioniert z. B., und für dich selber? [Pause] du denkst, es ist eher für die Gesellschaft wichtig? [S/S stimmt zu]*[421]

Im Hinblick auf die individuelle Bedeutung von Geschichte für die Befragten selbst sah bis einschließlich der MaturantInnengruppe rund die Hälfte der Befragten die Funktion der Geschichte vor allem im Befriedigen von persönlichen Interessen *(„Also für mich hat das nicht so eine große Bedeutung, aber ich interessiere mich, das ist eines meiner Lieblingsfächer")*,[422] in der Unterhaltung sowie der Allgemeinbildung *(„Ja, ich glaube schon, dass es wichtig ist, weil, da lernt man halt so was, was früher war und so … /Int.: Hat das für dein Leben eine Bedeutung in dem Sinne, auch für dich, oder nicht?/S/S: Nein, eher nicht, glaube ich")*.[423] Keine bzw. eine geringe Bedeutung diesbezüglich wiesen ihr etwa ein Drittel der VolksschülerInnen sowie ein Viertel der UnterstufenschülerInnen zu, während in der MaturantInnen- und der Studierendengruppe fast immer persönliche Relevanz erkannt wurde. Etwa die Hälfte der MaturantInnen und knapp zwei Drittel der Studierenden hingegen sahen auch für sich selbst eine Orientierungsfunktion von Geschichte:

421 Interview Nr. 16, Gruppe MaturantInnen, männlich, 18 Jahre.
422 Interview Nr. 5, Gruppe Unterstufe, weiblich, 14 Jahre.
423 Interview Nr. 10, Gruppe Unterstufe, weiblich, 13 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S (Studierende): „Es ist irgendwie sinnstiftend und identitätsbildend würde ich sagen, auch für mich, weil ich ja, auch wenn ich zu Zeiten, die ich erst lerne, noch gar nicht gelebt habe, dann ist es ja trotzdem, es prägt einen. Und auch so gesellschaftskritisch würde ich mal sagen, dass man da viel mitkriegt auch für Gesellschaftsstrukturen, wie hat sich das herausgebildet, wie interagiert man, auch was jetzt Migration so betrifft, würde ich schon sagen, dass mich das auch in meiner eigenen Person betrifft.“[424]

Eine gewisse Diskrepanz dieser geäußerten Haltungen zur konkreten Anwendung machte sich bemerkbar, wenn die Befragten Episoden der österreichischen Geschichte nennen sollten, die bedeutsam für Menschen aus anderen Kulturen sein könnten; erwartungsgemäß konnte die relative Mehrzahl der VolksschülerInnen mangels Geschichtswissens keine solchen nennen, die übrigen nannten mehrheitlich Sachverhalte, die vor allem als Allgemeinbildung rubrizierbar sind. Nur 20 % konnten Inhalte entdecken, aus denen auch andere Kulturen lernen könnten, wobei insbesondere die Weltkriege *(„Weil man muss an die Menschen denken, die dort gestorben [sind])“* mit ihrer Moral für die Welt *(„Keine Kriege zu führen, nicht zu streiten“)* genannt wurden.[425] Auch in der Sekundarstufe I wurde insbesondere auf die Lehre aus den Kriegserfahrungen verwiesen *(„Dass sie versuchen, keine Kriege führen, das wäre also ziemlich das Wichtigste“*;[426] *„Wir können lernen, dass man nett ist, also wenn wir lernen, dass irgendwas passiert ist oder so, dass man das dann nicht auch nachmacht“*[427]*).* Auf die identitätsstiftende Orientierungsfunktion der Geschichte wiesen insbesondere Befragte ab der Sekundarstufe I hin *(„Naja, man weiß irgendwie, wo man herkommt“*;[428] *„Also ich glaube schon, dass die Geschichte wichtig ist, weil alles, was irgendwie, was du machst oder so, hat mit Vergangenheit zu tun, und wie du bist, hat auch mit Vergangenheit zu tun, glaube ich“*;[429] *„Wie Österreich entstanden ist, also wie Österreich sich so raufgekämpft hat, war vorher so ein minikleines Land und dann sind wir immer größer geworden“*[430]*).* Die Studierenden fanden in der österreichischen Geschichte mehrheitlich Lektionen mit Orientierungswert, insbesondere in Bezug auf die Shoa und die Weltkriege.

---

424 Interview Nr. 99, Gruppe Studierende, weiblich, 21 Jahre.
425 Interview Nr. 46, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.
426 Interview Nr. 3, Gruppe Unterstufe, männlich, 13 Jahre.
427 Interview Nr. 10, Gruppe Unterstufe, weiblich, 13 Jahre.
428 Interview Nr. 9, Gruppe MaturantInnen, männlich, 17 Jahre.
429 Interview Nr. 12, Gruppe MaturantInnen, weiblich, 18 Jahre.
430 Interview Nr. 14, Gruppe MaturantInnen, weiblich, 17 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Allgemein nahm im Gruppenvergleich die Bedeutung der Orientierungsfunktion mit steigendem Lernalter klar zu. Selten genannt wurde die Möglichkeit, erfolgreiche Heuristiken der Vergangenheit zu übernehmen *(„Man kann sich z. B. abschauen, wie wer was erreicht hat, wie er sich verhalten hat, das kann man sich halt abschauen, oder wie man auf irgendeine Idee kommt oder so … ")*,[431] stattdessen verwiesen die Befragten auf den Imperativ, aus den Hypotheken der Vergangenheit und den Fehlern zu lernen *(„Wie man's besser machen kann und wie man's nicht machen sollte")*.[432]

> S/S (Primarstufe): *„Wenn wer einen Krieg angefangen hat, aber am Ende besiegt worden ist, sagt uns das zum Beispiel, dass man nicht so viele Kriege anfangen soll."*[433]
>
> S/S: (Unterstufe): *„Ja, definitiv ist es wichtig, sich mit Geschichte auseinanderzusetzen, weil wir sehen, was früher war, was wir früher für Fehler gemacht haben oder was früher gut war, und dadurch können wir dann sagen, was man machen sollte oder was wir nicht mehr machen sollten."*[434]
>
> S/S: (MaturantInnen): *„Wenn ich weiß, wie die Leute früher gedacht haben und gehandelt haben, kann ich mir ein Bild davon machen und sagen: So haben das die gemacht, soll ich das jetzt auch so machen oder kann ich das anders machen? […] Das Problem ist eben, dass die Leute oft sagen: Das ist Vergangenheit, man muss in die Zukunft schauen; wenn wir z. B. das Wissen von der Vergangenheit nicht hätten, dann würden wir jetzt sagen: Wir fangen jetzt so an, wir machen das jetzt so, aber wir wissen eigentlich gar nicht, wieso überhaupt, und deshalb können wir Vergleiche anstellen, wir können zurückschauen und sagen: So war's früher, so ist es jetzt, was könnten wir da besser machen."*[435]

---

431 Interview Nr. 6, Gruppe Unterstufe, männlich, 14 Jahre.
432 Interview Nr. 20, Gruppe Unterstufe, weiblich, 15 Jahre.
433 Interview Nr. 41, Gruppe Unterstufe, männlich, 9 Jahre.
434 Interview Nr. 20, Gruppe Unterstufe, weiblich, 15 Jahre.
435 Interview Nr. 15, Gruppe MaturantInnen, weiblich, 17 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.7.4 Aspekt: Historische Signifikanz

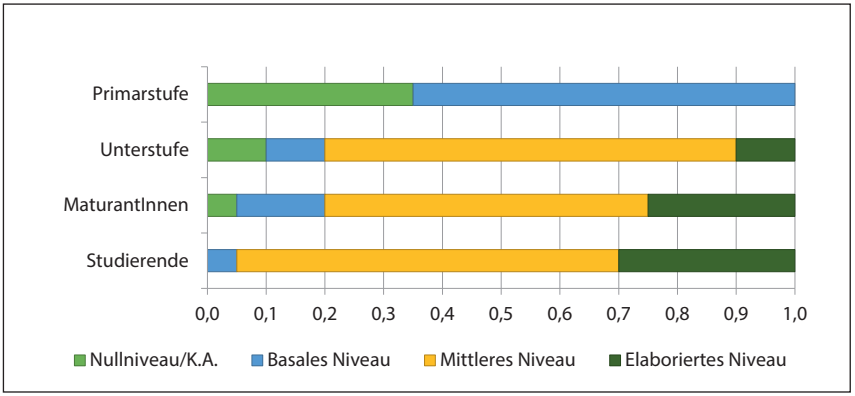

Abb. 3.1: Niveauausprägungen zum Verständnis von Historischer Signifikanz, nach Gruppen.

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Erster/Zweiter Weltkrieg	6	15	13	14	48
Anderer Krieg	0	3	2	2	7
Revolution	0	2	7	7	16
Religiöser/kultureller/demographischer Umbruch	2	2	7	7	17
Entdeckung/Erfindung	9	3	2	8	20
Politischer Umbruch	1	4	11	7	25

Tab. 3.17: Subkategorisierung der genannten wichtigen Ereignisse, absolut, nach Gruppen.

Um ihren Verständnishorizont zum Konzept „Historische Signifikanz" auszuloten, wurden den Befragten zwei Aufgaben gestellt: Sie sollten eine Epoche auswählen, die sie im Gesamtgefüge der Geschichte für besonders bedeutsam hielten, und ihre Bedeutsamkeit begründen. Gleichermaßen sollten sie bis zu drei bedeutsame historische Ereignisse auswählen und ihre Bedeutsamkeit erläutern. Ein elaboriertes Verständnisniveau von Historischer Signifikanz sollte sich in der Nennung von Epochen und Ereignissen, der Begründung für die Auswahl sowie einer impliziten oder expliziten Metareflexion historischer Signifikanzzuschreibung (z.B. *Wichtig für wen? Wichtig in welchem Zusammenhang? Wichtig für welche Fragestellung?*) zeigen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Wie kein anderes der hier erfassten Konzepte setzt Historische Signifikanz bestehende historische Wissensbestände voraus, aus denen Sachverhalte extrahiert und nach ihrer Bedeutsamkeit gereiht werden können. Daher überrascht es nicht, dass kein/e GesprächspartnerIn der Primarstufengruppe – die im Sachkundeunterricht der Volksschule nur wenige historische Inhalte kennengelernt hatten – ein mittleres Niveau erreichte, also die selbstgewählten Beispiele kausal auf nachfolgende Ereignisse, auf die Genese der Gegenwart oder auf die sich aus ihnen ergebenden Lehren beziehen konnte.

Ein Drittel der befragten PrimarschülerInnen konnte die Frage nach wichtigen Epochen und Ereignissen gar nicht oder nur teilweise (entweder Epochen oder Ereignisse) beantworten. Manche stellten in Ermangelung allgemeinen historischen Wissens Bezüge zur eigenen Biographie her, nannten etwa den Umzug in eine andere Wohnung als einschneidendes Ereignis.[436] Andere versuchten von bedeutenden historischen AkteurInnen zu den konjugierten Ereignissen zu gelangen:

> *S/S (Primarstufe): Ja weil, ich weiß nicht mehr, wer, aber es hat viel … einen hat es gegeben, der war's … also der Hitler hat sich ja selber abgeschossen, da war der Krieg ja eigentlich vorbei, und dann hat ja der, ich weiß nicht mehr, wie er heißt, da hat es ja einen gegeben, der, wo es heißt, das alles wieder neu gemacht hat, der hat gesagt hat: Jetzt bauen wir wieder alles auf, und ohne den hätte es das nicht gegeben, dass heute alles wieder so normal ist.*[437]

Geschichte wurde hier auch gerne naturgeschichtlich aufgefasst. Mehrere SchülerInnen bezogen sich auf die Steinzeit als anthropologischen Ausgangspunkt oder auf noch frühere Zeiten:

> *S/S (Primarstufe): Und es gibt da einen kleinen Meteorit, mit dem die Dinosaurier ausgestorben sind, oder einen Vulkan, oder es hat sich alles so verdunkelt, dass sie verhungerten.*
> *Int.: Okay, und glaubst du, ist das ein wichtiges Ereignis gewesen, dass da dieser Meteorit gewesen ist?*
> *S/S: Ja [lacht]. Sonst fressen glaube ich die Dinosaurier die ganzen Menschen auf.*[438]

---

436 Vgl. Interview Nr. 47, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.
437 Interview Nr. 87, Gruppe Primarstufe, weiblich, 9 Jahre.
438 Interview Nr. 46, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Da der Zweite Weltkrieg Gegenstand des Sachkundeunterrichts gewesen war, bezog sich beinahe ein Drittel der GesprächspartnerInnen hierauf. Vor allem aber wurden Erfindungen (z. B. Fahrräder, Impfungen, Telefone …) aller Art als wichtige Ereignisse genannt; das traf insbesondere auf die männlichen Befragten zu. Auch wurden Epochen als wichtig angesehen, in denen *„viel erforscht"*[439] worden war. Alterstypische Antworten auf basalem Niveau lauteten etwa folgendermaßen:

S/S (Primarstufe): [überlegt kurz] Die Steinzeit.
Int.: Und warum die Steinzeit?
S/S: Weil sich da die Menschen entwickelt haben.
Int.: Und nachher haben sie sich nicht mehr entwickelt?
S/S: Schon, aber da sind sie generell entstanden, die Menschen, und so.
Int.: Und das ist am wichtigsten, weil … sonst würde es uns heute nicht geben? [S/S stimmt zu]
S/S: Dann gäbe es uns heute nicht, sondern nur die Affen.
Int.: Okay. Es gibt ja in der Geschichte immer wieder wichtige Ereignisse, dass irgendwas Wichtiges passiert, Kriege oder so. Kannst du mir ein oder zwei oder drei solcher Ereignisse sagen, die wirklich wichtig waren, wo wir sagen würden: Wenn's das nicht gegeben hätte, dann würde die Welt heute völlig anders ausschauen?
S/S: [überlegt kurz] Die Erfindung vom Strom.
Int.: Die Entdeckung von Elektrizität? [S/S stimmt zu] Gut, warum?
S/S: Dann gäbe es keinen Fernseher, keinen Computer, alles, was wir heutzutage haben.
Int.: Das Leben wäre völlig anders. Und was noch?
S/S: Die Autos, Züge, Flugzeuge, die Motoren. Weil sonst könnten wir uns heute gar nicht so gut fortbewegen.
Int.: Und noch ein wichtiges Ereignis?
S/S: Wie man Häuser und Städte baut. Dass das erste Haus gebaut worden ist.[440]

Von der Primarstufengruppe zur Unterstufengruppe vollzog sich bei diesem Konzept folgerichtig der größte konzeptuelle Sprung dieser Untersuchung. 70 % der Befragten der 8. Schulstufe erreichten ein mittleres Niveau und konnten somit mit einer historischen (d. h. auf Kausalität, Historizität oder die Befriedigung

439 Interview Nr. 87, Gruppe Primarstufe, weiblich, 9 Jahre.
440 Interview Nr. 40, Gruppe Primarstufe, männlich, 10 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

von Orientierungsbedürfnissen bezogenen) Begründung aufwarten. Erfindungen und weit zurückliegende Entwicklungen verloren hier stark an Bedeutung, während Ereignisse und Entwicklungen der Moderne als besonders wichtig angesehen wurden.

> S/S (Unterstufe): *Ja, weil z. B. wie das Handy erfunden wurde, das ist ja viel wichtiger, als irgendwas, das in der Steinzeit passiert ist.*[441]

Ein institutionell bedingter Bias ist bei diesem Konzept auffällig: Insbesondere SchülerInnen der Sekundarstufe I gehen davon aus, dass die für den Geschichtsunterricht vorselektierten Sachverhalte bedeutsam sein müssten, andernfalls sie ja nicht Lerngegenstand geworden wären. Eigenes Interesse an einem historischen Sachverhalt und/oder ein längerfristiges Behalten wurden als Indizien für dessen Bedeutung gewertet:

> *S/S (Unterstufe): Sagen wir mal Französische Revolution, da war der, ich weiß nicht, das ist also, meiner Meinung, ein Teil, was wichtig war. Das haben wir ja letztes Jahr besprochen und ich kann das ja noch, und wenn es mich nicht interessieren würde, dann könnte ich es mir nicht … [verstummt].*[442]

Von drei Viertel der Unterstufen-SchülerInnen genannt (und damit in dieser Gruppe klare Bedeutsamkeits-Favoriten) waren die Weltkriege sowie die Shoa, wobei diese in relativ kurzem zeitlichen Abstand zur Erhebung Unterrichtsgegenstand gewesen waren. Die Bedeutung und Singularität der Ereignisse waren hier bereits in der Bezeichnung offensichtlich, noch bevor historische Begründungen gegeben werden konnten:

> *S/S (Unterstufe): Die zwei Weltkriege.*
> *Int.: Warum denn die?*
> *S/S: Weil das eben wirklich so etwas ist, wo es erstens mal nur zwei gegeben hat, da könnte man jetzt Jesus Geburt auch nehmen, weil es auch nur, aber das ist vielleicht nicht so interessant wie die Weltkriege, wie das zustande gekommen ist, das finde ich einfach …, weil es eben etwas wirklich Besonderes war.*[443]

---

441 Interview Nr. 2, Gruppe Unterstufe, weiblich, 14 Jahre.
442 Interview Nr. 5, Gruppe Unterstufe, weiblich, 14 Jahre.
443 Interview Nr. 108, Gruppe Unterstufe, männlich, 14 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Gefolgt von diversen politischen (z.B. Frauenwahlrecht, Kalter Krieg), kulturellen (z.B. neolithische Revolution, Buchdruck) und explorativen (z.B. Entdeckung Amerikas, Erfindung der Atombombe) Zäsuren sowie der nunmehr häufig genannten Französischen Revolution als Wendepunkt zur Moderne waren auch in den beiden höchsten Gruppen Weltkriege und Shoa die als am bedeutendsten wahrgenommenen Ereignisse. Wie auch in den beiden jüngeren Gruppen wurde hier insbesondere die Orientierungsfunktion für die Gegenwart hervorgehoben:

> *S/S (Studierende): Erstens einmal, weil es eines meiner größten Interessengebiete ist, würde ich sagen, und zweitens, weil ich glaube, dass gerade der Holocaust eine Sache ist, die die Gesellschaft weitgehend und ganz prägend verändert hat, oder auch im Denken, das ist zwar ein schreckliches Ereignis, sagen wir überhaupt die Zeit total gedämpft, und ich finde auch, weil wir jetzt Anschluss-Jubiläum haben, ganz weit noch in die Zukunft ausstrahlt. Und auch Denkmuster …*
> *Int.: Es wird uns noch lange prägen, gewissermaßen? [S/S stimmt zu] Auf einer mentalen Ebene? [S/S stimmt zu] Nicht so sehr von dem her, was passiert ist, das natürlich auch, logischerweise speziell für die Opfer, insgesamt sagen wir mal 50 Millionen, aber es hat auch unser Denken verändert?*
> *S/S: Ja, genau. Das Miteinander.*
> *Int.: Und die Politik?*
> *S/S: Ja, genau, und die Politik. Wie gehen wir miteinander um, wie gehen wir mit Migranten um, mit Menschen, die vielleicht nicht neben mir aufgewachsen sind oder nicht im selben Land aufgewachsen sind, wie denke ich über die, wie denke ich über Fremdheit.*[444]

Die Signifikanz von Ereignissen einzuschätzen fiel in allen Gruppen erheblich leichter als jene von Epochen. Den radikalen Standpunkt, dass alle Ereignisse gleich bedeutsam wären, vertrat nahezu keine/r der Befragten, auf Epochen bezogen fand sich jedoch in jeder Gruppe eine geringe Zahl an EgalitaristInnen.

> *S/S (MaturantInnen): Ich täte schon sagen, alle gleich wichtig.*
> *Int.: Alle Epochen grundsätzlich gleich wichtig?*
> *S/S: Im Grundsatz ja.*[445]

444 Interview Nr. 99, Gruppe Studierende, weiblich, 21 Jahre.
445 Interview Nr. 59, Gruppe MaturantInnen, männlich, 23 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

In allen Gruppen dominierte ein konzeptueller Zugang, wonach zwar alle Epochen zur Genese der Gegenwart unentbehrlich und mithin wichtig seien, einzelne Zeitabschnitte jedoch eine höhere relevante Ereignis- und Entwicklungsdichte aufwiesen. Dadurch eigneten sie sich auch für eine größere Zahl von historischen Fragestellungen.

Die konzeptuelle Progression zur Sekundarstufe II und selbst zur Studierendengruppe verlangsamte sich auffällig. Lehramtsstudierende konnten zwar fast ausnahmslos mit einer historischen Begründung aufwarten, jedoch zu zwei Drittel das Konzept nicht differenzierend aufgreifen. Dies ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass die Frage nach der Bedeutsamkeit historischer Ereignisse im österreichischen Geschichtsunterricht kaum thematisiert wird. Kein einziger der Befragten reflektierte das Konzept spontan dahingehend, dass historische Sachverhalte in unterschiedlichen Narrativen unterschiedlich gewichtet werden können und Signifikanz vor allem eine historiographische Zuschreibung ex post ist, welche die Erklärbarkeit des Späteren erhöhen soll. Meist erfolgte eine Zuordnung zum elaborierten Niveau aus einer Andeutung von Differenzierung. Nur in Einzelfällen fragten auf elaboriertem Niveau Eingestufte, unabhängig vom Alter, nach der einzunehmenden Perspektive:

S/S (Unterstufe): Für wen ist es wichtig so, aus welcher Sichtweise?
Int.: Sagen wir mal für uns, aber du sagst, man könnte unterschiedliche Sichtweisen haben. Man könnte sagen: Für die Einwohner von Fidschi spielen andere Dinge eine Rolle …
S/S: … als für uns, ja.
Int.: Ereignisse, die für uns heute eine Rolle spielen.
S/S: Für Österreich? Ja, sicher der Zweite Weltkrieg.
Int.: Zweiter Weltkrieg, warum?
S/S: Weil im Zweiten Weltkrieg haben sich Dinge abgespielt, aus denen Österreich gelernt hat. Ich finde, jemand, der jetzt noch immer, wie sagt man, eine rechte Seite vertritt, hat aus dem nichts gelernt, was da passieren kann.[446]

446 Interview Nr. 103 Gruppe Unterstufe, weiblich, 13 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.7.5 Aspekt: Kontinuität und Wandel

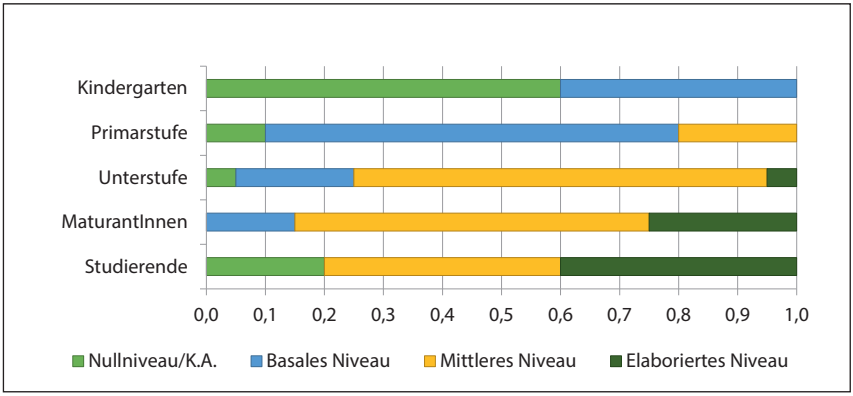

Abb. 3.2: Niveauausprägungen zum Verständnis von Kontinuität und Wandel, nach Gruppen.

In diesem konzeptuellen Bereich interessierte das Verständnis von Statik und Dynamik in geschichtlichen Prozessen. Ein elaboriertes Sinnbildungsniveau sollte sich darin zeigen, dass die Befragten sowohl für Veränderungen als auch für gleichbleibende Phänomene schlüssige Beispiele geben könnten, zudem abstrakte Regeln geben oder Veränderungen ausdifferenzieren könnten.

Die Frage nach dem, was beispielhaft gleich bleibe, und dem, das sich beispielhaft ändere, konnte bereits in der Kindergartengruppe gestellt werden. Die Mehrzahl der Befragten konnte hier indes noch keine Beispiele für sowohl dynamische als auch statische Verläufe nennen. Diese Antworten wurden als *missing* dem Nullniveau zugewiesen. Sofern diese Befragten sich zur Nachfrage äußerten, ob sich die Welt insgesamt eher verändere oder eher gleich bliebe, tendierten sie mehrheitlich zu ersterer Wahrnehmung. Bei jenen 40% der befragten Kindergartenkinder, die tatsächlich Beispiele für sowohl statische als auch dynamische Verläufe geben konnten, ist nicht unbedingt klar, worauf sie den zugrunde gelegten Zeitverlauf bezogen – auf den Verlauf *der Geschichte* per se oder auf jenen *von Geschichten* mit historischem Hintergrund. Häufig wurde spontan auf die statischen Elemente in historisierten populärkulturellen Erzählreihen wie „Yakari" verwiesen, deren Grundstruktur bei jeder Folge gleich bleibt *(„Weil beim Yakari ist eigentlich auch immer alles gleich",*[447] *„Aber beim Yakari verändert sich oft nichts",*[448] *„Bei Yakari ist es glaube ich immer gleich, und bei den … die schießen immer mit Pfeil und Bogen./Int.: Also früher haben sie mit Pfeil und Bogen*

447 Interview Nr. 72 Gruppe Kindergarten, weiblich, 5 Jahre.
448 Interview Nr. 67 Gruppe Kindergarten, weiblich, 5 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

geschossen?/K.: Ja./Int.: Und heute wird auch noch mit Pfeil und Bogen geschossen?/K.: Ja, vielleicht"[449]*)*. Andere Befragte konnten zwar auf Dinge verweisen, die es früher gegeben hatte und heute noch gibt, verstanden aber nicht, dass Burgen, Schwertern, Segelschiffen etc. (als häufig genannte Beispiele) heute eine andere Funktion und Bedeutung zukommt als früher:

K. (Kindergarten): Dampflöke.
Int.: Ja, Dampfloks.
K.: Es gibt noch alte Dampflöke, die können nicht mehr gut fahren.
Int.: Die gibt's immer noch, also das ist gleich geblieben, dass es die gibt? [S/S stimmt zu] Noch irgendwas, das gleich geblieben ist?
K.: Die schönen Röcke bleiben noch über, die man in einem Museum sieht.[450]

Nur wenige der Befragten zogen Schlüsse aus dem Zustand der Relikte auf die dahinterliegende Veränderung oder zeigten temporale Einordnungsprobleme bei historisierten Gegenwartsobjekten:

K. (Kindergarten): Weil es gibt ja Ruinen, und die hat es früher noch nicht so gegeben.
Int.: Ja, genau. Weil die müssen ja vorher, bevor sie Ruinen waren, noch irgendwelche Häuser gewesen sein, oder?
K.: Ja.[451]

K. (Kindergarten): Wie ich mal auf einem Schiff gefahren bin in Italien, da habe ich mich mal, da war ich auch mal am Strand, und da habe ich dann ganz weit geschaut und dann habe ich da gesehen, da war irgend so ein Schiff, das so ähnlich war wie ein Piratenboot.
Int.: Das hat so Segel gehabt? [S/S stimmt zu] Also gibt es solche Schiffe auch noch? [S/S stimmt zu] Also ist das ein bisschen gleichgeblieben, oder? [S/S stimmt zu]
K.: Ja, aber es waren keine Wikinger.
Int.: Weil Wikinger gibt es wieder nicht mehr? [S/S stimmt zu] Also gibt es Sachen, die sich verändern und Sachen, die gleich bleiben? Und sind die Sachen mehr, die sich verändern, oder sind die Sachen mehr, die gleichbleiben?
K.: Mehr, die verändern sich.[452]

449 Interview Nr. 83 Gruppe Kindergarten, weiblich, 5 Jahre.
450 Interview Nr. 114 Gruppe Kindergarten, männlich, 5 Jahre.
451 Interview Nr. 68 Gruppe Kindergarten, männlich, 5 Jahre.
452 Interview Nr. 84 Gruppe Kindergarten, männlich, 5 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Befragten der Primarstufe konnten weit überwiegend Beispiele sowohl für Veränderungen als auch Kontinuitäten geben, blieben dabei aber überwiegend auf einer konkreten Ebene. Häufig genannte Veränderungen waren dabei, dem medialen Diskurs entsprechend, der Klimawandel, sowie konkrete technische Neuerungen und Erfindungen. Der Natur wurde uneindeutig teils eine unveränderliche, teils eine veränderliche Rolle zugesprochen:

S/S (Primarstufe): Die Natur verändert sich.
Int.: Ja, die Natur verändert sich, weil zum Beispiel, also … die ganze Zeit, weil Bäume wachsen und irgendwann fallen sie um und dann kommen wieder neue, also das verändert sich immer, permanent? [S/S stimmt zu] Und was verändert sich noch?
S/S: Das Klima.
Int.: Das Klima, ja stimmt, das verändert sich, das ist nicht so gut, aber okay. Noch irgendwas, das sich verändert?
S/S: Die Zeit verändert sich.
Int.: Die Zeit ist das, was sich immer verändert, hast recht. Und Sachen, die eher gleichbleiben?
S/S: Dass es Schulen gibt und dass Menschen auf der Welt leben.[453]

Statische Dinge umfassten neben menschlichen Bedürfnissen (Wohnen, Nahrung etc.) auch zyklisch wiederkehrende Ereignisse und Rituale:

S/S (Primarstufe): Also die, was gleich bleibt, ist … wenn es z. B. zu einem Geburtstag immer das gleiche Essen gibt, das bleibt gleich …
Int.: Okay, bei einer Geburtstagsfeier das gleiche Essen? [S/S stimmt zu]
S/S: Bei mir in der Schule jedes Jahr Würstel.
Int.: Okay, also so Rituale bleiben gleich. Da ist Geburtstagsfeier und da gibt es immer dasselbe.
S/S: Oder Weihnachten z. B. auch.[454]

70 % der Forschungspartner in der Primarstufengruppe konnten dem basalen Niveau zugeordnet werden. Dies markierte einen bedeutenden Entwicklungssprung gegenüber der Kindergartengruppe. Ein ähnlich weiter Sprung vollzog sich zur Untersuchungsgruppe der Sekundarstufe I, wo 70 % der Beteiligten das

453 Interview Nr. 8, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.
454 Interview Nr. 42, Gruppe Primarstufe, männlich, 10 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mittlere Niveau erreichten. Hier wurden die gegebenen Beispiele regelmäßig abstrakt, auch wenn nicht immer die passenden Formulierungen zur Hand waren:

> *S/S (Unterstufe): Ganz offensichtlich ist es die Technik, dann eigentlich auch das Verhalten von Menschen zueinander, eben, dass es jetzt früher Könige und Kaiser und so gegeben hat, das sind jetzt offensichtliche Veränderungen, auch wenn es länger ist, ist jetzt alles erst im letzten Jahrhundert erst so richtig … was ist gleich geblieben … ich weiß nicht, ob das jetzt so zusammenhängt, die biologische Entwicklung von Menschen.*
> *Int.: Also der Mensch, biologisch, bleibt gleich, die Biologie bleibt recht ähnlich, die Anatomie und so? [S/S stimmt zu] Noch irgendwas, was eher gleichbleibt?*
> *S/S: Nein, da würde mir jetzt ja vielleicht, denken tun die Menschen […] auch vielleicht noch gleich, auch wenn jetzt nicht mehr alles so brutal ist, denken einige dann immer noch gleich, wenn man jetzt einfach anders erzogen wurde, aber … [verstummt]*
> *Int.: Also Denkmuster bleiben irgendwo gleich? [S/S stimmt zu]*[455]

Eine Fähigkeit zur Differenzierung von Veränderungen zeigte sich auf dieser Stufe noch nicht. Veränderungen wurden regelmäßig auf die gesamte Welt bezogen, ein Nebeneinander von linearen Entwicklungen und zyklischen Mustern noch nicht thematisiert. Ambivalenzen wurden nur sichtbar, wenn die Befragten Bewertungen vollzogen:

> *S/S (Unterstufe): Ähm, dass in den ganzen Wahlen die mediale Aufmerksamkeit wichtiger geworden, deutlich wichtiger, dass es viel mehr um Medien geht, auch in der restlichen Gesellschaft, und dass vor allem die Welt viel schnelllebiger wird, dass man viel schneller vergisst, weil eben die Informationen viel schneller um die Welt reisen.*
> *Int.: Ist das was Gutes oder was Schlechtes?*
> *S/S: Es kann gut, aber auch schlecht sein. Also es ist schon gut, wenn die ganze Welt von gewissen Ereignissen erfährt, es ist aber vielleicht nicht allzu gut, wenn sie zu schnell vergisst. Weil man da nicht die Zeit hat, sich mit gewissen Dingen genau zu befassen.*[456]

455 Interview Nr. 108, Gruppe Unterstufe, männlich, 14 Jahre.
456 Interview Nr. 109, Gruppe Unterstufe, männlich, 13 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die größten Entwicklungssprünge zeigten sich bei diesem konzeptuellen Bereich während der Volksschule sowie während der Sekundarstufe I, danach flachte die Kurve deutlich ab. In der MaturantInnengruppe offenbarte immerhin ein Viertel der Befragten die grundsätzliche Fähigkeit zur Differenzierung des Konzepts – auch wenn sie zumeist nicht als eigenständiger Gedankengang geäußert wurde; gleichzeitig beschränkten sich nur noch drei Befragte auf konkrete Beispiele für Entwicklungen. Die Studierendengruppe teilte sich bereits gleichmäßig auf in elaboriertes und mittleres Niveau, wobei auch hier die Differenzierungsansätze zumeist eher angedeutet wurden. Dass hier zudem ein Fünftel der Antworten dem Nullniveau zugeordnet werden musste, lag daran, dass diese Befragten mit einer grundsätzlichen Veränderung aller Dinge argumentierten und dabei keinerlei Permanenz (von z.B. Strukturen, Denkmustern, Gesetzmäßigkeiten, Relationen etc.) berücksichtigten, oder aber keine Beispiele für beständige Sachverhalte nennen konnten, mithin im Interview spontan keiner Kontinuitätsvorstellung Ausdruck verleihen konnten.

Allgemein fiel es ab der Primarstufe Befragten zumeist leichter, Beispiele für Veränderungen zu benennen als solche für Kontinuitäten. Insbesondere in der MaturantInnen- und Studierendgruppe überwog der Anteil der „heraklitisch", dynamikorientiert Denkenden, für die der Veränderungscharakter von Geschichte klar im Vordergrund stand und die über Beispiele für Kontinuitäten intensiver nachdenken mussten *(„Gleich bleiben, würde ich sagen, das ist schwierig. Veränderungen gibt es immer, also Veränderungen finden jeden Tag statt"*[457], *„Ich glaube, gleich bleibt fast nichts, ich glaube, es ändert sich alles irgendwie, auch wenn es nicht den Anschein hat, dass es sich ändert, aber irgendwo ist sicher doch ein Entwicklungsschritt dabei"*[458]*)*. Zu den Phänomenen, denen Trägheit oder eine „longue durée" zugesprochen wurde, zählten hier insbesondere Religionen:

> *S/S (Studierende): [überlegt] Es verändern sich ziemlich viele Dinge, also zum Beispiel Gesellschaft verändert sich.*
> *Int.: Die Gesellschaft ändert sich, ja.*
> *S/S: Die Frage ist eher, was gleich bleibt … [überlegt lange]*
> *Int.: Ja. Was sagen Sie, dass gleich bleibt?*
> *S/S: Ja, wahrscheinlich die Religion.*
> *Int.: Die Religion, im Großen und Ganzen, bleibt gleich? [S/S stimmt zu]*[459]

457 Interview Nr. 120, Gruppe Studierende, weiblich, 21 Jahre.
458 Interview Nr. 97, Gruppe Studierende, weiblich 27 Jahre.
459 Interview Nr. 64, Gruppe Studierende, männlich, 22 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Statikorientierte Befragte gingen hingegen eher von einer nur oberflächlichen Veränderung der Dinge rund um einen als grundsätzlich beständig konzipierten Wesenskern aus. Dieses „parmenideische" Denken über Veränderung zeigte sich in der Untersuchung etwa folgendermaßen:

> *S/S (Studierende): Gleich bleibt, dass die Menschen immer Kriege führen, dass sie immer für sich selbst das Beste herausholen wollen und ohne Rücksicht auf Verluste auch versuchen, das durchzusetzen. Gleich bleibt auch, dass es immer Herrscher geben wird und immer ein Volk, würde ich jetzt sagen. Und verändern tut sich … [überlegt lange], wie die Menschen leben, würde ich sagen, weil heutzutage leben wir ja ganz anders als zum Beispiel in der Antike.*
> *Int.: Okay, also gleich bleibt, was der Mensch ist, und ändern tut sich, wie der Mensch lebt?*
> *S/S: Ja, ungefähr so könnte man es sagen.*[460]

> *S/S (Studierende): Der Faktor Mensch.*
> *Int.: Der ändert sich oder bleibt gleich?*
> *S/S: Also er bleibt grundsätzlich gleich, aber er erscheint immer anders.*
> *Int.: Okay, also der Mensch bleibt im Kern gleich.*
> *S/S: Aber das, was nach außen tritt, verändert sich. Also die Darstellung.*[461]

460 Interview Nr. 78, Gruppe Studierende, weiblich, 24 Jahre.
461 Interview Nr. 51, Gruppe Studierende, männlich, 28 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.7.6 Aspekt: Fortschritt und Verfall

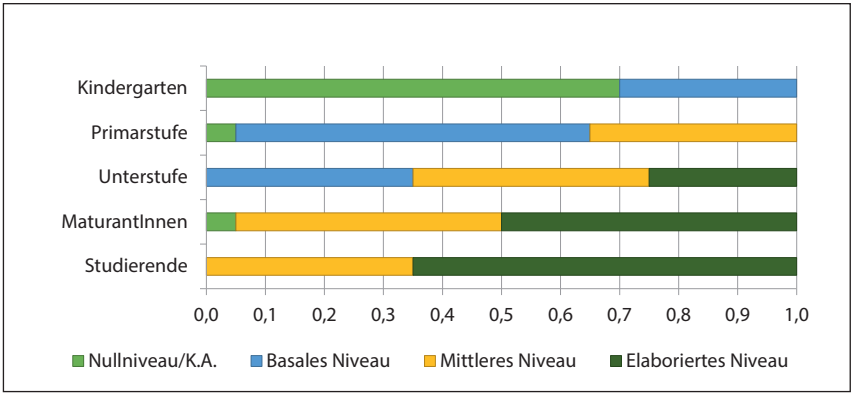

Abb. 3.3: Niveauausprägungen zum Verständnis von Fortschritt und Verfall (Durchführung eines urteilenden historischen Vergleichs), nach Gruppen.

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Technik/Bildung	11	14	6	11	42
Medizin/Lebensqualität	7	10	9	7	33
Politik	4	9	11	13	37
Weniger Krieg/Gewalt	2	1	2	1	6

Tab. 3.18: Subkategorisierung als Fortschritt wahrgenommener Entwicklungen, absolut, nach Gruppen.

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Stress/biographischer Druck	2	8	4	7	21
Umwelt/Entfremdung	10	4	4	0	18
Kultur/Soziales	4	2	10	15	31
Gewalt/Extremismus	5	0	4	0	9

Tab. 3.19: Subkategorisierung als Rückschritt wahrgenommener Entwicklungen, absolut, nach Gruppen.

Kontinuität und Wandel lassen sich nicht nur spezifischen historischen Verläufen attribuieren, sondern dabei auch einer Bewertung unterziehen, indem ein Wertmaßstab angelegt wird. Da bei beiden konzeptuellen Bereichen historische

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Verläufe im Mittelpunkt stehen, überrascht nicht, dass sich in der Untersuchung ähnliche Progressionstendenzen offenbarten.

Der Verständnishorizont hinsichtlich der Bewertbarkeit von historischen Entwicklungen (positiv als Fortschritt, negativ als Verfall) wurde anhand von zwei Fragen angesprochen, die beide zu einem impliziten „urteilenden" Vergleich[462] von Vergangenheit und Gegenwart aufforderten. Entlang des Kriteriums „Schwierigkeit der Lebensführung" sollten die Befragten zunächst die Gegenwart mit der Zeit vor etwa einem Jahrhundert begründet vergleichen und anschließend allgemeiner bis zu drei Dinge nennen, die früher besser gewesen waren (= Verschlechterungen, Verfall) sowie drei Dinge, die heute besser seien (= Verbesserungen, Aufstieg). Ein elaboriertes Verständnisniveau von Fortschritt und Verfall sollte sich darin zeigen, dass die Befragten Veränderungen begründet und nachvollziehbar bewerten können, wobei die dahinterstehenden Urteile ambivalent und differenziert ausfallen sollen.

Mehr als zwei Drittel der Kindergartenkinder wurden auch hier noch im Nullniveau eingestuft, weil sie entweder noch keine Einschätzung treffen konnten, ob das Leben früher leichter oder schwerer gewesen sei als heute (was seltener der Fall war) oder keine Begründung für ihre Einschätzung geben konnten (dies trat häufiger auf). Beispielhaft für Letzteres:

> *Int.: War das Leben, glaubst du, früher leichter oder schwerer als heute? Deine Urururoma, wie die ein Kind war, hat die ein leichteres oder schwereres Leben gehabt wie du?*
> *K. (Kindergarten): Schwereres.*
> *Int.: Glaubst du, schwerer? Warum glaubst du, schwerer?*
> *K.: Weil es da früher war.*
> *Int.: Und weil früher alles schwerer war? [S/S stimmt zu] Und hat es früher was gegeben, das besser war wie heute? [S/S verneint kopfschüttelnd] War alles einfach schwerer? [S/S stimmt zu]*[463]

462 Vgl. Kalble, Hartmut: Der historische Vergleich. Eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt/M. 1999, S. 55.

463 Interview Nr. 117, Gruppe Kindergarten, weiblich, 6 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Manche Begründungen fielen zudem in sich widersprüchlich aus:

K. (Kindergarten): Ich denke, dass es ein wenig schwer war.
Int.: Schon schwer, gell? Was war denn so schwer früher?
K.: [Lange Pause] Kämpfen. […]
Int.: Gibt es irgendwas, das früher besser war?
K.: Ja. Also, dass man nicht kämpfen tut.[464]

Allgemein betrachteten die Kindergartenkinder das Leben in der Vergangenheit als schwerer; bei den Begründungen hierfür stach die Einschätzung hervor, dass früher das Leben gewaltsamer gewesen sei und *„so viele Menschen kämpfen"*[465] mussten. Auch übertrugen manche der Befragten die Problemstellungen aus geschichtskulturellen Erzählungen *(„S/S: Weil die Piraten … weil die Schätze so ganz weit weg [waren] … /Int.: Ja, wenn man so einen Schatz suchen will, dann muss man ganz weit hinfahren und das ist nicht leicht, dass man den findet? Stimmt's? [S/S stimmt zu] Das ist schwierig. Und heute müssen wir keinen Schatz suchen und drum ist es leichter? [S/S stimmt zu]").*[466] Beschreibungen realer Alltagsproblematiken wie die folgende bildeten die Ausnahme:

K. (Kindergarten): Dann, wenn man warm ist, dass man in einer Höhle wohnen muss.
Int.: Ja, damit einem warm ist.
K.: Und dann muss man mal gucken, ob da kein gefährliches Tier ist.
Int.: Ja, also gefährlich ist alles.
K.: Und wenn man ein Feuer machen wollte, dann war das auch sehr schwer, dann musste man auch die passenden Steine dazu finden.[467]

In der Primarstufe dominierte das basale Niveau, bereits zu einem Drittel flankiert vom mittleren Niveau. SchülerInnen nannten nun regelmäßig sowohl positive als auch negative Veränderungen, zumeist allerdings vor allem in konkreten Einzelbeispielen (z.B. Entwicklung von Autos, Straßen, Waffen, Telefonen etc.). Anders als in den folgenden Gruppen wurden hier Umweltschäden (vor allem anthropogener Klimawandel) als häufigste negative Entwicklung genannt,

464 Interview Nr. 80, Gruppe Kindergarten, weiblich, 6 Jahre.
465 Interview Nr. 114, Gruppe Kindergarten, männlich, 5 Jahre.
466 Interview Nr. 69, Gruppe Kindergarten, männlich, 5 Jahre.
467 Interview Nr. 84, Gruppe Kindergarten, männlich, 5 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

während der technische Fortschritt die häufigste positive Nennung darstellte. Aus diesen beiden ergab sich bei manchen eine Romantisierung der vormodernen, naturnahen Lebensweise:

S/S (Primarstufe): Sicher besser war, dass man noch keinen Krieg gehabt hat, aber irgendwie ist die Elektronik heuer auch besser als früher.
Int.: Früher hat es keinen Krieg gegeben, das ist positiv? Aber früher hat es keine Elektronik gegeben?
S/S: Negativ.
Int.: Okay, also negativ. Und sonst noch irgendetwas, wo du sagen würdest: Na, das war früher besser oder schon schlechter?
S/S: Schlechter war … früher hast du dir alles selber jagen müssen, und jetzt kannst du es dir kaufen. Aber der Nachteil daran ist, dass du jetzt auch wieder nicht immer dir was zum Essen holen kannst. Früher hat man getauscht z. B. auch, und jetzt muss man alles mit Geld zahlen.[468]

In der Unterstufe hielten sich mittleres und basales Niveau bereits annähernd die Waage; zu Verweisen auf konkrete Veränderungen (z. B. schmutzigere Straßen, mehr Rauch, kein Handy) traten zunehmend abstraktere (z. B. weniger Freizeit, mehr Naturverbundenheit, besserer Zusammenhalt), hinzu kamen bei einem Viertel der Befragten Aussagen, die bereits Differenzierung aufwiesen. Auf die Frage, ob es früher leichter oder schwerer gewesen war, fragten diese etwa zurück:

S/S (Unterstufe): Für wen?
Int.: Allgemein …
S/S: Ich würde sagen, wenn man es jetzt kollektiv sieht, einfacher, aber früher war es halt für die Führungsschicht und für die in den oberen Hierarchien einfacher, weil die viel mehr Rechte hatten, weil der Kontrast größer war zwischen Arm und Reich.[469]

S/S (Unterstufe): Ja, ich meine, wenn man in den Adel hineingeboren ist, dann war es sicher kein schlechtes Leben.
Int.: Und vielleicht sogar besser als heute ein armer Mensch? [S/S stimmt zu] Aber wenn ein heutiger Adliger verglichen wird mit einem früheren Adeligen?

468 Interview Nr. 43, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.
469 Interview Nr. 10, Gruppe Unterstufe, männlich, 13 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Dann hat der früher viel mehr Macht gehabt als heute.
Int.: Und der heutige Adelige viel weniger? So gesehen hat es der frühere besser gehabt? [S/S stimmt zu] Irgendetwas, das früher an sich besser war, was auch ein Grund dafür gewesen ist, dass man früher gut gelebt hat?
S/S: Man hat nicht, nein … das Leben früher war … man hat, ähm [kurze Pause] Wenn man dazugehört hat, dann war es sicher kein schlechtes Leben, aber sobald man eine andere Meinung vertreten hat, in einer damaligen Diktatur sagen wir mal, dann war das Leben nicht leicht.[470]

In der Gruppe der MaturantInnen argumentierte bereits die Hälfte auf einem elaborierten Niveau. In der Studierendengruppe steigerte sich dies noch auf knapp zwei Drittel, dem höchsten skalierten Wert dieser Untersuchung. Befragte wiesen nun regelmäßig darauf hin, dass Veränderungen wie z.B. die Technisierung sowohl positive als auch negative Auswirkungen hätten, sowie dass sich Veränderungen regional und sozial unterschiedlich stark bemerkbar machten. Die Mehrzahl der weiblichen Befragten (kaum jedoch einer der männlichen) verwies dabei beispielhaft auf die stark verbesserte rechtliche Lage der Frau heute. Oft zeigte sich die Ambivalenz von Entwicklungen für die Befragten erst im Laufe des Gesprächs:

Int.: Ja, und gibt es irgendwas, wo Sie sagen würden: Das war früher besser?
S/S (Studierende): Ja, dass man nicht so hypersensibel wegen allem war, was halt jetzt teilweise ein wenig … [verstummt]
Int.: Also weniger … Sie sagen ‚hypersensibel', also es gibt zu viel Sensibilität jetzt?
S/S: Ja, man ist sofort … Also keiner kann mehr die Meinung von anderen ertragen teilweise, nicht überall, aber … [verstummt]
Int.: Aber man muss viel vorsichtiger sein mit seinen Äußerungen?
S/S: Genau, also viel vorsichtiger.
Int.: Und das ist dann irgendwie stressend?
S/S: Ja, sagen wir so, ich finde es halt übertrieben teilweise.
[…]
Int.: Okay, noch irgendwas, wo Sie sagen, das ist heute besser?
S/S: Man ist vielleicht jetzt ein bisschen vorsichtiger. Man lernt schon, man hat gewissermaßen aus der Geschichte gelernt, ebenso Diktaturen … dass man da wirklich vorsichtiger ist, und das finde ich schon auch wieder nicht so schlecht, dass

470 Interview Nr. 103, Gruppe Unterstufe, weiblich, 13 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

man zwar nicht mehr so sagen kann, was man will, aber dass man bei gewissen Sachen, wo es dann wirklich brenzlig ist, dass man da mehr gespitzte Ohren hat und mehr aufpasst, was sich da z. B. herausbilden könnte.[471]

Bemerkenswert ist die thematische Verlagerung jener Dinge, die als positive bzw. negative Entwicklungen genannt wurden, im Altersverlauf. Während in Primarstufe und Sekundarstufe I vor allem technologische Verbesserungen und Erfindungen als wichtige Fortschritte genannt wurden, verwiesen MaturantInnen und Studierende am häufigsten auf die Entwicklung des politischen Systems und der individuellen Freiheiten – eine Verlagerung vom Anschaulichen zum Abstrakten. Bei den negativen Entwicklungen verlagerte sich der Schwerpunkt mit der Unterstufe in den sozialen und biographischen Bereich. Das jetzige Leben in der individualistischen Gesellschaft wurde von vielen Befragten als sozial ärmer als früher empfunden. Familiärer Zusammenhalt und persönlichere Kommunikationsformen wurden als Vorzüge der Vergangenheit angesehen, die freilich auch – viele führten diese Relativierung an – den engeren Umständen geschuldet waren. SekundarstufenschülerInnen wie Studierende beschrieben die vergangene Welt weit überwiegend als eine der Strenge, Härte und Unbequemlichkeit, die aber immerhin den Vorteil der Einfachheit und Geordnetheit aufwgiesen habe. Dass Menschen früher bezüglich ihrer Lebenswege und Handlungsoptionen *„noch nicht so die Auswahl gehabt"*[472] hätten, wurde als einschränkender Nachteil, aber auch als orientierender Vorteil angesehen. Eine Spiegelung der mit der Adoleszenz einhergehenden biographischen Überforderung ist hier offensichtlich.

S/S (Studierende): Wahrscheinlich wird man in 1900 nicht so viel Freizeitstress gehabt haben, also ich sag jetzt vielleicht keinen künstlichen Stress, den man früher wahrscheinlich nicht gehabt hat.
Int.: Also Stress, der sich nicht auf Dinge bezieht, die notwendig sind?
S/S: Genau.
Int.: Also weniger Möglichkeiten auch, aber das ist wiederum besser, irgendwo?
S/S: Genau, irgendwie paradox. [Überlegt kurz] Ja, vielleicht eben genau wegen den wenigeren Möglichkeiten steht man nicht so unter Stress bei der Berufswahl. Die Freiheit, die wir jetzt haben, dass wir uns den Beruf selber aussuchen können, ist eigentlich super, aber es bringt auch wieder Unsicherheiten mit sich,

471 Interview Nr. 98, Gruppe Studierende, männlich, 22 Jahre.
472 Interview Nr. 3, Gruppe Unterstufe, männlich, 13 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

weil wenn ich jetzt in der dritten Generation Landwirt bin und dann hab ich in 1900 einen vorgefertigten Lebensweg eventuell, das kann ein Vorteil und natürlich auch ein großer Nachteil sein …
Int.: Es ist nicht so eindeutig.
S/S: Nein.[473]

S/S (MaturantInnen): Familie, Frau zu finden und so, Familie zu gründen, weil das war irgendwie alles vorgegeben …
Int.: Und dass Dinge vorgegeben sind, das macht das Leben zumindest irgendwie leichter?
S/S: Naja, das nimmt natürlich die Individualität, andererseits muss man sich auch nicht wirklich bemühen, es spricht die Bequemlichkeit an, das ist auch nicht unbedingt gut, aber leichter würde ich sagen.[474]

S/S (MaturantInnen): Ich weiß nicht, heutzutage kommt mir vor, als wäre so viel Stress und Druck, und Jugendliche haben jetzt voll den Leistungsdruck in der Schule, weil es wird uns immer gesagt: Wenn du keine gescheite Leistung bringst, dann bekommst du eh nie einen Job, das haben die, glaube ich, früher nicht wirklich gehabt, schon, auch aber nicht so extrem. Es war ja auch so, dass die Kinder praktisch für die Pensionsvorsorge gesorgt haben, heutzutage musst du da wieder wer weiß wie viel Geld einzahlen, damit du überhaupt in der Pension noch überlebst und so.[475]

Auffallend war insbesondere bei MaturantInnen und Studierenden, wie sehr sie der heute wahrgenommene Optionenstress beschäftigte.

S/S (MaturantInnen): Ich glaube, früher war man schneller mit einfachen Sachen zufrieden, weil man nicht zu viele Möglichkeiten gehabt hat, und heute ist es einfach schwer, das zu finden, was einen glücklich macht, weil man zu viele Möglichkeiten hat.[476]

S/S (Studierende): Der Leistungsdruck war nicht so hoch. Ich glaube, wenn man früher Bauer war, dann war man trotzdem zufrieden, das ist heute vielleicht schon wieder ein größeres gesellschaftliches … [verstummt]

---

473 Interview Nr. 60, Gruppe Studierende, männlich, 23 Jahre.
474 Interview Nr. 16, Gruppe MaturantInnen, männlich, 18 Jahre.
475 Interview Nr. 14, Gruppe MaturantInnen, weiblich, 17 Jahre.
476 Interview Nr. 55, Gruppe MaturantInnen, weiblich, 19 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: Also mehr Ansprüche heute?
S/S: Ja, mehr Ansprüche, genau.
Int.: Früher weniger Ansprüche an den eigenen Lebensweg?
S/S: Genau. Dass die Ausbildungswege vielleicht leichter und einfacher waren, dass es nicht zu viele Möglichkeiten zu entscheiden gegeben hat.
Int.: Generell weniger Entscheidungsdruck?
S/S: Genau, weniger Entscheidungsdruck, weil heutzutage gibt es schon so viele Möglichkeiten, dass man schon … fast nicht mehr weiß, was man machen soll.
Int.: Okay, und von dem her weniger Stressoren, in die Richtung?
S/S: Ja, weniger Stress.[477]

In der Vorstellung eines einfacheren Lebens in der Vergangenheit spiegeln sich auch die Sehnsucht nach dem Paradiesgarten der Kindheit und die Anziehungskraft des Unbewussten: *„Ich meine, je mehr man weiß im Leben, desto mehr kommt man darauf, dass man nichts weiß, und deswegen bin ich dann immer: Die was nichts wissen, sind eher glücklicher im Leben. Kommt mir halt so oft vor.*"[478] Indem sinnbildend auf die Komplexitätszunahme in der globalisierten Welt gedeutet wird, die alle Menschen betrifft – etwa durch Verweise auf übersichtlichere Gruppengrößen, geringeren Telekommunikationsbedarf, stabilere Paarbeziehungen, gleichbleibende Berufsprofile, verringerte ökonomische Interdependenzen o.Ä. – werden auch Rationalisierungen gesucht für ein subjektives Unbehagen an der Unzulänglichkeit der eigenen Orientierung bei gestiegenen Anforderungen an Selbstverantwortlichkeit für den eigenen Lebensweg. Die Vergangenheit als Sehnsuchtsort ist der Wunsch nach einer sinnvoll ausgedeuteten Welt, in der man sich vor allem biographisch zurechtfindet:

Int.: Okay, also würden Sie sagen: Sie waren autarker? Mehr Selbstversorgung? [S/S stimmt zu] Und hatten weniger Verantwortung? Und waren in einer übersichtlicheren Welt?
S/S (Studierende): Ja, übersichtlichere Welt ist eine sehr gute Beschreibung. [lacht][479]

477 Interview Nr. 100, Gruppe Studierende, weiblich, 20 Jahre.
478 Interview Nr. 15, Gruppe MaturantInnen, weiblich, 17 Jahre.
479 Interview Nr. 65, Gruppe Studierende, weiblich, 20 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.7.7 Aspekt: Moralität

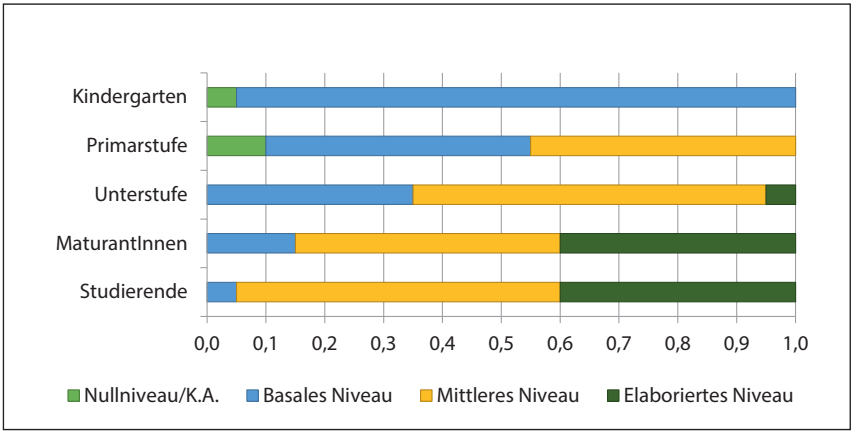

Abb. 3.4: Niveauausprägungen zum Verständnis von Moralität, nach Gruppen.

Kategorie	Kinder-garten	Primarstufe	Unterstufe	Matu-rantInnen	Studierende	Gesamt
Besser	4	9	4	2	2	17
Schlechter	11	2	5	6	3	16
Gleich/ K. A.	5	9	11	12	15	47

Tab. 3.20: Antworten zur Frage, ob die Menschen früher besser, schlechter oder gleich gehandelt hätten, absolut, nach Gruppen.

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Bildung/Wissenschaft/Welterklärung	10	9	12	8	39
Tradition/Weltbild	2	2	2	3	9
Religion/Kirche	2	8	8	9	27
Politik/Autorität/ Zwang/Gruppendruck	1	4	4	3	12
Emotion/Angst/Sündenbock	5	4	6	2	17
Andere	1	2	0	1	4

Tab. 3.21: Subkategorisierung Erklärung für irrationales früheres Verhalten, absolut, nach Gruppen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Innerhalb des Konzepts „Moralität“ sollte das Verhalten früherer Menschen wertend nachvollzogen werden können, gerade wenn es sich stark von unserem Verhalten bzw. unseren Normen unterscheidet. Es interessierte, ob die Befragten in der Lage waren, eine moralische Bewertung des Verhaltens früherer Menschen a) zu geben, b) zu begründen und c) zu differenzieren bzw. zu reflektieren. Hierfür wurde vom Interviewer die Frage aufgeworfen, ob „die Menschen“ früher allgemein moralisch besser, schlechter oder gleich gut gehandelt hätten wie heutige Menschen. Die Kindergartengruppe konnte hier problemlos einbezogen werden und gab weit überwiegend eine moralische Bewertung ab, scheiterte jedoch noch an der logisch konsistenten Begründung. Die mitgebrachte Tafel mit Bildern historischer Figuren erwies sich hier als gesprächsstimulierend, weil sie Beispiele zur Veranschaulichung gab. Erst dadurch war es vielen Befragten möglich, beispielhafte Beurteilungen vorzunehmen; gleichzeitig trug die Tafel jedoch zur Gleichsetzung von Fiktion und Realität bei.

Int.: Du, die Menschen früher, waren die netter, glaubst du, oder glaubst du, waren sie eher schlechter, böser?
K. (Kindergarten): Bei den Rittern, glaube ich, da waren die Menschen eher nett.
Int.: Da waren die Menschen netter, zur Zeit der Ritter, im Mittelalter? [S/S stimmt zu] Und sonst, in anderen Zeiten?
K.: Bei den Indianern, da weiß ich nicht so.
Int.: Aber man müsste sich das immer anschauen und sagen: Vielleicht ist es bei den Indianern so gewesen, dass sie netter waren, und vielleicht ist es bei den Piraten so gewesen, dass sie netter waren oder böser, und man kann es nicht sagen für alle Zeiten?
K.: Also eigentlich finde ich, die Römer, dass sie ganz nett sind [schaut auf Bild].[480]

K. (Kindergarten): Die Königin war nur ein kleines bisschen … [verstummt]
Int.: Ja, die Königin war nur ein kleines bisschen böse. Gibt es böse Königinnen auch?
K: Ein paar.
Int.: Aber die meisten Königinnen sind gut? [S/S stimmt zu] Und die Männer da [zeigt auf Bilder], sind die böse oder sind die gut?
K: Der sieht böse aus [zeigt auf Bild]. Aber der Wicki ist nicht böse, glaube ich.
Int.: Nein, der ist sicher nicht böse.[481]

480 Interview Nr. 84, Gruppe Kindergarten, männlich, 5 Jahre.
481 Interview Nr. 81, Gruppe Kindergarten, weiblich, 6 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Hier offenbarte sich auch erneut das noch fehlende Wirklichkeitsbewusstsein, insofern das moralische Urteil regelmäßig auf die Handlungsweisen von fiktionalen Charakteren oder von archetypischen Erzählfiguren appliziert und eine historische Realität abseits der populären Erzählungen noch nicht imaginiert wurde.

Innerhalb der Bewertungen selbst zeigten sich in Einzelfällen erste Differenzierungsansätze, wenn nicht nur das amoralische Verhalten von Menschen, sondern auch der Umgang anderer Menschen mit diesem amoralischen Verhalten einer impliziten moralischen Bewertung unterzogen wurde:

K. (Kindergarten): Wir sind heute netter.
Int.: Wir sind schon netter, ja? Warum glaubst du das?
K.: Weil die Menschen früher gegen die nicht Guten gekämpft haben.[482]

Zur Primarstufengruppe hin vollzog sich insofern ein Sprung, als nun beinahe die Hälfte der Befragten das eigene Urteil auch nachvollziehbar begründen konnte. Die Befragten wählten unterschiedliche Heuristiken, um die Frage zu beantworten: Pauschalurteile auf Basis eines dominanten Verhaltensaspekts oder differenziertere Einzelurteile, welche auf die Vielgestaltigkeit von Verhaltensweisen Bezug nahmen.

S/S (Primarstufe): Eher netter. Die meisten Leute heute sind ja voll geizig, die wollen viel Geld haben, früher haben sie zusammengehalten, weil sonst hätten sie eh nicht überlebt, und so haben sie beide was davon gehabt.
Int.: Früher war mehr Zusammenhalt? [S/S stimmt zu][483]

S/S (Primarstufe): Also meine Mama hat mir mal erzählt, dass nach dem Zweiten Weltkrieg, da war, da ist ja auch schon gewählt worden dann, dass sie sich dann gegenseitig umgebracht haben, wenn sie das nicht wollten, also ich glaube, dass sie in der Zeit nicht so nett zueinander waren, aber im Mittelalter war der Burgherr mit seiner Familie sicher auch nett und die Bauern und so.
Int.: Kommt dir vor, dass sie dann ja nicht so nett waren insgesamt?
S/S: Also sie waren zu Feinden, glaube, ich nicht so nett, aber sonst, zusammen, glaube ich, waren sie schon nett.

482 Interview Nr. 112, Gruppe Kindergarten, männlich, 6 Jahre.
483 Interview Nr. 44, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: Okay, also sie könnten untereinander vielleicht netter gewesen sein, so wie wir, aber sie waren vielleicht ein bisschen strenger und wilder gegenüber den Feinden?
S/S: Also der Burgherr, also z. B. im Mittelalter, der war halt recht böse. Und hat nur die Steuern eingenommen.[484]

Selbst bei begründeten Urteilen wurde jedoch noch ausschließlich der eigene moralische Wertmaßstab herangezogen. Dies änderte sich mit einer einzelnen Ausnahme auch in der Unterstufengruppe nicht, wo jedoch das mittlere Niveau bereits überwog. Erst in der Gruppe der MaturantInnen und Studierenden, zwischen denen kaum noch Progression feststellbar war, antworteten 40 % auf elaboriertem Niveau. Diese konnten neben dem eigenen moralischen Referenzrahmen auch eine Vielzahl von historischen erkennen:

S/S (MaturantInnen): „Ich würde sagen: Weder noch, das kann man gar nicht so definieren, weil einfach der Gedankengang einfach immer pro Epoche oder pro Zeitpunkt in der Weltgeschichte immer anders war. Was für uns z. B. moralisch falsch ist, war für die normal oder richtig oder was auch immer. Eigentlich geht der Mensch immer von dem aus, was er selber für richtig befindet.[485]

S/S (MaturantInnen): Das kann man eigentlich nicht sagen, also zwischen verschiedenen Perioden der Geschichte werden ja die Moralvorstellungen durch verschiedene Sachen beeinflusst, in der Antike eben z. B. durch die griechische Philosophie, im Mittelalter hauptsächlich durch das Christentum, die Religion, und jetzt ist es eher, dass wir eine Ansammlung haben und jeder kann sich an was anlehnen, was ihm persönlich selber so taugt.
Int.: Okay, um auf die Frage zurückzukommen: Denkst du, waren sie früher besser oder schlechter als heute oder eher gleich?
S/S: Eher gleich?
Int.: Weil sich die Umstände ändern und das beeinflusst, wie sich die Leute verhalten?
S/S: Genau.[486]

484 Interview Nr. 86, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.
485 Interview Nr. 17, Gruppe MaturantInnen, männlich, 19 Jahre.
486 Interview Nr. 18, Gruppe MaturantInnen, männlich, 19 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Dem graduellen Anstieg der Begründungs- und Differenzierungsfähigkeit entsprach auch die Richtung des Urteils selbst. Die Mehrzahl der Kindergartenkinder bewertete das Verhalten früherer Menschen als moralisch schlechter. Sofern eine Begründung geäußert wurde, bezog sie sich fast ausschließlich darauf, dass früher mehr Gewalt ausgeübt worden sei. Mit ansteigendem Gruppenalter tendierten die Befragten vermehrt dazu, das frühere und heutige Handeln gleich zu bewerten, in der Studierendengruppe taten dies drei Viertel. Manche entschlugen sich einer Einschätzung mit der Begründung einer zu undifferenzierten Fragestellung. Allerdings zeigte sich bei anderen auch, dass hinter einer relativistischen Fassade noch wenig Reflexion stattgefunden hat:

S/S (Studierende): Ich würde sagen: Gleich.
Int.: Inwiefern gleich?
S/S: Ja, in ethischer Hinsicht kann man das ja schwer sagen, was jetzt besser und was schlechter ist.
Int.: Es lässt sich also eigentlich nicht definieren?
S/S: Ja.
Int.: Das lässt sich also gar nicht einschätzen?
S/S: Nein. Weil, wie definiert man „besser" in ethischer Hinsicht?
Int.: Das heißt, keiner kann das grundsätzlich definieren? Es gibt eigentlich gar keine Ethik?
S/S: Das schon, aber es ist schwierig, zu klassifizieren, was besser und was schlechter ist.
Int.: Aber man könnte sagen: Besser wäre mehr gute Taten?
S/S: Ja.
Int.: Und wir könnten definieren, was eine gute Tat ist?
S/S: Ja.
Int.: Wenn wir das mal so sagen würden: Früher haben sie gleich viel gute und schlechte Taten wie wir heute geleistet?
S/S: Im Prinzip ja.[487]

Innerhalb dieses konzeptuellen Bereichs wurde ab der Primarstufe auch eine ergänzende Frage gestellt, welche die historische Empathie ansprach: Warum frühere Menschen so viele merkwürdige, erschreckende, (scheinbar) irrationale Akte gesetzt hätten, wobei als Beispiele die Hexenverbrennungen und der Glaube an das Gottesgnadentum gegeben wurden. Insofern sich aus den Antworten

487 Interview Nr. 64, Gruppe Studierende, männlich, 22 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

auch Begründungen für die eigene Bewertung historischen Handelns ergaben, wurden diese bei der Zuweisung von Sinnbildungsniveaus der Moralität berücksichtigt.

In allen Gruppen argumentierte etwa die Hälfte der Befragten, dass mangelnde Bildung, unzureichende Wissenschaften und allgemein eine defizitäre Welterklärung hierfür verantwortlich zu machen seien. In der Primarstufe, der Unterstufe und der MaturantInnengruppe nannte zudem jeweils rund ein Viertel emotionale Universalien wie Angst oder das Bedürfnis nach einem Sündenbock in schlechten Zeiten. Eine geringere Rolle spielten als sozial bzw. politisch zu kategorisierende Gründe wie die Unterordnung unter eine irrationale Autorität, Gruppendruck oder Zwang, die zudem in der Primarstufe noch praktisch unberücksichtigt blieben. Noch seltener geschah der Hinweis auf Traditionen und Weltbilder, die solche Handlungen nun mal seit alters her einfordern würden. Ab der Unterstufe wurde jedoch der Religion, insbesondere in ihrer institutionalisierten Form christlicher Kirchen, von fast der Hälfte der Befragten eine bedeutende negative Rolle zugeschrieben.

3.7.8 Aspekt: Hierarchie und Macht

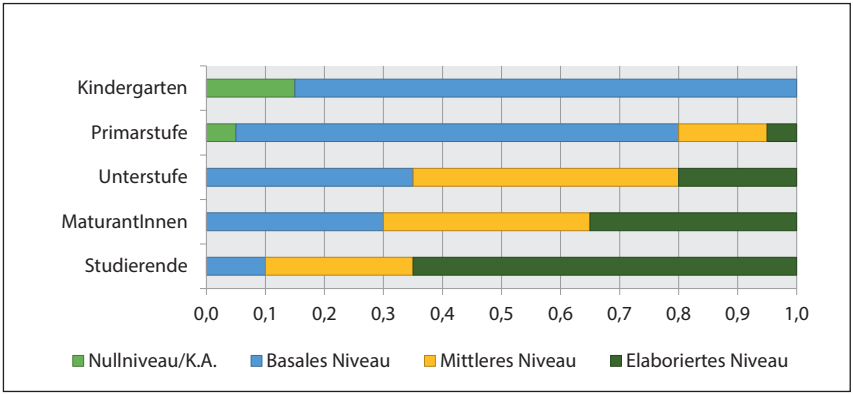

Abb. 3.5: Niveauausprägungen zum Verständnis von Macht, nach Gruppen.

Zur Erhebung des konzeptuellen Verständnishorizonts in Bezug auf „Hierarchie und Macht" wurde vom Interviewer die Frage in den Raum gestellt, wer denn eigentlich – historisch wie auch heute – Macht hätte. Der Graduierungslogik folgend beschrieben ForschungspartnerInnen auf elaboriertem Verständnisniveau Macht abstrakt als Möglichkeit der Einflussnahme, wie sie sich sozial insbesondere aus einem hierarchischen Gefälle ergibt, differenzierten sie aber von

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

bloßer Herrschaft. In der Erhebung wurde danach gefragt, *wer* Macht *habe* – über diesen Anwendungsfall mussten die Befragten auf ihr Verständnis davon zugreifen, *was* Macht eigentlich *sei*. Bewegten sich die Antworten bereits auf einem abstrakten Niveau und mäanderten um eine Macht-Definition herum, wurde die Frage danach, was Macht *sei*, vom Interviewer (reflexionsunterstützend und klärend) zusätzlich gestellt.

Da die Kindergartenkinder noch nicht über den Terminus „Macht" verfügten, wurde in dieser Gruppe stattdessen veranschaulichend (jedoch unvermeidbar auch lenkend) gefragt, wer etwas bestimmen oder jemandem etwas befehlen könne – etwa im Kindergarten, im Land, in der Familie. 70 % der Befragten nannten daraufhin ein oder mehrere konkrete Beispiele aus ihrer Lebenswelt (z. B. Eltern, KindergärtnerInnen), 40 % einen politischen Herrschertypus (in der Regel KönigInnen), keine/r eine/n gegenwärtige/n PolitikerIn:

K. (Kindergarten): Der König einem Diener.
Int.: Der König kann einem Diener was anschaffen [österr. Dialektform für „etwas befehlen"], ganz genau. Also Könige, da würde man sagen: Die haben Macht, weil die können irgendwas anschaffen. Gibt's noch irgendwelche Leute, wo du sagen würdest, die können irgendwem was anschaffen?
K.: Mehr kenne ich nicht.[488]

In drei Fällen wurde keine spontane Antwort gegeben, was als Nullniveau eingestuft wurde. In zwei Fällen wurde angegeben, dass niemand etwas bestimmen könne, nur in einem Fall eine hierarchische Relation beschrieben:

K. (Kindergarten): Könige.
Int.: Könige können was bestimmen, genau. Könige gibt's ja heute nicht mehr, gibt's heute irgendwelche Leute, die irgendwas bestimmen können? [S/S verneint] Heute kann keiner irgendwas bestimmen?
K.: Nur die Erwachsenen.
Int.: Die Erwachsenen, die können viel bestimmen, und die Kinder können nichts bestimmen?
K.: Außer wenn die Eltern nicht da sind, sie kaufen geschwind ein und wir dürfen derweilen fernsehen und irgendwer ist klein und dann kann der andere aufpassen.

488 Interview Nr. 68, Gruppe Kindergarten, männlich, 5 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: Also der Größere kann bestimmen über den Kleineren? Auch bei den Kindern, die Größeren können ein bisschen mehr bestimmen als die Kleineren? [S/S stimmt zu] Also können die Leute unterschiedlich viel bestimmen? [S/S stimmt zu].[489]

Ebenfalls nur in einem Fall wurde Macht spontan auf die eigene Spielwelt bezogen:

K. (Kindergarten): Die sagen immer ‚ich bin der Chef' und dann immer ‚nein, du bist nicht der Chef'.
Int.: Irgendein Kind sagt: ‚Ich bin der Chef', und dann sagen die anderen Kinder: ‚Nein, du bist nicht der Chef'.
K.: Ja, das kann oft kommen.
Int.: Also möchten viele Leute was bestimmen und der Chef sein? [S/S stimmt zu] Und die anderen möchten das dann aber nicht? [S/S stimmt zu] Ist es so? Und wer kann wirklich was bestimmen?
K: Der zuerst sagt ‚ich bin der Chef', und dann ist der der Chef.
Int.: Also wer es zuerst sagt, der kann bestimmen? [S/S stimmt zu] Aber nur, wenn man spielt, oder? Und was ist, wenn man nicht spielt?
K: Dann bestimmt keiner.
Int.: Dann bestimmt keiner. Und in der Familie bei euch daheim, wer bestimmt da?
K: Die Mama und der Papa.
Int.: Die Mama und der Papa bestimmen. Und in der Welt?
K: Der Gott.[490]

Auch bei Kindern mit (altersbezogen) überdurchschnittlichem historischen Wissen blieb das Machtverständnis auf Herrschaft beschränkt:

K. (Kindergarten): Bei den Indianern der Chef und bei den Rittern der König und bei den Römern der Kaiser.
Int.: Okay super, und wer kann bei uns was bestimmen?
K.: Eigentlich gar keiner.
Int.: Kann eigentlich gar keiner mehr was bestimmen? Kann im Kindergarten keiner mehr was bestimmen?
K.: Doch, die Kindergärtner.
Int.: Und in Österreich, kann in Österreich irgendwer was bestimmen?

489 Interview Nr. 72, Gruppe Kindergarten, weiblich, 5 Jahre.
490 Interview Nr. 115, Gruppe Kindergarten, männlich, 5 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

K: Eigentlich nicht.
Int.: Nicht so stark wie der König? Der König kann mehr bestimmen? [S/S stimmt zu] Und gibt's gar keinen, der bei uns was bestimmen kann heute?
K: [lange Pause] Doch.
Int.: Und wer kann was bestimmen? [lange Pause] Oder weißt du nicht, wer es ist, aber es gibt irgendwen?
K: Ich weiß nicht.
Int.: Aber es gibt schon irgendwen, der was bestimmen kann? [S/S stimmt zu] Und kannst du was bestimmen?
K: Eigentlich nur über meine Roboter und über meine Spielsachen.
Int.: Okay, also gibt's Sachen, über die du bestimmen kannst? [S/S stimmt zu] Aber die Mama kann mehr bestimmen als du?
K: Ja, und mein Papa darf bestimmen, wer der Familienpräsident sein darf.
Int.: Das darf er bestimmen? [S/S stimmt zu] Und wer ist der Familienpräsident?
K: Der Papa hat gesagt: Keiner.[491]

Keines der Kindergartenkinder erreichte ein mittleres Niveau; auch in der Primarstufe blieb das basale Niveau mit 70 % dominant. Regelmäßig wurde Macht mit Herrschaft gleichgesetzt, mit „an der Macht sein".

Int.: Kennst du das Wort ‚Macht'? Dass irgendwer ‚Macht' hat? [S/S bejaht] Wer hat denn Macht? Was sind das für Leute, die Macht haben?
S/S (Primarstufe): Der Kaiser.
Int.: Der Kaiser hat Macht, okay.
S/S: Der König, der Graf, der hat Macht. Der Prinz hat Macht.
Int.: Der Prinz hat auch Macht, genau, alle diese Herrscher, die haben alle Macht. Und jetzt gibt es die meisten von denen heute ja gar nicht mehr, wer hat denn heute Macht?
S/S: Der Trump.
Int.: Trump hat Macht, also Politiker, die haben Macht? [S/S stimmt zu] Und hat noch irgendwer Macht? [Lange Pause] Oder anders gefragt, hast du Macht zum Beispiel?
S/S: [Überlegt lange] Nein.
Int.: Eigentlich kommt dir vor: Nicht? [S/S verneint] Aber die, der Trump und so weiter, die haben schon Macht? [S/S stimmt zu].[492]

491 Interview Nr. 84, Gruppe Kindergarten, männlich, 5 Jahre.
492 Interview Nr. 88, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Über das basale Niveau hinaus ging in der Primarstufe nur ein Viertel der Befragten. In diesen Fällen wurden zumindest zwei Kategorien von Mächtigen angeboten, in einem Fall auch eine rudimentäre Abstraktion (Macht als Stärke).[493] Auf ihre eigene Macht angesprochen, nahmen die Befragten meist auf lebensweltliche Hierarchien Bezug, insbesondere die familiäre:

S/S (Primarstufe): Damals hat der König viel Macht gehabt.
Int.: Damals war es der König, gell, aber jetzt gibt es nicht mehr so viel Könige heute. Wer hat denn heute Macht?
S/S: Da muss ich jetzt überlegen … Der Trump hat relativ viel Macht … Der Erdoğan nützt das ordentlich aus.
Int.: Okay, also der hat viel Macht, Trump, Erdoğan, also sind es Politiker, die Macht haben?
S/S: Meistens.
Int.: Noch irgendwer sonst, oder nur die Politiker?
S/S: Vielleicht die Queen?
Int.: Ja gut, König, Königin. Aber es ist nicht so, dass Leute, die keine Politiker sind, die haben keine Macht?
S/S: Das muss es nicht unbedingt bedeuten. Das können auch andere Leute sein, z. B. irgendwer, der … [lange Pause]
Int.: Hast du Macht?
S/S: Naja, über den Hund schon, aber über meinen Papa und über die Schwester und über meine Mama eigentlich nicht, außer was die Mama kocht, das schon [lacht].
Int.: Also es hat vielleicht jeder Macht irgendwie?
S/S: Ein bisschen vielleicht, irgendwie hat jeder ein bisschen Macht.
Int.: Okay, aber nicht gleich viel vielleicht? Der Trump hat mehr Macht wie du?
S/S: Einiges mehr.[494]

In der Unterstufengruppe dominierte das mittlere Niveau; die Befragten zeigten sich nun in der Lage, das Konzept „Macht" selbständig auf eine Mehrzahl von Hierarchien anzuwenden und unter verschiedenen Blickwinkeln zu examinieren. Der Herrschaftsaspekt blieb dabei zentral, Befehlsgewalt wurde häufig zur Entscheidungsbefugnis generalisiert. Beispielhaft:

493 Interview Nr. 47, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.
494 Interview Nr. 91, Gruppe Primarstufe, männlich, 10 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Also Macht geht … also früher, der einen riesen Staat hat.
Int.: Politiker quasi oder Herrscher?
S/S: Ja, aber heute wird man … Ich würde sagen, die Person, die Macht hat, die hat ein großes Herz.
Int.: Okay, also …
S/S: [unterbricht] Der gleich nicht mit dem Krieg anfängt, sondern Verständnis hat und darüber nachdenkt, was er macht.
Int.: Aber Politiker trotzdem, oder allgemein Menschen, die sich gut verhalten, großherzige Menschen?
S/S: Ja, großherzige Menschen. Politiker, die ja jetzt ein großes Herz haben, haben wir nicht so viele.
Int.: Aber generell Menschen, die moralisch besser sind als andere, die haben mehr Macht?
S/S: Ja, haben mehr Macht als Personen, die … also jetzt, wenn man Macht sehen würde, also ich sehe Macht anders, aber jetzt Personen, die mehr Geld haben, Politiker, die auf einem größeren Rang stehen, die haben mehr Macht als andere Personen.
Int.: Also Reichtum spielt auch eine Rolle? [S/S stimmt zu] Herrscher und moralisch gute Menschen und reiche Leute? [S/S stimmt zu][495]

In der MaturantInnengruppe teilten sich die Befragten gleichmäßig auf alle drei Niveaus auf, sodass sich hier die größte Streuung ergab. Bei elaborierten Antworten wurden nun verstärkt abstrakter auf die Eigenschaften und Handlungsweisen von Menschen abgezielt, denen Macht zugeschrieben wurde:

S/S (MaturantInnen): Macht hat der, der weiß, wie man viele Menschen beeinflussen kann, und da Mittel und Wege kennt und kontrolliert.
Int.: Z. B., wer kann Macht haben?
S/S: Naja, wenn man es mal auf das Dritte Reich bezieht: Jeder hat daheim einen Volksempfänger, da wird nationalsozialistische Propaganda geschaltet, es gibt keine fremden Medien, es gibt nichts, was wer anderer sagt, es ist wieder eine Hinführung auf, wie schon vorher gesagt, die totale Wahrheit. Also wenn man es schafft, eine totale Wahrheit zu verbreiten in der Gesellschaft, hat man Macht über die Gesellschaft.
Int.: In dem Fall hat dann der Apparat die Macht? [S/S stimmt zu] Und im Zwischenmenschlichen oder ganz generell?

495 Interview Nr. 105, Gruppe Unterstufe, weiblich, 15 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Der am meisten Charisma hat. Der gut reden kann. Wer sich den Zeichen der Zeit anpassen kann.
Int.: Anpassung an die Zeit? Es passt nicht immer alles in jede Zeit, also Hitler wäre heute wahrscheinlich ein merkwürdiger Sonderling? [S/S stimmt zu][496]

Mit einer Ausnahme *(„Was meines Erachtens in der ganzen Geschichte gleich bleibt, sind die unterschiedlichen Schichten. Also eine gewisse Hierarchie herrscht in jeder Epoche.")*[497] nahmen die Befragten erst ab der MaturantInnengruppe in den Interviews expliziten Bezug auf Hierarchien und hierarchische Strukturen – als Schichten, Stände, Klassen, Familien etc. – und verknüpften sie mit Macht. Die Existenz von Hierarchien als Ordnungsprinzipien wurde nun auch besonders häufig als Beispiel für eine menschliche Universalie genannt:

Int.: Gibt es Sachen, wo Sie sagen würden, dass die doch ziemlich gleich geblieben sind?
S/S (MaturantInnen): [überlegt lange] Generell, dass die Menschheit irgendwen braucht, den sie unterdrücken kann. Also sie brauchen irgendwie Hierarchie.
Int.: Hierarchien bleiben gleich, würden Sie sagen, also, dass es Hierarchien gibt?
S/S: Die verändern sich schon, aber es gibt eben trotzdem Hierarchie.[498]

S/S (Studierende): Gleich bleibt vielleicht immer so eine gewisse … gesellschaftlich gesehen sind wir trotzdem immer eine Hierarchie, die wir nie ganz weggebracht haben, oder vielleicht auch [nie] wegkriegen [werden].[499]

S/S (Studierende): Ich glaube, es wird immer eine Hierarchie geben in der Gesellschaft, das sieht man irgendwie in der Gesellschaft, irgendwie ist die Gesellschaft immer gestapelt.
Int.: Also, dass Menschen sich in irgendeiner hierarchischen Art und Weise ordnen, das bleibt immer gleich?
S/S: Selbst in einer Demokratie ist es ja so. Es wird zwar wer gewählt, aber trotzdem steht der ja gewissermaßen über den anderen, weil er kann ja entscheiden, also in irgendeiner Art und Weise wird es immer eine gewisse Hierarchie geben.[500]

---

496 Interview Nr. 9, Gruppe MaturantInnen, männlich, 17 Jahre.
497 Interview Nr. 109, Gruppe Unterstufe, männlich, 13 Jahre.
498 Interview Nr. 58, Gruppe Studierende, weiblich, 18 Jahre.
499 Interview Nr. 60, Gruppe Studierende, männlich, 23 Jahre.
500 Interview Nr. 101, Gruppe Studierende, männlich, 21 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Zwei Drittel der Studierenden wurden dem elaborierten Niveau zugewiesen, eine abstrahierte Beschreibung von Machtverhältnissen oder von Verhaltensweisen mächtiger Menschen, aus der sich eine Definition von Macht schlüssig ableiten ließe, wurde mithin standardmäßig gegeben. Manche der Befragten zeigten nun ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer gemeinsamen Definition von „Macht", auch wenn sie selbst davon absahen, eine solche Definition zu geben:

Int.: Allgemeine Frage. Wer hat Macht?
S/S (Studierende): [lacht] Da könnte man mal fragen: Wie definiert man Macht?
Int.: Mal in Ihrem Sinne.
S/S: [überlegt lange] Naja, ich sage jetzt mal, von meinem Standpunkt aus, wenn ich mal Lehrerin bin, hat der Direktor schon mal mehr Macht als ich, in dem Sinne, dass er mir sagt, wann ich in die Arbeit kommen muss und wann ich heimgehen darf.
Int.: Also Höhergestellte haben mehr Macht?
S/S: Würde ich schon sagen. Weil ich habe wiederum, wenn ich in der Klasse stehe, mehr Macht über die Schüler, weil ich ihnen sage: Ihr müsst Hausaufgaben machen oder nicht. Also würde ich sagen, es ist hierarchisch bedingt.
Int.: Also Menschen, die in Hierarchien höher stehen, haben mehr Macht?
S/S: Würde ich jetzt mal ganz banal so formulieren.[501]

Einigen gelang jedoch auch eine durchweg plausible Kurzdefinition von „Macht", etwa in der folgenden Art:

S/S (Studierende): Man muss immer betrachten, was man betrachtet. Man kann ja auch kleine Strukturen oder auch größere Strukturen betrachten. Und da haben die, die weiter oben sind, eben mehr Macht.
Int.: Also es geht um Hierarchien und wer weiter oben ist, der hat mehr Macht? Was ist denn Macht dann?
S/S: Eine Größe, würde ich sagen, wie man andere Menschen beeinflussen kann.[502]

501 Interview Nr. 63, Gruppe Unterstufe, weiblich, 22 Jahre.
502 Interview Nr. 79, Gruppe Studierende, männlich, 25 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Befragten zeigen sich nun unter anderem auch imstande, verwandte Teilkonzepte zu Hierarchie und Macht in ihre Erklärungen zu integrieren:

S/S (Studierende): Jeder, der es schafft, vor oder gegenüber anderen Personen eine Autorität darzustellen.
Int.: Was bedeutet das, eine Autorität darzustellen?
S/S: Ja, das kann positiv und negativ sein, dass ich Respekt habe vor einer anderen Person oder die Person vor mir Respekt hat, je nachdem, und dass die vielleicht nicht alles hinterfragen oder dir in einem gewissen Maße so vertrauen oder sie sicher sind in dem, was du machst.
Int.: Haben alle gleich viel Macht?
S/S: [überlegt kurz] Nein, das sicher nicht.
Int.: Und Macht hängt zusammen mit Respekt, beispielsweise?
S/S: Unter anderem. Weil, wenn ich jetzt eine Lehrerin habe, hat die in gewisser Weise auch Macht vor der Klasse, aber wenn die Hälfte der Schüler keinen Respekt vor ihr hat … Wobei ‚Macht' so ein Wort ist …
Int.: Was ist denn Macht?
S/S: Das ist für mich ein bisschen negativ behaftet. Wenn ich jetzt sage ‚Ich habe Macht über die Klasse', ja sicher sollst du die Klasse unter Kontrolle haben, weil sonst wird es für das Lernklima nicht förderlich sein, aber ‚Macht', das hört sich so bedrohlich an irgendwie.
Int.: Okay, und ist Macht Kontrolle, letzten Endes?
S/S: Ich glaube, dass das zusammenhängt. Wobei ich die Kontrolle, glaube ich, nicht brauche, wenn das … Wenn man sich auch auf was verlassen kann, dann muss ich das nicht immer kontrollieren.[503]

503 Interview Nr. 119, Gruppe Studierende, weiblich, 23 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.7.9 Aspekt: Agency

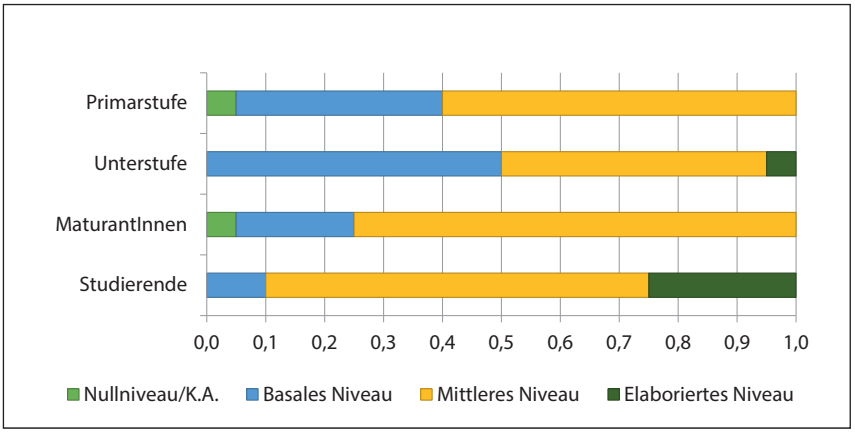

Abb. 3.6: Niveauausprägungen zum Verständnis von Agency, nach Gruppen.

Zum Agencyverständnis wurde die Frage in den Raum gestellt, wer denn eigentlich den Lauf der Dinge gravierend verändere – welche Leute es also seien, die „Geschichte machen". Ein elaborierter Verständnishorizont sollte sich darin zeigen, dass die Befragten nicht nur Einzelpersönlichkeiten oder eine einzelne Kategorie historischer AkteurInnen nennen könnten, sondern mehrere Typenkategorien oder überkategoriale Eigenschaften von AkteurInnen einbeziehen und die Wechselwirkung zwischen AkteurInnen und Umweltbedingungen in Rechnung stellten.

Diese evaluative Kategorie zeitigte in der Auswertung der Studie die unbefriedigendsten Ergebnisse. Es offenbarte sich eine nur geringe Progression zwischen den Kohorten. Aufgrund einer sehr hohen Graduierung in der Primarstufe ergab sich zur Unterstufengruppe hin eine minimale Regression. Ein elaboriertes Niveau wurde beinahe ausschließlich in der Studierendengruppe erreicht, wobei auch dort das mittlere Niveau klar überwog. Als Ursachen kommen – neben der tatsächlich schwachen Ausprägung des Konzepts bei den TeilnehmerInnen, bedingt etwa durch dessen fehlende Thematisierung im Geschichtsunterricht – eine unzweckmäßige Definition der evaluativen Subkategorien und eine Fehlkonstruktion der Fragestellung (die Befragten mussten von der Frage nach den historischen AkteurInnen selbständig auf die zusätzliche Bedeutung des historischen Moments schließen) in Betracht.

Ein hoher Einstiegswert in der Primarstufe resultierte überwiegend daraus, dass der Mehrzahl der Befragten bereits zumindest zwei unabhängige Typen von

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

AkteurInnen in den Sinn kamen, wohingegen jene, die auf basalem Niveau eingestuft wurden, nur einen nannten. Wie beim Konzept „Macht" war dies dann überwiegend der militärische oder HerrscherInnentypus:

> *S/S (Primarstufe): Der Hitler. Weil der alle Städte eingenommen hat.*
> *Int.: Also Kriegsführer, Feldherren, das sind die, die den Lauf der Geschichte ändern?*
> *S/S: Ja.*[504]

Zur Unterstufengruppe zeigte sich *grosso modo* kein Unterschied, auch die MaturantInnengruppe schnitt nur unwesentlich besser ab. In dieser Gruppe verlagerte sich indes der Reflexionsschwerpunkt innerhalb der auf mittlerem Niveau eingestuften Befragten, insofern nun auch stärker über die nötigen Eigenschaften von historischen AkteurInnen nachgedacht wurde. Martin Luther wurde dabei am häufigsten als personales Exempel für einen Akteur qua Persönlichkeit genannt, etwa in diesem Beispiel aus der Studierendengruppe:

> *S/S (Studierende): Es waren meistens entweder Menschen, Persönlichkeiten, die wirklich die Mittel dazu gehabt haben und Veränderungen durchgebracht haben, oder auch Menschen, die eben wirklich … ich denke da an Personen wie Martin Luther und so was, oder eben auch Christoph Kolumbus, der viel dann auch von der neuen Welt entdeckt hat. Einfach auch neue Ansichten und das irgendwie auch … Ich meine, Christoph Kolumbus hat wieder die Mittel von Herrschenden bekommen, damit er das erreichen konnte, aber Martin Luther z. B. war einfach so in seinem Wissen, in seinem Glauben gefestigt. Der war charismatisch, er hat das überzeugend den Menschen bringen können.*
> *Int.: Also ist es eine Persönlichkeitsangelegenheit?*
> *S/S: Ja, ich glaube schon.*[505]

Der Schritt zum elaborierten Niveau setzte voraus, dass auch die historische Rahmung berücksichtigt wurde:

> *S/S (Studierende): Wahrscheinlich war er mit der richtigen Botschaft zur richtigen Zeit am richtigen Ort, ich glaub, das ist immer sehr kontextabhängig, diese Große-Persönlichkeits-Geschichte. Er hat das halt auf einem guten Weg so durchgebracht.*

504 Interview Nr. 44, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.
505 Interview Nr. 99, Gruppe Studierende, weiblich, 21 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: Und Martin Luther könnte heute genauso bei irgendeiner NGO arbeiten, wäre ein kleines Licht und wäre vielleicht zwar trotzdem noch in der Öffentlichkeit präsent, nur hätte er dabei nicht den gleichen Einfluss gehabt wie zufälligerweise dort?
S/S: Genau.[506]

Unabhängig vom Niveau wurden die Konzepte „Macht" und „Agency" in der Mehrzahl der Fälle verknüpft, insofern Mächtigen die primäre Befähigung zur Veränderung zugesprochen wurde.

S/S (Studierende): Vor allem diejenigen, die eine Position innehaben, in der sie wahnsinnig viel Macht haben. Mit der sie auch andere Menschen kontrollieren können bzw. auch begeistern können für eine bestimmte Ideologie oder … [verstummt]
Int.: Also um Veränderungen anzustoßen, braucht man Macht? [S/S stimmt zu][507]

S/S (Primarstufe): Macht ist, wenn einer sehr viel verändern kann und tut und wenn irgendjemand sehr reich ist z. B. auch.
Int.: Also wenn einer viel verändern kann, dann ist er mächtig? Wenn einer nichts verändern kann, dann ist er nicht mächtig?
S/S: Nicht so, auf jeden Fall.
Int.: Okay, das heißt, es gibt eine Abstufung, es gibt welche, die ein bisschen mehr Macht haben und welche, die ein bisschen weniger …
S/S: [Unterbricht] Z. B. im Mittelalter früher gab es die Bauern, die hatten überhaupt nichts, dann gab es schon … Hofnarren, die hatten schon was, sie konnten schon was verändern, dann die Ritter, die konnten auch relativ sehr viel verändern, dann gab es die Kaiser, die konnten schon fast alles verändern und dann gab es noch den König …
Int.: Ja, also hängt Macht damit zusammen, wie viel man verändern kann? [S/S stimmt zu][508]

S/S (Unterstufe): Ja, die was Macht haben hauptsächlich, es gibt auch Leute, die keinen … [überlegt kurz]
Int.: Das hängt unmittelbar zusammen, man braucht Macht, dann kann man den Lauf der Geschichte verändern?

506 Interview Nr. 60, Gruppe Studierende, männlich, 23 Jahre.
507 Interview Nr. 120, Gruppe Studierende, weiblich, 21 Jahre.
508 Interview Nr. 95, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Nein, nicht das, ab und zu, ich glaube meistens, aber … Martin Luther hat ja auch keine Macht gehabt, wie ich jetzt weiß, oder war kein König, aber hat trotzdem … oder ja, so was glaube ich, aber hauptsächlich glaube ich schon …
Int.: Macht ist ein Faktor, jedenfalls?
S/S: Ja, ich glaub schon.
Int.: Und ein anderer Faktor noch, oder ist das der hauptsächliche?
S/S: Na ja, da ist halt Macht, brauche ich halt als Grundgeschütz, und nachher muss man halt, nicht jeder, der Macht hat, verändert auch die Geschichte, sondern muss halt auch irgendwas Spezielles machen, was eben vorher noch nicht häufig oder noch gar nicht vorgekommen ist.
Int.: Also man muss etwas Neues bringen?
S/S: Ja.[509]

Keine klare Tendenz zeichnete sich in der Frage ab, ob Entwicklungen überwiegend von Einzelpersonen oder von Gruppen angestoßen würden. In jeder Befragungsgruppe neigten einige zur Personalisierung, zur Sozialisierung oder zu einer abwägenden Sowohl-als-auch-Ansicht. Beispielhaft:

S/S (Unterstufe): Im Prinzip keine Einzelnen, sondern immer die Masse.[510]

S/S (Studierende): Ja, nachdem meistens schon eher die politische Geschichte betrachtet wird, also außer wenn man sich jetzt speziell andere Aspekte anschaut, würde ich schon sagen, dass die meisten schon eher entweder von großen Persönlichkeiten oder eben von Regierungen oder Herrschern, Geschichte, zumindest im großen Maß, geschrieben wird.[511]

S/S (Studierende): Also ich würde nicht sagen, dass es eine Geschichte der einzelnen großen Männer ist. Ich würde schon sagen, dass da viele daran schreiben, an der Geschichte.
Int.: Das heißt, es sind Gruppen?
S/S: Es sind Gruppen, es sind Einzelpersonen und es sind vielleicht auch oft Zufälle.
Int.: Also ist es eigentlich nicht definierbar. Manchmal sind es Gruppen, manchmal sind es Einzelpersonen, manchmal ist es einfach ein Zufall und keiner weiß …

509 Interview Nr. 108, Gruppe Unterstufe, männlich, 14 Jahre.
510 Interview Nr. 103, Gruppe Unterstufe, weiblich, 13 Jahre.
511 Interview Nr. 60, Gruppe Studierende, männlich, 23 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: [Unterbricht] Ja, genau. Es kann auch ein plötzlicher Wintereinbruch über den Verlauf von etwas bestimmend sein.[512]

S/S (Studierende): Meistens die gleichen Leute, also eben Leute, die Macht haben.
Int.: Also die Machthaber, weil die können dann entsprechend für die Veränderungen sorgen?
S/S: Es bleiben ja da auch dann meistens nur die Personen im Gedächtnis. Es bleiben ja nicht die Soldaten des Alexander im Gedächtnis, es bleibt Alexander im Gedächtnis. Da ist ja das berühmte Zitat von Bertolt Brecht, glaube ich, wahr ist, dass er zumindest einen Koch auch mitgehabt hat und nicht alleine Indien erobert hat.
Int.: Okay, aber Sie sagen: Im Gedächtnis bleibt dann trotzdem derjenige, der das gewissermaßen verantwortet hat, der befiehlt?
S/S: Genau, der darüber steht über dem Ganzen, der Kopf.
Int.: Okay, das heißt, es sind wieder hauptsächlich [wie bereits erwähnt] Vermögende, Herrscher, Politiker?
S/S: Ich meine, Geschichte verändern, das können einfache Leute auch. Sei es durch eine Entdeckung, eine Erfindung, durch besondere Literatur teilweise, also, dass man Geschichte verändert oder prägt ist, glaube ich, nicht an das gebunden. Dass es in der breiten Masse bekannt ist, vielleicht eher schon noch, aber dass trotzdem verändert wird, das kann, glaube ich, ein einfacher Mensch auch.[513]

Auch bei der Begründung für die Wahl einer besonders interessierenden historischen Persönlichkeit wurde selten angesprochen, *„warum genau die Person, aber auch die Umstände genau gepasst haben"*.[514] Eine selbstreflexive Wendung nachfolgender Art brachten nur wenige Befragte ins Spiel:

S/S (Studierende): Also ich hab mir schon mal gedacht, wenn ich so eine Person gewesen wäre, die zum Beispiel den technischen Fortschritt vorantreiben hätte sollen, dann würden wir jetzt noch leben wie vor 3000 Jahren. Also ich würde mich jetzt persönlich nicht als Person bezeichnen, die Geschichte schreiben könnte. Für mich sind das meistens so Personen, die eine gute Erfindung gemacht haben, oder Personen, die sich irgendetwas widersetzt haben. Aber natürlich auch Gruppen, die gemeinsam etwas geschaffen haben.[515]

---

512 Interview Nr. 78, Gruppe Studierende, weiblich, 24 Jahre.
513 Interview Nr. 98, Gruppe Studierende, männlich, 22 Jahre.
514 Interview Nr. 98, Gruppe Studierende, männlich, 22 Jahre.
515 Interview Nr. 76, Gruppe Studierende, weiblich, 25 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.7.10 Aspekt: Evidenz und Perspektivität

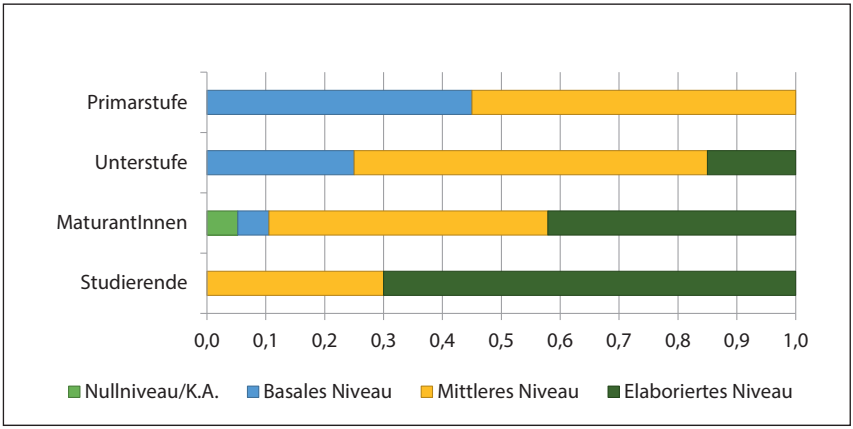

Abb. 3.7: Niveauausprägungen zum Verständnis von Evidenz und Perspektivität, nach Gruppen.

Kategorie	Kinder-garten	Primarstufe	Unterstufe	Matu-rantInnen	Studierende	Gesamt
Ja	14	4	1	1	1	21
Nein	4	16	19	19	19	77
K. A.	2	0	0	0	0	2

Tab. 3.22: Antworten zur Frage, ob Geschichtserzählungen zeigen können, wie es früher wirklich war, absolut, nach Gruppen.

Um das historisch-epistemologische Verständnis anzusprechen, wurde zunächst gefragt, ob Geschichtserzählungen (in beliebiger Form) eigentlich zeigen könnten, wie es wirklich gewesen sei. Anschließend wurde danach gefragt, was wir überhaupt über vergangene Zeiten herausfinden könnten und was nicht, und was wir benötigen, um etwas über früher herauszufinden. Auf einem elaborierten Verständnisniveau sollten die Befragten ein Bewusstsein für die zentralen Problembereiche historischer Epistemologie erkennen lassen: die Notwendigkeit von Quellenbelegen für historische Aussagen, die eingeschränkte Erklärungskraft und die notwendige Kritik derselben, die Problematik verschiedener Standpunkte und die Schwierigkeit des Einfühlens in fremdes Erleben. Die Einstufung ergab sich aus der Verbindung der Fragestellungen nach der Wirklichkeitsnähe historischer Darstellung, der Re-Konstruierbarkeit historischer Sachverhalte und der dafür notwendigen Methodik.

Es fällt zunächst der Entwicklungssprung ins Auge, der sich zwischen den Befragten der Kindergartengruppe und jenen der Primarstufengruppe zeigte.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Auf die Frage, ob historische Darstellungen die Vergangenheit wirklich abbilden könnten bzw. würden, antworteten noch etwas mehr als zwei Drittel der Kindergartenkinder umstandslos mit Ja, während vier von fünf VolksschülerInnen hier verneinten. Ab der Unterstufe stieg der Anteil der SkeptikerInnen auf 95 %.

Die Kindergartengruppe selbst wurde in die quantitative Auswertung nicht einbezogen, weil hier noch weit überwiegend eine Unterscheidung zwischen historischer Realität und narrativer Wirklichkeit fehlte – das symbolische Objekt war identisch mit dem abwesenden Objekt:

Int.: Du, und wenn wir uns einen Film anschauen wie z. B. Yakari oder Wicki, sehen wir dann, wie es bei den Wikingern ganz genau gewesen ist, da können wir dann sagen: Ja, genau so war es bei den Wikingern'? Bei denen war es immer so?
K. (Kindergarten): Die haben immer ein Holzschiff.
Int.: Immer ein Holzschiff. Das sehen wir dann zum Beispiel.
K: Und die haben dann [unverständlich], obwohl es überhaupt keines gegeben hat.
Int.: Ja, okay, gut, gut. Und dann sehen wir so was, genau so was [zeigt auf Bilder] bei den Wikingern, wie es im Fernsehen so ist, und genau so haben Königinnen ausgeschaut [zeigt auf Bild einer Frau im Königinnen-Kostüm]. Alle Königinnen, oder nicht?
K: Ja, ich glaube schon.
Int.: [lacht] Und so haben Ritter ausgeschaut [zeigt auf comichaften Clipart-Ritter]?
K: Ich stelle mir Ritter ein bisschen größer vor.
Int.: Okay, das ist mehr so ein Kinder-Ritter, das müsste eigentlich ein richtiger Mann sein, vielleicht stimmt das nicht. [S/S stimmt zu] Aber man könnte ein Bild haben von einem Ritter, und dann könnte man sagen: Genau so haben Ritter immer ausgeschaut?
K: Ja.[516]

K. (Kindergarten): Weil Yakari, die helfen Tiere, und Yakari sagt: ‚Lass die Tiere frei!'
Int.: Ja, und das ist klasse, dass die da so nett mit Tieren umgehen, der Yakari. Wenn du irgendetwas wissen möchtest darüber, wie das früher gewesen ist, was musst du denn dann machen?
K.: Da würde ich mit einem Indianer ein bisschen ausreiten gehen, mit dem Jimmy, und ein bisschen spielen.

516 Interview Nr. 83, Gruppe Kindergarten, weiblich, 5 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: Mit den Indianern? Aber was ist, wenn es heute keine Indianer mehr gibt?
K.: Dann spiele ich mit meinen Freundinnen.
Int.: Okay, und wenn du wissen möchtest, wie es bei den Indianern war?
K.: Dann frage ich meinen Papa [lacht].[517]

Auch wurde das Medium häufig mit dem darin enthaltenen Geschichtsbild identifiziert, sodass es selbst historisiert wurde; etwa im Fall von Playmobil-Figuren von römischen Legionären:

Int.: Früher hat es nämlich gegeben, was hat es früher alles gegeben, es hat z. B. Königinnen gegeben und Ritter und Piraten und Wikinger und Pyramiden und Jäger und Indianer, und alles das hat es früher gegeben.
K. (Kindergarten): Rentiere hat es auch gegeben.
Int.: Ja, und Rentiere, ganz genau.
K.: Ja aber das gibt es auch im Fernsehen, Yakari.
Int.: Ja genau, Yakari gibt es im Fernsehen und Wicki gibt es im Fernsehen und solche Sachen. Also das hat es alles früher gegeben.
K.: Und Playmobil.
Int.: Und Playmobil. Und das ist schon alles lange her, eigentlich.
K.: Playmobil gibt es immer noch.[518]

Nur in wenigen Fällen zeigten die TeilnehmerInnen der Kindergartengruppe Zeitbewusstsein im Sinne eines Verständnisses für die Differenz zwischen Gegenwart und (weit zurückliegender) Vergangenheit:

Int.: Okay, und wenn man irgendwas rausfinden möchte über früher, du möchtest irgendwas wissen, wie es früher gewesen ist, du möchtest zum Beispiel wissen, wie dein Urururururgroßvater gelebt hat, vielleicht interessiert dich das. Was müsstest du da machen? Was bräuchte man da dafür?
K. (Kindergarten): [Lange Pause] Da kenne ich so einen …
Int.: Was denn?
K.: Ein Laserphaser vom kleinen Drachen Kokosnuss, die sind einmal in die Steinzeit gereist.[519]

---

517 Interview Nr. 72, Gruppe Kindergarten, weiblich, 5 Jahre.
518 Interview Nr. 81 Gruppe Kindergarten, weiblich, 6 Jahre.
519 Interview Nr. 68, Gruppe Kindergarten, männlich, 5 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

In der Primarstufengruppe war ein basales, quellenfernes Verständnis historischer Re-Konstruierbarkeit etwa gleich stark vertreten wie ein mittleres, Quellen berücksichtigendes. Auf basalem Niveau argumentierende ForschungspartnerInnen berücksichtigten die Notwendigkeit von Quellenbelegen nicht, beschränkten sich auf eine naturkundliche Sichtweise (re-konstruierbar ist, wozu es Fossilfunde gibt) oder beschränkten zulässige Quellen auf Zeitzeugenschaft. Seltener wurde von einer grundsätzlichen Nicht-Re-Konstruierbarkeit aller Sachverhalte ausgegangen (agnostischer Typus), häufiger von einer grundsätzlichen Re-Konstruierbarkeit aller Sachverhalte (naiver bzw. faktizitätsorientierter Typus):

Int.: Wir haben Filme z. B., die Lehrerinnen, die erzählen uns etwas über die Vergangenheit, Bücher z. B., es gibt verschiedene Medien, nennen wir sie mal so, die etwas erzählen über das, wie es früher war. Können die uns zeigen, wie es früher ganz genau gewesen ist, wie es wirklich gewesen ist?
S/S (Primarstufe): Ja.
Int.: Grundsätzlich schon. Also wenn so ein Film uns z. B. irgendetwas Wichtiges zeigt, was früher passiert ist, zeigt uns der das, wie es genau abgelaufen ist [S/S stimmt zu]. Und so war es früher auch, wie es der Film uns zeigt?
S/S: Weil es gibt ja viele, die haben früher aufs Internet geschickt, was früher war z. B. und woher jetzt z. B. der Fußball gekommen ist …
Int.: Und wenn man viel nachschauen kann im Internet, dann weiß man das ganz genau, wie es früher war?
S/S: Ja, und in der Zeitung auch. Also angefangen hat es mit der Zeitung und der Forschung.
Int.: Gibt es irgendwelche Sachen, die wir über die Vergangenheit nicht wissen können, oder können wir eigentlich alles wissen, was wir wollen?
S/S: Das könnte halt lange dauern, aber dann wären wir eigentlich auch schon Forscher.
Int.: Wenn man ganz viel forscht, wenn man ganz sich bemüht, dann kann man alles rausfinden, was einen interessiert über früher? [S/S stimmt zu] Also eigentlich kann man alles rausfinden, man muss sich nur Mühe geben?
S/S: Ja, und man muss gescheit denken.
Int.: Okay, man muss schlau sein und richtig denken und sich richtig Mühe geben, dann geht alles, oder? [S/S stimmt zu] Und dann kann man alles herausfinden, jede Frage beantworten über die Vergangenheit? [S/S stimmt zu].[520]

520 Interview Nr. 47, Gruppe Primarstufe, männlich, 9 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Jene PrimarschülerInnen, welche dem mittleren Niveau zugeordnet wurden, berücksichtigten Quellen (insbesondere dingliche und ZeitzeugInnen) bereits als notwendige Evidenz für historische Aussagen. Am Ende der Unterstufe zeigte sich die Problematik der Belegbarkeit von Darstellungen durch Quellen schon überwiegend verankert, sodass hier das mittlere Niveau dominierte. Auf dieser Stufe lösten einige Befragte das Problem unzureichender Quellenbelege mit einer linearen Geschichtsvorstellung, in der Veränderungen jenes Sediment darstellten, das durch die imaginative Generalisierung von Quellen und Veränderungserfahrungen bloß schichtweise abgetragen werden könne, um doch an die historische Wirklichkeit heranzukommen:

> *Int.: Was ist, wenn wir solche Sachen [Quellen] nicht haben?*
> *S/S (Unterstufe): Dann stellt man sich's vielleicht einfach vor, wie's jetzt ist und wie's halt einfach früher sein könnte, weil ja, irgendwie kommt jedes Jahr etwas dazu und es verändert sich halt immer, und wenn man sich das halt einfach wegdenkt. Wie's halt früher sein konnte.*
> *Int.: Okay, also man macht so logisches Schließen gewissermaßen? [S/S stimmt zu]*[521]

Selbst in der MaturantInnengruppe, wo mittleres und elaboriertes Niveau annähernd gleich oft auftraten, waren noch wenige Ansätze zur kritischen Examination von Quellen hinsichtlich ihrer Authentizität, Aussagekraft und Repräsentativität erkennbar. In der Gruppe der Studierenden, wo das elaborierte Niveau weit überwiegend erreicht wurde – wenig verwunderlich bei einem Studienfach, das sich stark mit historischer Methodologie befasst – war das Bewusstsein für die eingeschränkte Erklärungskraft von Quellen bzw. die Notwendigkeit von Quellenkritik ausgeprägt. Die Mehrzahl der Befragten sah hier auch die Problematik verschiedener Standpunkte und/oder berücksichtigte die schwierige Nachvollziehbarkeit fremden historischen Erlebens.

Die letztgenannte Schwierigkeit, sich in historische AkteurInnen empathisch einfühlen zu können, wurde bereits in der Unterstufengruppe häufig thematisiert – wohl auch unter dem starken Eindruck, den zuvor der Zweite Weltkrieg sowie die Shoa als damals aktuelle Unterrichtsthemata gemacht hatten:

---

521 Interview Nr. 106, Gruppe Unterstufe, weiblich, 13 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S (Unterstufe): Eher nein, weil einfach aus heutiger Sicht die emotionale Verbindung dazu fehlt. Man kann sich nicht vorstellen, wie das im Krieg war, obwohl man es sieht. Weil einfach, im Krieg hat es sehr viel mit Angst zu tun, und die Angst, die kann man nicht fühlen, wenn sie nicht besteht.[522]

Mit klarer Tendenz wurde das epistemische Problem der Alterität (als Unmöglichkeit historischen Fremdverstehens) bereits in jüngereren Lernaltern angesprochen als jenes der Perspektivität (als Unmöglichkeit einer objektiven Beschreibung von subjektiv wahrgenommener sozialer Wirklichkeit). Ältere Befragte vermischten diese beiden Aspekte sowie die Quellenproblematik stärker:

S/S (Studierende): Also über irgendwelche bekannten großen Ereignisse, z. B. die Französische Revolution, wissen wir vermutlich recht viel, weil es viele Quellen dazu gibt, und Briefe und Erzählungen und so weiter, aber wie sich die kleine Menge gefühlt hat oder wie sich der kleine Bauer gefühlt hat oder einfach die einzelnen Individuen an sich, das ist schwer nachzuvollziehen, wie die sich gefühlt haben bzw. was die gemacht haben zu diesem Zeitpunkt.[523]

Drei Viertel aller Befragten, die mit einem elaborierten Verständnis von historischer Epistemologie codiert wurden, berücksichtigten das Problem der Perspektivität, während diese für Befragte auf basalem und mittlerem Niveau regelmäßig noch keine Rolle spielte. Die spontane Berücksichtigung von Perspektivität stellte sich damit in der Studie als Bewusstseinsaspekt dar, der erst im jungen Erwachsenenalter zur Geltung kam. Das muss nicht bedeuten, dass ein Bewusstsein für Perspektivität entwicklungslogisch generell dem Verständnis von Belegbarkeit nachfolgt, sondern lediglich, dass die Befragten das Konzept der Perspektivität zur historiographischen Argumentation erst in höheren Lernaltern neben jenem der Belegbarkeit miteinbezogen.[524]

Einige Studierende zeigten ein ausgeprägtes, nahezu skeptizistisches Bewusstsein für die Subjektivität und Unzuverlässigkeit von Wahrnehmung und Erinnerung:

---

522 Interview Nr. 109, Gruppe Unterstufe, männlich, 13 Jahre.

523 Interview Nr. 120, Gruppe Studierende, weiblich, 21 Jahre.

524 Hierfür könnten, insbesondere bei den befragten Lehramtsstudierenden, die zwischenzeitlich gemachten Erfahrungen mit unterrichtlich forcierter Multiperspektivität eine Rolle gespielt haben.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: Okay. Geschichtserzählungen, also jede Art von Geschichtserzählung, ein historischer Roman, eine Vorlesung, eine Schulstunde, Schulbücher, egal: Können die uns zeigen, wie es früher wirklich gewesen ist? [S/S verneint] Warum nicht?
S/S (Studierende): Weil keiner dabei war.
Int.: Wenn man dabei gewesen wäre, dann könnte man sagen, wie es wirklich gewesen ist?
S/S: Wahrscheinlich auch nicht.
Int.: Warum nicht?
S/S: Weil ich mich selber auch nicht zu hundertprozentig an alles erinnern kann, und wenn ich mich gut an irgendein bestimmtes Ereignis erinnern kann, ist es immer noch eine subjektive Anschauung von mir, und das heißt nicht, dass mein Nachbar das genauso erlebt hat.[525]

Int.: Nein, sagen Sie gleich einmal. Warum nein?
S/S (Studierende): Ja, weil ich nicht zu hundert Prozent sagen kann, dass es nur so gewesen ist, weil ich habe die Situation ja nicht vor mir. Und ich könnte jetzt wahrscheinlich nicht einmal sagen: In der Früh ist der Bus genau so gefahren, weil das war halt meine Wahrnehmung, aber ob es wirklich so war …[526]

Im Extremen wurde auch die historische Re-Konstruktion nur unter Einbeziehung sämtlicher Sichtweisen als authentisch angenommen:

Int.: Okay, aber wenn man aus irgendeinem Grund überall dabei gewesen sein könnte, dann wäre es möglich, das zu machen?
S/S (Studierende): Schätze ich mal.
Int.: Wenn man also ganz viele Zeitzeugen z. B. befragen würde, die überall gewesen sind in diesem Zeitraum, dann könnte man es ganz wirklichkeitsgetreu beschreiben?
S/S: Ja, da müsste man in alle Schichten eigentlich auch, und in alle Regionen …
Int.: Oder würden Sie sagen: Da müsste man alle Menschen befragen aus dieser Zeit?
S/S: Eigentlich schon [lacht].
Int.: Also würde es nicht mehr reichen, dass man einen Abgesandten in jeder Situation hat, gewissermaßen der das beobachtet, sondern man müsste jede einzelne menschliche Perspektive berücksichtigen dabei, und das geht logischerweise nicht?
S/S: Ja.[527]

525 Interview Nr. 119, Gruppe Studierende, weiblich, 23 Jahre.
526 Interview Nr. 65, Gruppe Studierende, weiblich, 20 Jahre.
527 Interview Nr. 57, Gruppe Studierende, weiblich, 21 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Manche Befragte argumentierten in einer solipsistischen Hybridform, dass eigenes objektives Erkennen möglich sei, dessen objektive Mitteilung an andere jedoch nicht:

S/S (Studierende): Weil wir nicht dort waren.
Int.: Und wenn wir dabei gewesen wären?
S/S: Ja, dann wüssten wir doch, wie es ist.
Int.: Also, wenn wir dabei gewesen wären und wir würden später einen Film machen, im Abstand von, sagen wir mal, 50 Jahren, als Zeitzeugen?
S/S: Ja, aber dann können sich die Leute trotzdem nicht vorstellen, wie es wirklich war. Weil die haben das nicht erlebt. Die sehen das ja wieder aus ihrer eigenen Perspektive.[528]

Zeitzeugenschaft wurde in der Primarstufe sowie der Sekundarstufe als privilegierter Zugang zur Vergangenheitsrekonstruktion angesehen: Man könne es nicht wissen, wie es früher war, wenn man nicht dabei gewesen sei. Insbesondere in jüngeren Lernaltern zeigte sich die Aussagekraft der „first-hand"-Erfahrung nur begrenzt durch das, was die ZeitzeugInnen selbst nicht wissen konnten:

Int.: Warum kann man es nicht gescheit wissen, wie es früher gewesen ist?
S/S (Primarstufe): Weil wir da nicht gelebt haben.
Int.: Aber wenn wir dort gelebt hätten, dann ginge es?
S/S: Dann ginge es.
Int.: Wenn man jemanden kennen würde, der damals gelebt hat, dann passt es, dann kann man den fragen? [S/S stimmt zu] Und dann wüsste man ganz genau, wie es früher gewesen ist?
S/S: Auch nicht ganz.
Int.: Auch nicht ganz, warum nicht?
S/S: Weil es auch so Sachen gegeben hat, die sind halt hinterm Rücken geschehen.
Int.: Der wüsste auch nicht alles, was damals passiert ist? [S/S verneint] Tja, blöd, hm? Und was können wir überhaupt darüber wissen, wie es früher gewesen ist? Und was können wir nie erfahren?
S/S: Halt das, was hinter dem Rücken ist, was man nicht gescheit weiß.[529]

528 Interview Nr. 78, Gruppe Studierende, weiblich, 24 Jahre.
529 Interview Nr. 89, Gruppe Primarstufe, weiblich, 10 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ältere Befragte betrachten den Wert von Zeitzeugenschaft stärker unter dem Vorbehalt einzufordernder Multiperspektivität (im weiteren Sinne): ZeitzeugInnen veranschaulichten dann abstrakte Sachverhalte besser und detaillierter, müssten aber multiperspektivisch selektiert bzw. hinzugefügt werden:

S/S (Unterstufe): Weil ich selber von mir erfahren habe, dass ich … im Geschichtsunterricht … man hört vieles, aber man hört nicht diese Einzelheiten, wie wenn man selber dabei gewesen wäre, z. B. meine Eltern waren ja selber im Krieg, mein Onkel besonders, wenn man seine Geschichten hört, ähneln die denen des Geschichtsunterrichts im Prinzip gar nicht.
Int.: Also Zeitzeugen machen es besser?
S/S: Ja genau, aber man muss auch schauen, dass man zwei Zeitzeugen hat, also einen von der Seite und einen von der Seite.
Int.: Okay, also man braucht mehrere Perspektiven.
S/S: Eine Quelle reicht nicht.[530]

S/S (MaturantInnen): Ja, da ist wieder, zu einem gewissen Grad, also solange man selbst es nicht miterlebt hat, ist es nie so hundert Prozent.
Int.: Also Sie würden es davon abhängig machen, ob man es selber miterlebt?
S/S: Ja, oder vielleicht auch noch bei so Personen, so beim Mittelalter ist es schwierig, weil man erst eine Person aus dem Mittelalter finden muss [lacht], aber ansonsten gibt es noch Zeitzeugen, die sind für mich halt viel mehr wie jetzt ein Text, ein wissenschaftlicher Text von einem Professor, der sich zwar lange mit dem beschäftigt, aber halt selber wirklich nie …
Int.: Das heißt, Zeitzeugenschaft ist eigentlich eine Grundvoraussetzung dafür, damit es dann so wirklich abgebildet werden kann, wie es tatsächlich gewesen ist?
S/S: Und die Überlieferung ist für mich halt auch noch ein bisschen schwierig, weil, man hat jetzt andere Standards für eine Überlieferung als die, die man vor 100, 200, 300 Jahren gehabt hat. Es geht dann ansonsten halt relativ viel verloren über die Zeit, weil, für einen anderen ist bei dem Text das das Wichtigste, deswegen schreibt er das so, weil er diesen Aspekt … wenn dann so gewisse Vortexte nicht erhalten sind, dann geht halt wieder ein Stück Wissen verloren.
Int.: Und wenn man einen unmittelbaren Zugriff darauf hätte, durch zum Beispiel Zeitzeugenschaft, dann wäre man am Nähesten dran an der Wirklichkeit? So gewissermaßen?

530 Interview Nr. 103, Gruppe Unterstufe, weiblich, 13 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Ja, aber immer eine breite Bande von Zeitzeugen, so breit gefächert. So, sagen wir, von den Bösen und von den Guten und von den Neutralen, ich meine, wenn man jetzt nur die gute Seite hört, dann ist es das halt auch nicht [verstummt].[531]

In dem Maße, wie Perspektivität Berücksichtigung fand, wurde die Aussagekraft von Zeitzeugenschaft schließlich wieder relativiert:

S/S (Studierende): Weil es eine Darstellung ist, weil da persönliche Werte mit einfließen, Perspektivität, Standort [lacht].
Int.: Und was brauchen wir, damit wir über früher was herausfinden?
S/S: Zeitzeugenberichte sind wichtig, da muss man aber auch immer wieder die Perspektivität mit bedenken. Dass man Geschichte so re-konstruiert, wie es war, geht eigentlich nicht, also rein objektiv und neutral. Man kann versuchen, dass man eine gewisse Annäherung hat.[532]

3.7.11 Aspekt: Identitätsverortung

Kategorie	Primarstufe	Unterstufe	MaturantInnen	Studierende	Gesamt
Subnational	0	5	1	3	9
Ethnisch	1	1	3	2	7
National	3	0	5	2	10
Supranational	5	11	7	8	31
Gemischt	11	4	3	5	23

Tab. 3.23: Subkategorisierung der primären Identität, absolut, nach Gruppen.

Das Konzept „Identität" wurde in der Untersuchung lediglich peripher tangiert, um zusätzliche Daten für Korrelationsanalysen zu generieren. Beginnend mit der Primarstufe wurden die Befragten gebeten, ihr Zugehörigkeitsgefühl zu sieben sozialen Gruppen in Ziffern zwischen 0 und 10 auszudrücken: Der eigenen Familie, der Bildungseinrichtung, der Nachbarschaft bzw. dem Wohnviertel, dem Wohnort, dem eigenen Land, der eigenen Ethnie bzw. Sprachgruppe und der Menschheit.

531 Interview Nr. 53, Gruppe MaturantInnen, weiblich, 20 Jahre.
532 Interview Nr. 100, Gruppe Studierende, weiblich, 20 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Erwartungsgemäß erzielte die eigene Familie im arithmetischen Mittel den höchsten Wert (9,4), gefolgt vom Zugehörigkeitsgefühl zur Menschheit (7,5), zur Schule bzw. Universität (7,0), zum eigenen Heimatland (6,9), zur eigenen Ethnie (6,6), zum Wohnort (6,1) und zuletzt zum eigenen Wohnviertel (5,5). Befragte aus der Primarstufengruppe gaben in allen Kategorien die höchsten Werte an, die MaturantInnen in allen Kategorien – mit Ausnahme von Wohnort und Ethnie – die niedrigsten. Mit Ausnahme der Primarstufengruppe wiesen alle Gruppen dem eigenen Wohnviertel den geringsten Stellenwert zu. Relativ zum jeweiligen Gruppendurchschnitt wurde die ethnische Zugehörigkeit in der Primarstufen- und in der Studierendengruppe als am unbedeutendsten betrachtet, die Zugehörigkeit zur Menschheit in der Unterstufen- und der Studierendengruppe am höchsten. Mit dem geringen Grad an nationalen oder ethnischen Bezügen in der Identitätsbildung fügt sich die Stichprobe nicht in die Ergebnisse aktueller Erhebungen zur österreichischen Identität, die unter Erwachsenen einen starken Heimatbezug und eine vergleichsweise Geringschätzung der Familie ausmachen.[533]

Weibliche PartizipantInnen gaben im gesammelten Mittel in der Zugehörigkeitskategorie „Familie" statistisch sehr signifikant höhere Werte an als männliche (9,67 zu 9,05, im T-Test p-Wert 0,01), während in den anderen Kategorien keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu verzeichnen waren.[534] Die Kategorien „Familie" und „Schule/Universität" dienten lediglich zur Schärfung des Instruments und wurden in der Typenbildung nicht berücksichtigt.

---

533 Solche Identitätshierarchien sind empirisch aber offenbar schwer festzunageln. Im Vergleich einer deutschen Infras-Umfrage aus 2017 und einer österreichischen Market-Umfrage aus 2018 zeigten sich bereits zwischen den Nachbarländern auffallende Unterschiede: Auf die Fragestellung *„Wenn Sie von ‚Wir' sprechen: Was verbinden Sie persönlich damit? Was von dem Folgenden trifft zu?"* erreichten Familie und Freundeskreis in Deutschland Werte über 90 %, in Österreich hingegen nur 63 % bzw. 54 %. Umgekehrt stand in Österreich das Heimatland an erster Stelle, in Deutschland erst an dritter. Wohnort, Nachbarschaft, Europa/EU und die Weltgemeinschaft folgten in beiden Staaten nach; vgl. Seidl, Conrad: Nur jeder Zweite sieht Flüchtlinge als Teil der Gesellschaft, in: Der Standard, 9.7.2018, online auf: https://derstandard.at/2000083059154/Nur-jeder-Zweite-sieht-Fluechtlinge-als-Teil-der-Gesellschaft; Wefing, Heinrich: Wie tolerant sind die Deutschen? In: Die Zeit, 23.8.2017, online auf: https://www.zeit.de/2017/35/bundestagswahl-deutschland-umfrage-toleranz-liberalismus.

534 Mittelwerte: „Ethnie" 6,9 (w) zu 6,3 (m), „Menschheit" 7,6 zu 7,3, „Nachbarschaft" 5,7 zu 5,3, „Schule" 6,95 zu 7, „Stadt" 6 zu 6,2, „Land" 6,8 zu 7.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Auswertung nach Typenkonstrukten zeigte, dass in der Primarstufe noch eine eher diffuse Selbstverortung gegeben war – die Mehrheit der Befragten wies den höchsten Wert mehreren inkohärenten Kategorien zu. Danach waren die Typen entsprechend der Konstruktionslogik eindeutiger bestimmbar. In der Unterstufe zeigte die Mehrheit eine supranational akzentuierte Identität, deutete also auf die Menschheit per se als wichtigsten Bezugspunkt; eine primär ethnische oder nationale Selbstverortung war hier praktisch unauffindbar. In der MaturantInnengruppe dominierte ebenfalls der supranational akzentuierte Typus, ein Viertel der Befragten offenbarte hier aber zudem ein primär nationales Zugehörigkeitsgefühl, ergänzt durch 15 % mit einer überwiegend ethnischen Selbstverortung. Unter den Studierenden zeigte sich ebenfalls mehr als ein Drittel primär supranational orientiert, vorwiegend nationale und ethnische Typen traten nur peripher auf; diese betonten den Wert des *„kulturelle[n] Hintergrund[s], wo man herkommt, wie man aufwächst"*[535] sowie das Verbindende einer gemeinsamen Geschichte, *„weil sonst ist das ein loses Zusammenleben aufgrund von geographischer Nähe und die Grenzen sind ja nicht von irgendwo entstanden"*.[536]

3.8 Statistische Datenanalyse (mit Ulrike Kipman)[537]

„Die Lage wird dadurch so kompliziert, dass weniger denn je eine ‚einfache Wiedergabe der Realität' etwas über die Realität aussagt."
Bertold Brecht: Der Dreigroschenprozess[538]

Die im Kapitel 3.3 formulierten Hypothesen wurden mittels interferenzanalytischer Analyseverfahren geprüft. Nachfolgend werden die jeweiligen Verfahrensweisen und Ergebnisse dargestellt.

H^1: Die konzeptuellen Unterschiede zwischen den Kohorten sind größer als jene innerhalb der Kohorten, d. h., es gibt einen signifikanten Gruppenunterschied auf den evaluativen Kategorien.

535 Interview Nr. 79, Gruppe Studierende, männlich 25 Jahre.
536 Interview Nr. 61, Gruppe Studierende, männlich 29 Jahre.
537 Alle Berechnungen in diesem Kapitel wurden von DDDr. Ulrike Kipman, Pädagogische Hochschule Salzburg, mit den Programmen SPSS (Version 25) und Latent Gold 5.1 auf der Datengrundlage des Autors durchgeführt. Ebenfalls interpretierte sie die Ergebnisse statistisch. Die Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen bzw. Hypothesen wurden vom Autor durchgeführt.
538 Brecht, Bertold: Der Dreigroschenprozess. Ein soziologisches Experiment, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 18, Frankfurt/M. 1967.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Hierfür wurde eine multivariate Varianzanalyse berechnet, welche die Varianz innerhalb der Gruppen mit jener zwischen den Gruppen vergleicht. Es ergab sich ein signifikanter Haupteffekt ($F(21,216) = 3{,}831$, $p = .000$, $\eta 2 = .271$). Die Varianzen waren über alle Gruppen homogen ($F(3,76) < 2{,}63$, $p > .05$). In der getrennten Analyse mit univariaten Varianzanalysen zeigten sich bei allen 7 fraglichen Konstrukten signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ($F(3) > 1{,}233$, $p < .020$, $\eta 2 > .120$).

Mittel der Quadrate	Df	Quadratsumme	F	p	Eta
29,838	3	9,946	22,199	,000	,467
12,138	3	4,046	6,780	,000	,211
19,737	3	6,579	14,185	,000	,359
15,238	3	5,079	12,392	,000	,328
18,500	3	6,167	12,110	,000	,323
3,700	3	1,233	3,459	,020	,120
14,450	3	4,817	12,081	,000	,323

Tab. 3.24: Ergebnisse der ANOVAs.

Der Sidak-Test (Varianzhomogenität bei allen Konstrukten gegeben) zeigte bei Kategorie 13 (Verständnis von Historischer Signifikanz) signifikante Gruppenunterschiede zwischen Primarstufe und Unterstufe ($p = .000$), zwischen Primarstufe und MaturantInnen ($p = .000$) sowie zwischen Primarstufe und Studierenden ($p = .000$). Weitere signifikante Gruppenunterschiede konnten nicht gefunden werden (d.h., es fanden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen SchülerInnen der Unterstufe und der MaturantInnengruppe, zwischen SchülerInnen der Unterstufe und Studierenden oder zwischen der MaturantInnengruppe und den Studierenden bei Kategorie 13).

Bei Kategorie 15 (Verständnis von Kontinuität und Wandel) zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen der Elementarstufe und allen darüber liegenden Stufen ($p < .030$), zwischen SchülerInnen der Primarstufe und der MaturantInnengruppe ($p = .001$) sowie zwischen SchülerInnen der Primarstufe und Studierenden ($p = .003$), alle anderen Unterschiede waren nicht signifikant.

Bei Kategorie 16 (Verständnis von Fortschritt und Verfall) fanden sich signifikante Unterschiede zwischen der Elementarstufe und allen darüber liegenden Stufen (alle $p = .000$), zwischen SchülerInnen der Primarstufe und der Unterstufe ($p = .010$), zwischen SchülerInnen der Primarstufe und der MaturantInnengruppe ($p = .000$) sowie zwischen SchülerInnen der Primarstufe und

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Studierenden (p = .000), zudem zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen SchülerInnen der Unterstufe und Studierenden (p = .021).

Kategorie 19 (Verständnis von Moralität) zeigte signifikante Gruppenunterschiede zwischen Elementarstufe und SchülerInnen der Unterstufe (p = .000), zwischen der Elementarstufe und der MaturantInnengruppe (p = .000), zwischen der Elementarstufe und Studierenden (p = .000), zwischen SchülerInnen der Primarstufe und der MaturantInnengruppe (p = .000), zwischen SchülerInnen der Primarstufe und Studierenden (p = .000) sowie zwischen SchülerInnen der Unterstufe und der MaturantInnengruppe (p = .024).

Bei Kategorie 21 (Verständnis von Hierarchie und Macht) zeigte sich ein signifikanter Gruppenunterschied zwischen der Elementarstufe und den SchülerInnen der Unterstufe (p = .000), zwischen der Elementarstufe und der MaturantInnengruppe (p = .000), zwischen der Elementarstufe und den Studierenden (p = .000), zwischen den SchülerInnen der Primarstufe und allen höheren Stufen (p < .031) sowie zwischen SchülerInnen der Unterstufe und Studierenden (p = .016).

Kategorie 22 (Agencyverständnis) wies einen signifikanten Unterschied zwischen SchülerInnen der Primarstufe und Studierenden aus (p = .028), Kategorie 25 (Verständnis von Evidenz und Perspektivität) zeigte einen signifikanten Unterschied zwischen SchülerInnen der Primarstufe und der MaturantInnengruppe (p = .002), zwischen SchülerInnen der Primarstufe und Studierenden (p = .000) sowie zwischen SchülerInnen der Unterstufe und Studierenden (p = .002).

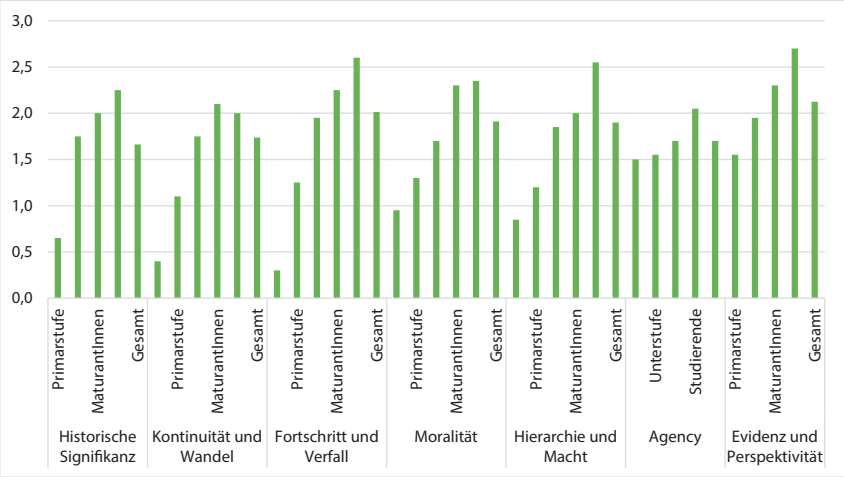

Abb. 3.8: Deskriptive Statistiken zu den fraglichen Skalen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Diese Ergebnisse bedeuten, dass die Varianz zwischen den Gruppen deutlich größer ist als die Varianz innerhalb der Gruppen, wodurch die Hypothese bestätigt wurde.

H²: Das konzeptuelle Verständnis steigt mit dem Lernalter linear an.

Diese Hypothese konnte nicht bestätigt werden. Das konzeptuelle Verständnis stieg zwar an, es zeigte sich aber kein linearer Verlauf (der Durbin-Watson-Koeffizient lag weit außerhalb des Annahmebereichs für lineare Funktionen). Das bedeutet, dass die Entwicklung konvergierte, die Näherungsfunktion zeigte eine gute Passung auf eine Wurzelfunktion mit einem Definitionsbereich, der auf der x-Achse auf Studierendenniveau endete.

H³: Die größten konzeptuellen Entwicklungszuwächse erfolgen aufgrund des Fachunterrichts im Zuge des Geschichte-Studiums, gefolgt von der Sekundarstufe.

Die Hypothese wurde durch die Darstellung der den Verlauf charakterisierenden Funktionen widerlegt. Im Gegenteil erfolgen die stärksten Zuwächse in den jüngeren Lernaltern. Allerdings zeigen sich in Kategorie 19 (Verständnis von Moralität) auch zwischen Unterstufe und MaturantInnengruppe signifikante Gruppenunterschiede, was bedeutet, dass hier noch vergleichsweise spät erhebliche Zuwächse erfolgten. Umgekehrt war in Kategorie 15 (Verständnis von Kontinuität und Wandel) nach der Unterstufe kein signifikanter Zuwachs mehr zu verzeichnen.

H⁴: Die ProbandInnen weisen einen tendenziell homogenen Entwicklungsstand hinsichtlich aller Konzepte auf, d. h., das in einer evaluativen Kategorie erreichte *proficiency level* findet sich mit erhöhter Wahrscheinlichkeit auch in den anderen evaluativen Kategorien.

Zur Prüfung dieser Hypothese wurde eine latente Profilanalyse durchgeführt, um die teilnehmenden Kinder/Jugendlichen/Studierenden gruppieren zu können. Eine 3-Cluster-Lösung zeigte den besten Fit und es ergab sich folgende Verteilung der Prozentwerte: Cluster 1: 51 %, Cluster 2: 30 %, Cluster 3: 19 %.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

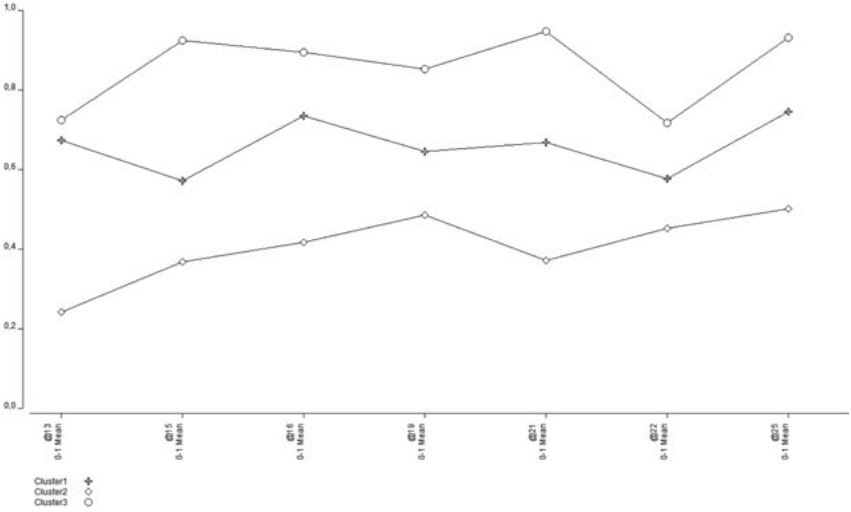

Abb. 3.9: Ergebnisse der LCA mit 3 Clustern.

Zu Cluster 3 zählen jene Kinder/Jugendlichen/Studierenden, die auf allen fraglichen Konstrukten eher hohe Werte haben, Cluster 2 ist jener Cluster, in denen Kinder/Jugendliche/Studierende sind, die eher geringe Werte auf den Konstrukten haben, und Cluster 1 ist ein „Restcluster" mit jenen Personen, die im Mittelfeld liegen. Ein Vergleich nach Gruppen zeigte einen signifikanten Unterschied $\chi 2 = 64{,}889$, $p = .000$). Es ergab sich, dass Cluster 3 von sehr wenigen SchülerInnen der Unterstufe besetzt war und vorwiegend von MaturantInnen und Studierenden, Cluster 2 wurde von PrimarstufenschülerInnen und SchülerInnen in der Unterstufe besetzt und Cluster 1 (der „Mischcluster") kam in allen untersuchten Gruppen vor.[539]

539 Elementarstufenkinder konnten nicht analysiert werden, da nicht über alle Fragen gültige Antworten vorlagen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

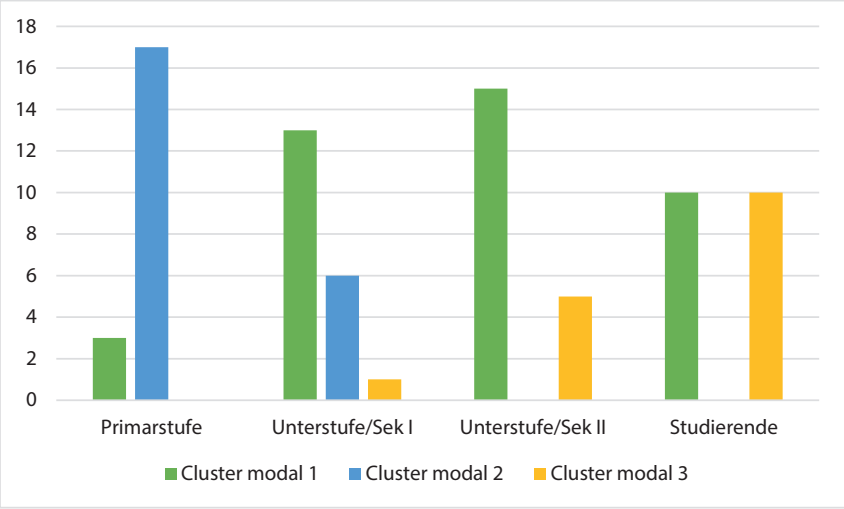

Abb. 3.10: Ergebnisse der Kreuztabellierung Cluster x Gruppe.

Daraus lässt sich folgern, dass das Konzeptverständnis mit dem Alter bzw. der Reife grundsätzlich stieg, wenngleich es selbstverständlich TeilnehmerInnen gab, die sich hier kaum weiterentwickelt hatten (Cluster-1-SchülerInnen). Der Prozentsatz derer, die Cluster 3 zugeordnet sind, stieg signifikant, wohingegen der Prozentsatz derer, die Cluster 2 angehören, signifikant sank ($p < .05$). Der Mischcluster wurde von allen Schulstufen bedient. Die Hypothese wurde damit bestätigt. Das Ergebnis spricht für die theoretische Annahme eines „Generalfaktors" Historischen Verstehens, der sich in Analogie zur Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten in den strukturgenetischen Modellen darstellt.

H[5]: Das geäußerte Interesse am Geschichtsunterricht hat keinen signifikanten Einfluss auf die Komplexität der Vorstellungen.

H[6]: Die performative Selbsteinschätzung hat keinen signifikanten Einfluss auf die Komplexität der Vorstellungen.

Um feststellen zu können, ob, und wenn ja, wie hoch der Zusammenhang zwischen dem Interesse am Geschichtsunterricht sowie der Selbsteinschätzung (beides wurde auf einer 11-stufigen Skala gemessen) auf die fraglichen Variablen ist, wurden vorab non-parametrische Spearmankorrelationen berechnet.

Es zeigten sich positive und kleine, aber signifikante Zusammenhänge zwischen dem bekundeten Interesse an Geschichte (Kategorie 2) und der Codie-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

rung bei den Kategorien 13 (.266, p = .017), 16 (.325, p = .003) und 21 (.225, p = .045). Das bedeutet, dass das relativ zur Vergleichsgruppe geäußerte Interesse mit dem Wert auf den Variablen der Kategorien 13 (Verständnis von Historischer Signifikanz), 16 (Verständnis von Fortschritt und Verfall) und 21 (Verständnis von Hierarchie und Macht) positiv zusammenhing. Je höher das bekundete Interesse, desto höher der Wert bei diesen Skalen. Der höchste Zusammenhang zeigte sich mit der evaluativen Kategorie aus Kategorie 16 (r = .325). Das bedeutet, dass die Hypothese, das Interesse am Geschichtsunterricht hätte keinen signifikanten Einfluss auf die Komplexität der Vorstellungen, zwar formal widerlegt wurde, der Effekt jedoch nur mäßig relevant war und nur in wenigen Kategorien auftrat. Es kann deshalb keine praxisrelevante Aussage getroffen werden.

Zwischen der Selbsteinschätzung zu Wissen und Fähigkeiten (Kategorie 3) und den evaluativen Kategorien zeigten sich ebenfalls kleine und positive Zusammenhänge zwischen .24 (Kategorie 21) und .43 (Kategorie 13). Je höher der Wert auf der Skala zur Selbsteinschätzung, desto höher waren die Werte auf den fraglichen Variablen. Ausnahmen bildeten hier die Kategorien 19 (Verständnis von Moralität) und 22 (Agencyverständnis). Der höchste Zusammenhang zeigte sich mit der evaluativen Kategorie aus Kategorie 13 (Verständnis von Historischer Signifikanz, r = .429). Auch hier wurde die Hypothese formal widerlegt, jedoch sind die Effekte wiederum nur klein bis moderat.

			13	15	16	19	21	22	25
Spearman-Rho	Fr 2	Korrelationskoeffizient	,266*	0,161	,325**	0,062	,225*	0,204	0,065
		Sig. (2-seitig)	0,017	0,153	0,003	0,587	0,045	0,070	0,567
		N	80	80	80	80	80	80	80
	Fr 3	Korrelationskoeffizient	,429**	,252*	,365**	0,138	,240*	0,185	,265*
		Sig. (2-seitig)	0,000	0,024	0,001	0,221	0,032	0,100	0,018
		N	80	80	80	80	80	80	80

Tab. 3.25: Korrelationen zwischen Interesse/Selbsteinschätzung und den evaluativen Kategorien.

Kontrolliert man die Altersgruppen im Rahmen einer Partialkorrelation, zeigen sich Korrelationen zwischen –.050 (Kategorie 13) und .328 (Kategorie 16) bei Kategorie 2 (Interesse) und zwischen .031 (Kategorie 19) und .380 (Kategorie 13) bei Kategorie 3 (Selbsteinschätzung).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Zusätzlich wurde ein multivariates Verfahren berechnet, um den Einfluss von Interesse und Selbsteinschätzung auf die fraglichen Variablen vergleichen zu können. In Tab. 3.26 finden sich die Varianzaufklärung, die unstandardisierten und standardisierten Koeffizienten sowie die zugehörigen Irrtumswahrscheinlichkeiten aus den Regressionsmodellen. Die Analysen zeigen deutlich, dass die Selbsteinschätzung von Wissen und Fähigkeiten eine weitaus bessere Prädiktorqualität für die *proficiency levels* der evaluativen Kategorien hatte als das Interesse. Bei Konstanthaltung des Interesses blieb der Einfluss der Selbsteinschätzung auf die Werte der Variablen 13, 16 und 25 signifikant, wobei bei den Kategorien 13 und 16 auch die Varianzaufklärung in einem Bereich über 20% lag, d.h., bei diesen beiden Kategorien konnte aus den Informationen zu Kategorie 2 (Interesse) und 3 (Selbsteinschätzung) ein guter Schätzer gebildet werden. Die Varianzaufklärung war aber auch bei der Selbsteinschätzung mit maximal 18% eher gering, d.h., auch wenn alle SchülerInnen dieselbe Selbsteinschätzung aufweisen würden, wären die Daten noch heterogen und ein verlässlicher Schätzer könnte nicht gebildet werden.

	B	β	p		R^2 in %
Fr 2	.036	.064	.606	Kat 13	22,8
Fr 3	.244	.438	.001	Kat 13	
Fr 2	.007	.012	.929	Kat 15	6,2
Fr 3	.128	.242	.076	Kat 15	
Fr 2	.090	.171	.170	Kat 16	21,8
Fr 3	.179	.347	.006	Kat 16	
Fr 2	.022	.045	.743	Kat 19	3,9
Fr 3	.079	.167	.225	Kat 19	
Fr 2	.079	.147	.271	Kat 21	9,9
Fr 3	.109	.206	.124	Kat 21	
Fr 2	.031	.079	.565	Kat 22	4,2
Fr 3	.058	.149	.277	Kat 22	
Fr 2	-.046	-.096	.479	Kat 25	5,8
Fr 3	.132	.282	.040	Kat 25	

Tab. 3.26: Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen.

Zusammenfassend zeigte sich, dass sowohl das Interesse an Geschichte als auch die Einschätzung der Fähigkeiten nur geringfügig positiven Einfluss auf die Komplexität historischer Vorstellungen haben.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

H7: Das Anerkennen einer Orientierungsfunktion von Geschichte hat keinen signifikanten Einfluss auf die Komplexität der Vorstellungen.

H8: Die Identitätsverortung hat keinen signifikanten Einfluss auf die Komplexität der Vorstellungen.

Sieht man sich die Kategorien 6 (Funktionszuweisung von Geschichte für das eigene Leben), 7 (Funktionszuweisung von Geschichte für die Gesellschaft), 8 (Bedeutung der eigenen Nationalgeschichte für die Weltgeschichte) und 23 (Identitätsverortung) im Hinblick auf die fraglichen Variablen in einer multivariaten Varianzanalyse an, so zeigt sich bei Kategorie 7 ein signifikanter Haupteffekt ($F(14,60) = 1{,}90$, $p = .044$), der sich in der Feinanalyse auf die als abhängig definierte Kategorie 7 zurückführen lässt ($F(2) = 3{,}46$, $p = .043$). Ein Post-hoc-Sidak-Test zeigt letztendlich, dass es zwischen den Subkategorien 7b (Bedeutung für Bildung, Wissen und Unterhaltung) und 7c (Bedeutung für historische Orientierung) einen signifikanten Unterschied ($p = .002$) gibt. Die Werte der Subkategorie 7c sind hier signifikant höher. Das bedeutet, dass jene TeilnehmerInnen, die der Geschichte eine Orientierungsfunktion für die Gesellschaft zuweisen, signifikant höhere Werte auf den evaluativen Kategorien haben als jene, die ihr nur eine Bedeutung für Bildung, Wissen und Unterhaltung der Gesellschaft zugestehen. Keinen messbaren Einfluss hat hingegen die Zuweisung einer Orientierungsfunktion von Geschichte für das eigene Leben. Deskriptiv sind Unterschiede vorhanden, die sich aber inferenzstatistisch nicht nachweisen lassen. Die Hypothese wird daher als teilweise bestätigt betrachtet.

Ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Identitätskategorisierung und den evaluativen Kategorien wurde nicht festgestellt ($p > .05$). Die diesbezügliche Hypothese wurde damit bestätigt.

H9: Das Geschlecht hat keinen signifikanten Einfluss auf die Komplexität der Vorstellungen.

Zusatzanalysen mit Geschlecht als Kovariate zeigten keine merklichen Veränderungen in den Statistiken. Auch bei der Kovarianzanalyse ergab sich ein signifikanter Haupteffekt ($F(21,213) = 3{,}88$, $p = .000$, $\eta 2 = .277$) mit signifikanten F-Statistiken auf allen Konstrukten ($p < .011$, $\eta 2 > .138$). Die Hypothese wurde somit bestätigt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.9 Einordnung

„If I have seen further it is by standing on ye shoulders of giants."
Isaak Newton: Brief an Robert Hooke, 1676[540]

Einige der zentralen Ergebnisse lassen sich in konfirmatorischen Bezug setzen zu früheren Untersuchungen. Der Befund, dass die Hälfte der Befragten das eigene Geschichtsbild stärker durch außerschulische Faktoren beeinflusst sieht als durch den Geschichtsunterricht, harmoniert etwa mit Wineburgs Feststellung, dass das Historische Denken Jugendlicher vor allem dem Privatbereich, insbesondere dem Familiendiskurs, entstammt.[541] Dass beim Wissenserwerb von PrimarschülerInnen Bildungsmedien wie Sachbücher, Fernsehsendungen, Dokumentarfilme, Museen, Rätselbücher etc. eine herausragende Rolle spielen, bestätigt die Ergebnisse etwa bei Hausen.[542] Hingegen zeigte sich in der vorliegenden Untersuchung keine dominante Affinität zu Erzählungen von Eltern oder Großeltern, wie sie in früheren Erhebungen auftrat.[543] Dass SchülerInnen bereits am Ende der Primarstufe verlässlich statische und dynamische Zeitverläufe benennen und Phänomenen zuordnen können, entspricht den Befunden von Pape sowie Hausen.[544]

Die hier aufgefundene Epochenprogression der Interessen mit steigendem Lernalter bestätigt die Vielzahl diesbezüglicher früherer Studien.[545] Selbst der vorhandene Befund, dass SchülerInnen am Ende der Sekundarstufe I sich für zeitliche Extreme in Form von Altertum und früher Zeitgeschichte interessieren, ist hier auffindbar. Dass indes die Gruppe der Geschichtestudierenden ih-

---

540 Newton, Issak: Brief an Robert Hooke, 5.2.1676, zitiert in: Westfall, Richard: The life of Isaac Newton, Cambridge 1994, S. 106.

541 Vgl. Wineburg, Sam: Making Historical Sense, in: Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineburg, Samuel (Hg.): Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives, New York 2000, S. 306–325.

542 Vgl. Hausen 1996.

543 Vgl. Mirow, Jürgen: Geschichtswissen durch Geschichtsunterricht? Historische Kenntnisse und ihr Erwerb innerhalb und außerhalb der Schule, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewußtsein empirisch. Pfaffenweiler 1991, S. 53–109; Hausen 1996.

544 Vgl. Hausen 1996; Pape 2008.

545 Vgl. hierzu Küppers 1966; Marienfeld, Wolfgang: Geschichtliches Interesse bei Kindern und Jugendlichen, in: Filser, Karl (Hg.): Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, Bad Heilbrunn 1974, S. 126–151; Borries 1995; Beilner 1999; Barth, Jörg/Messmer, Kurt/Moser, Urs/Oggenfuss, Felix: Warum fuhr Kolumbus nicht nach Afrika? „Geschichte und Politik" messen: Vorgehen, Ergebnisse, Folgerungen, Ebikon 2000; Pape 2008.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ren Interessenschwerpunkt temporal wieder zum Früheren verlegte, überrascht zunächst, andererseits muss hier auf die Besonderheit der Stichprobe verwiesen werden. Es zeigte sich erwartungsgemäß, dass Befragte (insbesondere, wenn männlich) sich in allen Altersstufen vor allem für historische Persönlichkeiten interessieren, die als Manifestationen des Heldenarchetyps gelten können. Das entspricht weitgehend den Befunden der älteren Entwicklungspsychologie; bei Hartwig Fliege fallen etwa die bei SchülerInnen beliebtesten Persönlichkeiten in die explorativen Kategorien der EntdeckerInnen und ForscherInnen, in die durchsetzungsstarke Kategorie politischer AnführerInnen und in die aufopfernde Kategorie der Menschenfreunde.[546]

Der seit den 1950er-Jahren mehrfach reproduzierte Befund, dass Mädchen ein geringeres Interesse an Geschichte zeigen als Jungen,[547] wurde über alle Altersgruppen hinweg gerechnet nicht bestätigt – wobei der komparative Angelpunkt hier nicht andere Schulfächer waren, sondern *peers*, was die Vergleichbarkeit etwas einschränkt. In der Primarstufe fiel ein sehr deutlicher Unterschied im Interesse zugunsten der Jungen auf, was u. a. Kölbls Befund aus 2012 bestätigen würde.[548] Es zeigte sich, anders als etwa bei Rainer Lehmann und Jürgen Mirow,[549] auch kein quantitativer Geschlechterunterschied im Hinblick auf außerschulisch erworbene Kenntnisse; allerdings unterschieden sich die TeilnehmerInnen insofern, als männliche deutlich stärker Bildungsmedien wie Dokumentarfilme und Sachbücher als Quellen angaben und weibliche deutlich öfter soziale Einflüsse wie Familie und Freunde.

In der Auswertung nach Geschlecht wurden bei der Validierung des HiTCH-Instruments zur Erfassung historischer Kompetenzen lediglich *„geringfügige Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen"* festgestellt.[550] Davon aus-

546 Vgl. Fliege, Hartwig: Didaktik Geschichte, Schwann 1969, S. 103–107.

547 Vgl. u. a. Muckenfuß 1995; Pohl 1996, S. 164; Lohse, Bernd: Geschichtsinteresse von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung an bayerischen Gymnasien, Hamburg 1992, S. 303 f.; Waldis, Monika/Buff, Alex: Die Sicht der Schülerinnen und Schüler – Unterrichtswahrnehmung und Interessen, in: Gautschi, Peter et al. (Hg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte, Bern 2007, S. 177–210, hier S. 198.

548 Vgl. Kölbl 2017, S. 116.

549 Vgl. Lehmann, Rainer/Mirow, Jürgen: Ein Erklärungsmodell: Hintergründe außerschulischer Geschichtsinteressen und schulischer Geschichtskenntnisse, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 110–120.

550 Trautwein, Ulrich et al.: Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und erste Befunde des Projekts „Historical Thinking Competencies in History" (HiTCH), Stuttgart 2015, S. 99.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gehend, dass Kompetenzen die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur Operationalisierung von (auch fachlichen) Konzepten darstellen, sollten auch in den evaluativen Kategorien dieser Untersuchung keine bedeutenden Unterschiede zwischen den Geschlechtern auftreten. Tatsächlich fanden sich, mit drei geringfügigen Ausnahmen, keine signifikanten Geschlechterunterschiede (Chi-Quadrat-Test).[551]

Dass die konzeptuellen Unterschiede zwischen den Kohorten größer sind als jene innerhalb der Kohorten, wie sich hier zeigte, war einerseits anzunehmen. So beschrieb etwa von Borries die Antworten, die in einer Hamburger Befragung von über 700 SchülerInnen verschiedener Schulformen in der 6., 9. und 12. Schulstufe 1988 durchgeführt wurden, als *„stark altersabhängig"*. Von allen Variablen hätte die Klassenstufe mit Abstand den größten Anteil erklärter Varianz geliefert.[552] Gleichzeitig erwies sich, wie bereits aus anderen Studien bekannt,[553] auch in dieser Untersuchung, dass die erreichten *proficiency levels* im Bereich historischer Sinnbildung auf jeder Altersstufe erheblich streuen (mutmaßlich analog zur Entwicklung neuronaler Netze). Dies deckt sich mit den Befunden etwa von Lee und Ashby zur Entwicklung von SchülerInnenvorstellungen. Demnach können die Unterschiede im Lerntempo sowie in der Ausprägung von historischen Vorstellungen zwischen Gleichaltrigen durchaus größer sein als zwischen Alterskohorten und vereinzelte Achtjährige ebenso differenzierte Konzepte an den Tag legen wie einzelne Vierzehnjährige: *„At any given age students' ideas about historical explanation differ widely: some eight-year olds have more sophisticated ideas than most twelve- or even fourteen-year olds.* "[554] Da Begriffe sowie Konzepte erster Ordnung hier nur geringfügig angesprochen wurden, kann keine Aussage zu Glöckels Feststellung gemacht werden, dass das Begriffsver-

551 Nullniveau „Kontinuität und Wandel" (16w zu 3m): p = 0,05 %, Nullniveau „Historische Entwicklung" (12w zu 4m): p = 2,24 %, Nullniveau „Hierarchie und Macht" (4w zu 0m): 1,88 %. Würden die evaluativen Kategorien – unzulässig – als metrische Skalenniveaus interpretiert, ergäbe sich lediglich bei „Kontinuität und Wandel" ein signifikanter Unterschied (T-Test, Mittelwert 1,66 männlich zu 1,3 weiblich: T-Wert 1,89, p-Wert 0,03, Konfidenz 97 %), im Vergleich der gemittelten Leistungen über die Kategorien hinweg jedoch keiner.

552 Vgl. Borries, Bodo von: Historisches Verstehen von Schülerinnen und Schülern, in: Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Verstehen und Verständigen, Pfaffenweiler 1990b, S. 115–136, hier S. 133.

553 Litten 2017, S. 68.

554 Lee/Ashby 2000, S. 213.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ständnis innerhalb der Altersstufe wesentlich stärker schwanke als das Verstehen fremdseelischen Erlebens und Handelns.[555]

Der schwache Zusammenhang zwischen Interesse und konzeptuellem Verständnis erinnert an die erwähnte Untersuchung von Borries', wo eine ebenfalls nur schwache Korrelation zwischen Motivation und Wissen festgestellt wurde.[556] Der ebenfalls schwache, aber etwas robustere Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung eigenen Wissens und eigener Fähigkeiten im Vergleich zum Klassendurchschnitt und der Progression in den evaluativen Kategorien findet wiederum eine Entsprechung bei HiTCH, wo SchülerInnen, die im Vorjahr eine bessere Note in Geschichte erhalten hatten, tendenziell eine höhere Leistung im Test erbrachten.

Die Befunde zu den Korrelationen, die sich in HCACY bei einer kleineren Stichprobe ergeben hatten, wurden grosso modo bestätigt. Dies betrifft vor allem die Feststellung eines gemeinsamen Voranschreitens der verschiedenen konzeptuellen Bereiche, den fehlenden Zusammenhang zwischen Geschlecht und konzeptuellem Verständnis und den fehlenden Zusammenhang zwischen Identität und konzeptuellem Verständnis. In HCACY wurde zudem kein Zusammenhang zwischen dem konzeptuellen Verständnis und dem geäußerten Interesse der Befragten, ihrer Selbsteinschätzung und ihrer Funktionszuweisung an Geschichte festgestellt. Dieses Bild wurde hier insofern geschärft, als sich zwar Zusammenhänge feststellen ließen, diese jedoch sehr schwach erschienen. Vollständig wurde das Ergebnis reproduziert, dass sich (beinahe) alle männlichen Befragten sowie der Großteil der weiblichen Befragten für eine männliche historische Figur interessierten.[557] Dies entsprach in der Tendenz auch dem Befund Peter Knochs aus 1990, wonach sich Mädchen häufiger als Jungen für eine Person des anderen Geschlechts interessierten, Letztere hingen *„nur ausnahmsweise eine weibliche Person"* wählten.[558]

---

555 Vgl. Glöckel 1979, S. 104.

556 Vgl. Borries, Bodo von: Historische (Re-)Konstruktion, moralisches Urteil und bemerkter Wandel. Zum Zusammenhang von Gegenwartswahrnehmungen und Vergangenheitsvorstellungen in einer Pilotierung 1991, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Zur Genese historischer Denkformen, Pfaffenweiler 1994, S. 173–184, hier S. 173.

557 Vgl. Ammerer/Seixas 2015.

558 Knoch, Peter: Phantasie und historisches Verstehen. Versuche und Erfahrungen, in: Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Verstehen und Verständigen, Pfaffenweiler 1990, S. 99–114, hier S. 107.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.10 Diskussion: Limitierungen und Methodenkritik

„Es gibt sicher sehr vieles, das wir nicht wissen, aber das Problem ist: Das weiß man nicht, was man nicht weiß [lacht].“
Studierender, 28 Jahre, im Interview[559]

In den meisten Fällen qualitativer Forschung gelten in Hinsicht auf die Verallgemeinerbarkeit jene Einschränkungen, die Monte-Sano und Reisman auf Interventionsstudien mit kleinen Fallzahlen münzten: *„Although the authors carefully consider students thinking and illustrate their claims with student work, the generalizabilty of these studies is often limited by the small sample, the lack of control condition, and the absence of baseline measures of historical thinking.“*[560] Lucas erinnerte bereits 1970 an die *„strenge Begrenztheit der Gültigkeit aller durch Befragungsmethoden gewonnenen Aussagen im Hinblick auf ihren Zeitpunkt und die zugrunde gelegte Population.“*[561] Auch im Fall der vorliegenden Studie mit ihren kleinen Zellengrößen und mutmaßlich erheblichen Stichprobenfehlern dürfen die Ergebnisse in ihrer Aussagekraft keinesfalls überschätzt werden. Zumindest in datenanalytischer Hinsicht ist allerdings eine grundsätzliche Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse gegeben, insofern bei der Standardfehlerberechnung die Wurzel der Stichprobengröße im Nenner berücksichtigt wurde.

Die Aussagekraft der Ergebnisse wird auch durch die Studienform beschränkt. Querschnittsuntersuchungen liefern lediglich Daten über Lernvoraussetzungen, die bei unterschiedlichen Altersgruppen unter jeweils spezifischen Lern- und Sozialisationsbedingungen auffindbar sind. Diese sind Ergebnisse kumulativer Lernprozesse, die sich zwischen einzelnen Lerngruppen erheblich unterscheiden können. Dies ist zu bedenken, wenn man aus den aufgefundenen Gruppenunterschieden auf allgemeine Entwicklungsverläufe schließen will. Längsschnittuntersuchungen wären hierfür zweifellos ein besser geeignetes Verfahren.

Die Strategie, innerhalb eines einzelnen Erhebungsverfahrens eine weite Bandbreite an historischen Vorstellungen, Zugängen und Verständnishorizonten abzudecken, fordert naturgemäß Kritik heraus. Nahezu zwangsläufig verbleiben die jeweiligen Sondierungen auf einem oberflächennahen Niveau. Von Borries räumte bei seinen eigenen Untersuchungen zu historischem Verstehen ein, dass *„das Geschichtsverständnis der Schülerinnen und Schüler durch ihre Äußerungen*

559 Interview Nr. 51, Gruppe Studierende, männlich, 28 Jahre.
560 Monte-Sano/Reisman 2016, S. 283.
561 Lucas 1970, S. 393.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zu hochabstrakten, generalisierten Geschichtskonzepten nicht vollständig und nicht einmal in besonders bedeutsamen Zügen erfasst"[562] würde, weil es sich in unterschiedlichen Anwendungskontexten (Auswerten von Materialien, Nachvollziehen historischer Situationen, Einschätzen von Prozessen, Auseinandersetzen mit Deutungen) jeweils anders manifestieren würde. Dies muss auch hier zugegeben werden. Zudem birgt die Methodik die Gefahr in sich, dass die Befragten die Logik bzw. Heuristik des einen Konzepts kurzerhand in das nächste „hinübernahmen", sodass sich die Unterschiede zwischen den einzelnen konzeptuellen Ausprägungen in der Befragung möglicherweise geringer darstellten, als sie es in Wirklichkeit sind. Ein ergänzender triangulierender Zugriff in der Datengewinnung wurde bereits in der Planungsphase der Erhebung getestet, wobei 65 Studierende unterschiedlicher Lehramtsfächer und Studienjahre an der Universität Salzburg Arbeitsaufgaben zu historischer Signifikanz schriftlich lösten und ihr konzeptuelles Verständnis in einem geschlossenen Fragebogen darlegten. Der Einsatz eines solchen Instruments wurde anschließend allerdings verworfen, da sich die Lösung von Arbeitsaufgaben bereits zu einem einzelnen Konzept und in der reifsten Kohorte als zu zeitaufwändig herausstellte und damit in der Untersuchung nicht mehr mit den von der Schulaufsicht vorgegebenen Auflagen vereinbar gewesen wäre; zudem erwies sich die innere Konsistenz des Instruments als unzureichend.

Diskussionswürdig ist selbstredend das Erhebungsinstrument, und das in mehrerlei Hinsicht. Zunächst wurden die fraglichen Konstrukte im Bereich der historischen Konzepte keineswegs umfänglich adressiert, sondern lediglich in knappen Fragen angesprochen, auf welche die Interviewten unmittelbar antworten sollten. Weder wurde ihnen damit Zeit und Raum gegeben, ihre Vorstellungen selbstreflexiv auszuleuchten und ihre Antworten argumentativ zu entwickeln, wie dies beispielsweise im Rahmen eines Essays möglich wäre, noch konnten sie lange bei einer Thematik verweilen, da sich die Themen in rascher Folge abwechselten. Die InterviewpartnerInnen mussten daher „aus der Hüfte schießen", was vermutlich eloquentere und kognitiv schnellere ProbandInnen bevorzugte. Durch den Zwang zur raschen Assoziation zu den thematischen Konstrukten sollte vor allem die Intuition der Befragten angesprochen werden – anders als bei Erhebungsmethoden wie Gruppendiskussionen oder der Erstellung von Performanzen, bei denen stärkeres Reflektieren und Rationalisieren gefordert und ermöglicht wird. Dies war durchaus gewollt, sollte doch die

562 Borries 1990b, S. 133.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Interviewmethodik die konzeptuelle Ausprägung im Sinne des alltäglichen, unmittelbar verfügbaren Verständnisses auf funktionalem Niveau ansprechen.

Freilich wurden umgekehrt auch viele ProbandInnen, insbesondere in den höheren Altersstufen, durch die Interviews erst zu umfangreicheren Reflexionen über ihre eigenen Vorstellungen angeregt. Hier ist jene Überlegung zu bedenken, die Wineburg in seiner Diskussion von Shemilts Auswertung des School-Council-Projekts äußerte: *„In einigen Fällen sagen uns diese Erwiderungen [auf die Fragen des Interviewers, Anm.] mehr über die Fähigkeit der Kinder, über ihr eigenes Denken zu philosophieren, als über das Wesen und die Beschaffenheit dieses Denkens selbst.* "[563] Insofern metakognitive Selbstreflexivität höheren Ausprägungen konzeptuellen Denkens eigen ist, greift dieser Einwand freilich nur bedingt.

Die Einbeziehbarkeit der Kindergarten-Gruppe in dieser altersvergleichenden Untersuchung war von Beginn an fraglich, zumal diese Alterskohorte nicht nur der geschichtsdidaktischen Empirie vergleichsweise wenig vertraut ist,[564] sondern Kinder im vorschulischen Alter auch in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung selten als direkte ForschungspartnerInnen einbezogen werden – stattdessen werden regelmäßig Erwachsene aus dem kindlichen Umfeld befragt.[565] Zwar geht mit qualitativen Interviews, gerade wenn sie offen geführt

---

563 Wineburg 1998, S. 310. Ähnlich Rosalyn Ashby, Peter Lee/Alaric Dickinson: *„A problem with second-order concepts […] is that they are as much philosophical as historical concepts. As such they are likely to remain tacit […]. Asking children direct questions about historical evidence, or even what they think about historical evidence, tends to produce responses which are very difficult to interpret; if the questions are about cause or rational understanding the results can be quite exotic. Under pressure to consider matters they have not only never confronted, but cannot even fit as questions into any meaningful context or human activity, children say what comes into their heads. It is hard to know whether such remarks are deeply significant or merely devices to maintain the confidence of the interviewer.* " Dieselben: Progression in children's ideas about history, Paper presented at the Annual Meeting of the British Educational Research Association, Liverpool 11.9.1993

564 Dies kommt auch in den Beiträgen des Tagungsbandes des Arbeitskreises „Frühes historisches Lernen" der Konferenz für Geschichtsdidaktik zum Ausdruck; vgl. Fenn, Monika (Hg.): Frühes Historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung, Frankfurt/M. 2018.
Obwohl Fragebogenerhebungen und Leitfadeninterviews zu den gängigsten Erhebungsmethoden in der empirischen Geschichtsdidaktik zählen, wurden sie bei Kindern bis einschließlich der Primarstufe nur wenig eingesetzt; vgl. für die methodische Diskussion u.a. Billmann-Mahecha 1998, S. 279.

565 Vgl. Deinert, Aline: „Willst du eigentlich ma wissen, ob ich ein Auto hab?" – Qualitative Interviews mit Vier- und Fünfjährigen, in: Zeitschrift für qualitative Forschung 1/2010, S. 131–152, hier S. 132.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

werden und stark an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen, besondere *„Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der Kinder"* (H.-H. Krüger/C. Grunert) einher,[566] in der Literatur finden sich jedoch vor allem Einwände gegen die Durchführung von Interviews mit Kindern jüngeren und mittleren Alters: Angeführt werden u. a. eine noch unterentwickelte Ausdrucksfähigkeit, der oft mangelhafte Wahrheitsgehalt der Äußerungen, eine hohe Beeinflussbarkeit, ein geringes Erinnerungsvermögen, große Distanz gegenüber fremden Personen und eine starke Orientierung an sozialer Erwünschtheit.[567] Bei geschlossenen Fragestellungen fühlten sich Kinder nach Liz Brooker häufig „ausgefragt" und tendierten daher zur Einsilbigkeit;[568] Bei offenen und narrativen Interviewformaten würden die Befragten nach Rudolf Richter wiederum von den angedachten Gesprächsstrukturen so weit abweichen, dass sie im Vorschulbereich methodisch auszuschließen seien.[569] Beate Hock, Gerda Holz und Werner Wüstendorfer meinten rundheraus, dass Kinder im Altersbereich bis sechs Jahre *„mit qualitativen Interviews im klassischen Sinne nicht zu erreichen"* seien.[570] Demgegenüber berichtete Aline Deinert, dass selbst mit 3- bis 5-Jährigen erfolgreich Interviews geführt werden könnten, wenn die Fragen sehr offen und erzählungsgenerierend gehalten seien, altersgerechte Formulierungen gewählt würden, die Interaktion zwischen Kind und Interviewer bzw. Interviewerin in die Auswertung einbezogen würden, das Interview vor allem auf Narration abziele und die Kinder die Erhebungssituation mitgestalten könnten, etwa durch Einbezug einer Spielpraxis.[571]

Dies war im Rahmen der Erhebung nur sehr eingeschränkt leistbar. Um die Vergleichbarkeit der Befragungen sicherzustellen, musste die Kindergarten-Gruppe grundsätzlich mit demselben teilstandardisierten methodischen Instrument erfasst werden, das auch bei den anderen Gruppen zur Anwendung kam.

---

566 Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen: Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung, in: Dieselben (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen 2002, S. 11–43, hier S. 16.

567 Vgl. Deinert 2010, S. 133.

568 Vgl. Brooker, Liz: Interviewing children, in: Mac Naughton, Glenda/Rolfe, Sharne/Siraj-Blatchford, Iram (Hg.): Doing Early Childhood Research. International Perspectives on Theory and Practice, Buckingham 2007, S. 162–178, hier S. 165.

569 Vgl. Richter, Rudolf: Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 4/1997, S. 74–99, hier S. 79 f.

570 Hock, Beate/Holz, Gerda/Wüstendörfer, Werner: Folgen familiärer Armut im frühen Kindesalter. Eine Annäherung anhand von Fallbeispielen; dritter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt, Frankfurt/M. 2000, S. 19.

571 Vgl. Deinert 2010, S. 146.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Um das sinngemäße Verstehen der Fragen sicherzustellen, wurden diese jedoch durch den Interviewer sprachlich elementarisiert und in einer Weise umformuliert, die dem Interviewer (auch in der nachträglichen Auswertung) als altersgerecht erschien – in geringerer Form wurden auch in der Primarstufe und der Unterstufe sprachliche Vereinfachungen vorgenommen. In der Kindergartengruppe wurden die Fragen teilweise auch dahingehend umformuliert, dass sie Handlungen ausdrückten und dadurch leichter fassbar waren; dies führte jedoch auch zu konzeptuellen Verengungen, etwa wenn durch die Transformation von *„Wer hat Macht?"* zu *„Wer kann eigentlich irgendetwas bestimmen in der Welt?"* das Konzept „Macht" auf „Herrschaft" eingeengt wurde. Trotz dieser Simplifizierungsschritte konnten hier jedoch nur knapp zwei Drittel der Fragen überhaupt gestellt werden. Nach Erprobung des kompletten Fragebogens an drei Kindergartenkindern wurde weiterhin auf alle Fragen verzichtet, die historisches Wissen voraussetzten (12, 13, 14, 19, 21) oder seinen individuellen Nutzwert zum Thema machten (6), sowie auf alle skalierenden und identitätsbezogenen Aufgabenformate (2, 3, 22).

Das teilstandardisierte, leitfragengelenkte, teils geschlossene Interview erwies sich daher in Summe bei dieser Alterskohorte als untaugliches Instrument zur Erfassung der Ausprägung abstrakter historischer Konzepte ohne Lebensnähe, weshalb die Ergebnisse nur zum Teil in die Quantifizierung mit einbezogen wurden. Zur Erfassung von Vorstellungen und Verständnishorizonten sollten andere Erhebungsmethoden, etwa kinderphilosophische bzw. mäeutische Verfahren, erzählungsgenerierende und spielerische Praxen, Gruppendiskussionen und Methoden der teilnehmenden Beobachtung bzw. der Ethnographie vermutlich besser geeignet sein; auch könnten vorgelagerte Verfahrensweisen nützlich sein, die sich bei der Erfassung von narrativen Kompetenzen bei Kindern bewährt haben.[572] Folgende Faktoren erwiesen sich in den Interviews mit ForschungspartnerInnen der Elementarstufe als hinderlich:

a) Fokussierung: Das Befragungssetting variierte fünffach. Einmal fand die Befragung in einer Ecke des großen Gruppenraums (bei gleichzeitiger Anwesenheit anderer Kinder) statt, einmal neben dem Gruppenraum am Gang (bei oftmaliger Passage anderer Kinder), einmal im Speiseraum (bei geöff-

572 So griffen etwa Dietrich Boueke, Frieder Schülein und Dagmar Wolf auf Bildergeschichten zurück, Rolf Hänni auf Theaterstücke; vgl. Boueke/Schülei/Wolf 1995; Hänni, Rolf: Von der Entwicklung der kindlichen Erzählsprache, in: Schweizer Zeitschrift für Psychologie, 39/1980, S. 16–32; siehe auch Lindner, Rolf: Die Angst des Forschers vor dem Feld. Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozeß, in: Zeitschrift für Volkskunde 1/1981, S. 51–66.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

neter Tür zum Gruppenraum) und zweimal in separaten Besprechungszimmern (im Beisein von Aufsichtspersonen des jeweiligen Kindergartens). In dieser Reihenfolge stieg merkbar die Hemmung der befragten Kinder, mit einem ihnen unbekannten Mann sitzend ein Gespräch über „das, was früher einmal war", zu führen, während in umgekehrter Reihenfolge die Ablenkung durch andere Kinder zunahm und eine Fokussierung auf das Gespräch erschwert wurde. Auch zeigten sich die TeilnehmerInnen nach etwa zehn Minuten von der Befragung erschöpft und verloren zusehends an Konzentration und Motivation.

b) Wirklichkeitsbewusstsein: Nahezu alle interviewten Kinder ließen erwartungsgemäß Schwierigkeiten erkennen, zwischen historischer Wirklichkeit und Erzählwirklichkeit zu unterscheiden, eine Trennung von Facta und Ficta fand kaum statt. Die ProbandInnen hatten überwiegend noch zu wenig Bewusstsein von Wirklichkeit ausgebildet und standen noch vor der *„realistischen Wendung' im Laufe der Grundschulzeit"* (H. Glöckel), während der Kinder unsicher in der epistemischen Zuordnung werden und nach „wahren" Geschichten verlangen;[573] Lee und Ashby folgend befanden sie sich alterstypisch auf Stufe 1 der Entwicklung Historischen Denkens und bezogen Geschichte(n) nicht auf eine einzige hintergründige Realität, sondern sahen in ihr/ihnen selbst (multiple) Wirklichkeiten. Kognitionspsychologisch betrachtet war ihre „Theory of mind"[574] noch nicht entwickelt.[575] Zwischen historischer, gegenwärtiger, medialer und mentaler (phantastischer bzw. imaginativer) Wirklichkeit unterscheiden und diese Unterschiede sprachlich artikulieren zu können scheint eine Fähigkeit zu sein, die in der Altersstufe der Fünf- bis Sechsjährigen noch nicht hinreichend ausgebildet ist. Hier bestätigen sich die erwähnten empirischen Befunde, wonach Kin-

573 Vgl. Glöckel 1979, S. 106.

574 Vgl. u.a. Resch, Franz et al.: Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters, Weinheim 1999; Legerstee, Maria: A review of the animate-inanimate distinction in infancy. Implications for models of social and cognitive knowing, in: Early Development and Parenting 1/1992, S. 59–67.

575 Mit dem vierten Lebensjahr beginnen Kinder damit, eigene Auffassungen von denen anderer zu unterscheiden, soziale Perspektiven einzunehmen und bei Erzählungen auf den Wissensstand anderer Rücksicht nehmen, zwische Belebtem und Unbelebtem sowie zwischen Wirklichkeit und mentaler Welt zu unterscheiden. Nervenbündel, die als maßgeblich für die Entwicklung der *Theory of mind* angesehen werden und höhere kognitive sowie sprachliche Operationen erlauben, sind selbst bei Siebenjährigen noch nicht in der gleichen Stärke wie bei Erwachsenen ausgebildet; vgl. Friederici, Angela: „Ich denke, dass er denkt, dass …", Interview in: Die Zeit, 26.4.2018, S. 37.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der noch im frühen Volksschulalter dazu tendieren, alles Erzählte als real anzuerkennen und Lücken in Erzählungen mit ihrer eigenen Phantasie zu füllen, um erst als Viertklässler verlässlicher zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden.

c) Temporalbewusstsein: Um den Kindern den temporalen Zugang zu erleichtern *(„Darum geht es heute: um ganz früher, um die Zeit der Ritter, der Pyramiden, der Wikinger … ")*, wurde als Hintergrundfolie für das Interview eine Collage geschichtskultureller Produkte (u.a. Standbildszenen aus „Yakari" und „Wicki", Bilder von historisierten Playmobil-Produkten, Cliparts/Zeichnungen/Fotos von Rittern, Piraten, Dampfloks, Schlössern und kostümierten Königinnen etc.) aufgestellt, welche die Kinder während des ganzen Interviews betrachten konnten. Der Einsatz solcher visueller Erzählanreize, etwa als Schlüsselbilder,[576] wird bei teilstandardisierten Interviews mit Kindern häufig als Ersatz für sprachliche oder situationsabhängige Erzählstimuli verwendet. Viele der ProbandInnen hatten dennoch erkennbare Schwierigkeiten bei der zeitlichen Verortung von „Vergangenheit" und wechselten in ihren Antworten zwischen Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit. Dies entspricht der empirischen Evidenz, wonach Kinder am Beginn der Schulkarriere zwar bereits über grobe zeitliche Kategorien verfügen (früher/später, Vergangenheit/Gegenwart/Zukunft, Großeltern/Eltern/Kinder), wesentliche Teile ihres Zeitbewusstseins jedoch erst in der Volksschulzeit entwickeln, und zwar in sehr individuellem Fortschritt. Bei manchen Kindern stellte sich erst im Laufe des Interviews heraus, dass sie mit den verwendeten temporalen Begrifflichkeiten nicht operieren konnten. Das betraf etwa den Bedeutungsumfang von „füher", was häufig stufenlos auf das Nicht-Gegenwärtige, jeden exotischen Handlungsraum Charakterisierende bezogen wurde, oder „heute": Meinte der Interviewer mit „heute" die Gegenwart als Antonym zum Vergangenen, verstanden manche Kinder unter „heute" nur den aktuellen Tag (z.B. auf die Frage, warum es heute interessanter sei als früher: *„Weil heute ist ein guter Tag"*).[577]

d) Lebensweltbezogenheit: Etwa die Hälfte der Befragten changierte mehrfach zwischen der eigenen Erfahrungswelt und der im Interview angesprochenen Welt an sich oder bezog allgemeine historische Fragen primär auf sich selbst. Dieser Konnex ergab sich insbesondere, wenn das Interview den

576 Vgl. etwa Schnurrer, Marina/Pflieger, Kathrin: Welches Bild hat ein Kind von seiner Erzieherin? Eine Erhebung mit Vorschulkindern in Kindertagesstätten, Saarbrücken 2008.

577 Interview Nr. 71, Gruppe Kindergarten, weiblich, 5 Jahre.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kindern Gelegenheit gab, belastende oder traumatische autobiographische Erfahrungen anzusprechen. Beispielsweise gab eine Probandin auf die Frage, ob denn die Leute früher eher böser oder eher netter als heutzutage gewesen seien, zur Antwort: *„[…] Bei unserer Familie war einer böse, der Papa. Der Papa hat gar nicht mehr gesprochen mit meiner Mama. Dann hab ich nichts geweisst.“*[578] Eine andere antwortete auf die Frage, in welche frühere Zeit sie gerne reisen würde, mit *„Ich liebe Amerika.“* *Int.: „Du würdest nach Amerika reisen, okay, und würdest du gerne in eine andere Zeit nach Amerika reisen oder in die jetzige Zeit, so wie es jetzt ist?“* *K.: „Meine Mama hat dort eine Schwester in Amerika geboren und ich habe die noch nie so in echt ganz gesehen, und ich würde sie ganz gerne wieder besuchen.“* *Int.: „Die Schwester?“* *K.: „Meine Mama ist schon erwachsen, und die hat jetzt in Amerika, die Mama … ganz kompliziert […] Meine Mama hat einen Österreicher gehabt, jetzt ist sie in Amerika, und der hat jetzt eine andere Frau gefunden, und jetzt haben die zusammen ein Baby geboren …“*[579]

3.11 Zusammenfassung, Implikationen und Ausblick

„Es ist kein Verlass auf die Erinnerung, und dennoch gibt es keine Wirklichkeit außer der, die wir im Gedächtnis tragen. Jeder Augenblick, den wir durchleben, verdankt dem vorausgegangenen seinen Sinn. Gegenwart und Zukunft würden wesenlos, wenn die Spur des Vergangenen aus unserem Bewusstsein gelöscht wäre. Zwischen uns und dem Nichts steht unser Erinnerungsvermögen.“
Klaus Mann: Der Wendepunkt[580]

Die Studie ist als Mosaikstein in jenem Bild zu betrachten, das die Erkundung der Entwicklungslogik historischer Sinnbildung darstellt. Folgende Befunde scheinen in Summe besonders hervorhebenswert:

a) Zum einen stellten sich die innerpersonellen Verständnishorizonte zu unterschiedlichen historischen Konzepten als tendenziell homogen dar, sodass die Annahme eines „Generalfaktors“ Historischen Verstehens gestützt wird. Es zeigte sich in den hier definierten und untersuchten konzeptuellen Bereichen Historischen Denkens ein eher gleichförmiges Voranschreiten von

578 Interview Nr. 82, Gruppe Kindergarten, weiblich, 5 Jahre.
579 Interview Nr. 83, Gruppe Kindergarten, weiblich, 5 Jahre.
580 Mann, Klaus: Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht, Reinbek bei Hamburg 2006.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

einer konkreten, an einzelnen Charakteristika eines Phänomens ausgerichteten Stufe des Verständnisses über die Befähigung zur Koordination von Abstraktionen hin zu einem Zielbereich, auf dem Abstraktionsgruppen mittels Differenzierungen zu komplexen Verknüpfungen verbunden werden können, die metakognitive Reflexionen erlauben. In pragmatischer Hinsicht ergibt sich daraus der allgemeine Schluss, dass konzeptunabhängig jegliche erfolgreiche didaktische Intervention, die auf die Förderung reflektierten und selbstreflexiven Historischen Denkens abzielt, einen positiven Effekt auf alle konzeptuellen Vorstellungskomplexe erhoffen lässt.

b) Ungeachtet dieser gemeinsamen Tendenz zeigten sich jedoch auch Unterschiede im Voranschreiten einzelner konzeptueller Vorstellungen, die spezifischere didaktische Implikationen nahelegen. Bei den inhaltlich verwandten Kategorien des Verständnisses von *Agency* sowie jenem von *Hierarchie und Macht* stiegen die Verständnishorizonte zwischen der 8. und der 12./13. Schulstufe nur flach an, an der Universität jedoch bedeutend steiler. Zwischen der 4. und der 8. Schulstufe stagnierte darüber hinaus das Verständnis von *Agency* vollkommen. Das Verständnis für *Historische Signifikanz* entwickelte sich im Laufe der Oberstufe nur noch gering und blieb, wie auch das Hierarchie- und Machtverständnis, am Schulende auf vergleichsweise niedrigem Gesamtniveau. Hier zeigt sich didaktisches Potential, das offenbar in der Oberstufe nicht ausreichend gehoben wird. Daraus ergibt sich die Empfehlung, die Konzepte *Historische Signifikanz*, *Agency* und *Macht* in der Sekundarstufe II besonders intensiv anzusprechen. Der bedeutendste Abfall im Verständniswachstum war bei *Kontinuität und Wandel* zu verzeichnen. Auch hier sollte demnach in der Oberstufe eine verstärkte Einbindung stattfinden. Gleichmäßig angestiegen ist hingegen das Verständnis der historischen Epistemologie, also des Umgangs mit den Problemen von *Evidenz und Perspektivität*. In allen Gruppen wurde bei diesem konzeptuellen Bereich der höchste Wert erreicht. Hier zeigte sich vermutlich der Einfluss des Quellenparadigmas und der Bemühungen, SchülerInnen die methodische Arbeit mit Quellen und Darstellungen nahezubringen. Auch das Verständnis für *Moralität* sowie jenes für *Entwicklungsbewertung* erreichte im Schnitt ein vergleichsweise hohes Level. Hieraus ergibt sich für die Sekundarstufe II der Schluss, dass eine Verlagerung der didaktischen Aufmerksamkeit von der historischen Methodik hin zu Fragen der Bedeutungszuschreibung, der Historizität sowie von Agency und Macht nützlich sein könnte.

c) Die größten konzeptuellen Zuwächse fanden mit der Primarstufe in jenem Zeitraum statt, in dem noch gar kein domänenspezifischer Geschichtsun-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

terricht konsumiert wurde, gefolgt von einem Zeitraum (Unterstufe), in dem Konzepte Historischen Denkens im Geschichtsunterricht nicht explizit und reflektierend thematisiert wurden.[581] In der Oberstufe fielen die Zuwächse geringer aus, die Studierenden zeigten im Vergleich die geringsten Zuwächse. Die Komplexität Historischen Denkens verzeichnete daher mit Beginn der Schulzeit einen sehr starken Zuwachs, während die Progressionskurve anschließend wieder abflachte. Die Entwicklung historischer Konzepte scheint demnach – unabhängig von ihrer Berücksichtigung in den kompetenzorientierten Curricula, welche die SekundarstufenschülerInnen durchlaufen hatten – weniger an den Geschichtsunterricht gebunden, als man es sich vielleicht aus Sicht der Normative wünschen würde. Vielmehr ergibt sie sich offenbar weitaus stärker aus Faktoren der allgemeinen kognitiven Entwicklung, des Trainings allgemeiner analytischer und synthetischer Operationen im Zuge der Beschulung und als erfreuliches, aber großteils unbeabsichtigtes Nebenprodukt von Geschichtsunterricht. Hier zeigt sich sehr viel ungehobenes Potential für den Geschichtsunterricht und eröffnet ihm didaktischen Spielraum, der schon frühzeitig zur Anbahnung eines komplexen Verständnishorizonts der SchülerInnen durch eine explizite Fokussierung auf Konzepte genutzt werden sollte. Momentan bleiben, legt man die Ergebnisse der Studie auf die Population um, solche differenzierten Verständnisformen den jungen Erwachsenen vorbehalten: Während nur ein Befragter der Unterstufengruppe in mehr als 50 % der untersuchten Kategorien ein elaboriertes Niveau erreichte, gelang dies fünf MaturantInnen und immerhin acht Studierenden. Dass ein unterrichtseffektives Ansprechen einzelner historischer Konzepte bereits in der Sekundarstufe I zu einem weitaus differenzierteren Verständnishorizont führt, belegte u. a. Shemilt in seiner Evaluation des „Schools Council History 13 – 16"-Projekts. Demnach konnten in einem auf Konzepte fokussierten Unterricht alle teilnehmenden SchülerInnen ihr Verständnis von Kausalität, historischer Signifikanz, Perspektiven und Methodik im Vergleich mit der Kontrollgruppe wesentlich verbessern. Die Experimentalgruppe offenbarte zudem ein wesentlich tieferes Verständnis für die Natur des Faches. Hier erreichten 68 % der SchülerInnen die beiden höchsten Stufen der Typologie, während dies nur 29 % der traditionell Beschulten gelang; umgekehrt wurden 15 % der traditionellen SchülerInnen der untersten Stufe zugeordnet, während dies nur bei 1 % der

581 Hier beziehe ich mich auf verbale, nicht methodisch erfasste und daher auch nicht verschriftlichte Reflexionen der beteiligten Lehrkräfte zu ihrem Unterricht.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ExperimentalschülerInnen der Fall war. Und während die Hälfte der traditionell unterrichteten SchülerInnen nicht zwischen historischem und naturwissenschaftlichem Wissen unterscheiden konnte, misslang dies nur einem Zehntel der ReformschülerInnen.[582] Auch in HCACY zeigte sich im Bereich der Historischen Signifikanz ein konzeptueller Vorsprung der kanadischen TeilnehmerInnen vor den österreichischen, wobei vermutlich zum Tragen kam, dass Fragen der historischen Bedeutungszuschreibung im Unterricht der kanadischen Untersuchungsgruppen mit größerer Regelmäßigkeit aufgeworfen wurden.[583]

d) Zu den Variablen, die keinen bedeutenden Zusammenhang mit der Ausprägung der konzeptuellen Vorstellungen aufwiesen, zählten das Geschlecht, die Identitätsverortung sowie die Zuweisung einer Orientierungsfunktion an Geschichte in Bezug auf das eigene Leben. Erkannten die Befragten hingegen eine Orientierungsfunktion der Geschichte für die Gesellschaft, ging dies tendenziell auch mit einem höheren Verständnishorizont einher. Auch wenn hier nicht von kausalen Einflussfaktoren ausgegangen werden darf, legt dies doch im Hinblick auf die Entwicklung der Verständnishorizonte die Empfehlung nahe, die Behandlung historischer Themen im Unterricht regelmäßig von Fragen nach ihrem Nutzen für die Gegenwart zu begleiten, um die historische Orientierungsfunktion von Geschichte anschaulich zu demonstrieren – ohnehin auch, um eine erhöhte Relevanzzuschreibung an den Unterricht zu erzielen. Ebenso rät der (wenn auch nur geringfügig) positive Einfluss des SchülerInneninteresses am Gegenstand dazu, dieses nicht nur im Hinblick auf Motivationssteigerung und persönlichem Sinnerleben, sondern auch im Hinblick auf historische Sinnbildungsaspekte verstärkt bei der Themenwahl zu berücksichtigen.

Es bleibt abschließend, mich bei den vielen Menschen zu bedanken, die am Entstehen dieser Arbeit beteiligt waren. Allen voran sind dies jene einhundert Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die mutig genug waren, sich einem Interview zu stellen, in dem ihre eigenen historischen Vorstellungen zum Gesprächsgegenstand werden sollten – in den meisten Fällen ein Unterfangen ohne sichtbaren eigenen Vorteil. Kaum eine Spielart fachdidaktischer Forschung erlaubt so faszinierende Einblicke in die Entwicklung menschlichen Denkens wie das Philosophieren mit jungen Menschen über ihre Weltvorstellungen, und

582 Vgl. Shemilt 1980.

583 Wiederum beziehe ich mich auf an der Untersuchung beteiligte Lehrkräfte.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

man kann das Privileg, solche Gespräche durchführen zu dürfen, kaum hoch genug schätzen. Es ist geplant, Teile des Datenmaterials triangulativ für eine Längsschnittstudie zweitzuverwerten. Hierfür sollen 15 TeilnehmerInnen aus der Primarstufengruppe in den Jahren 2021/22 sowie 2025/26 mit demselben Erhebungs- und Auswertungsinstrument vom Autor erneut befragt werden, sodass sich auch anhand von individuellen Entwicklungsverläufen über die Sekundarstufenzeit hinweg eine Verständnisprogression darstellen lässt, die den Einzelfall mitsamt seinen spezifischen Dispositionen in den Blick nimmt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Literaturverzeichnis

Alle Online-Ressourcen, wurden – sofern nicht anders angegeben – zuletzt abgerufen am 4.3.2021.

Monographien sowie Artikel in Sammelbänden und Fachzeitschriften

Adamina, Marco: Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern, unveröff. Dissertation, Münster 2008.

Adamina, Marco et al.: Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung, in: Dieselben (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle …" Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft, Bad Heilbrunn 2018, S. 7–20.

Afandi, Sahaimi: Conceptions about the nature of accounts in history: An exploratory study of students' ideas and teachers' assumptions about students' understanding in Singapore, London 2012.

Ammerer, Heinrich/Buchberger, Wolfgang/Brzobohaty, Hannes (Hg.): Geschichte nutzen. Unterrichtsbeispiele zur Förderung von historischer Orientierungskompetenz, Wien 2015.

Ammerer, Heinrich/Kühberger, Christoph: Typen von Geschichtsverständnis, in: Kühberger, Christoph (Hg.): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm". Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise, Innsbruck 2013, S. 68–80.

Ammerer, Heinrich/Seixas, Peter: Historical Consciousness in Austrian (Salzburg) and Canadian (Vancouver) Youth. Findings of an Intercultural Comparison Study, in: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, S. 273–318.

Ammerer, Heinrich/Windischbauer, Elfriede: Kopiervorlagen für Geschichte und Politische Bildung. Kommentierte Materialien zur Förderung politischer und historischer Kompetenzen für die 6. bis 8. Schulstufe, Linz 2008.

Ammerer, Heinrich: Die beste aller möglichen Welten: Utopien als spielerische Annäherung an politische Begriffe und Konzepte, in: Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede (Hg.): Jugend und politische Partizipation. Annäherung aus der Perspektive der Politischen Bildung, Innsbruck 2009, S. 132–141.

Ammerer, Heinrich: Geschichte im Sachunterricht am Beispiel „Volk" bzw. „Kultur", in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung, Innsbruck 2016b, S. 217–230.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ammerer, Heinrich: Geschichtsunterricht vor der Frage nach dem Sinn. Geschichts(unter)bewusstsein und die Optionen eines sinnzentrierten Unterrichts, Frankfurt/M. 2022.

Ammerer, Heinrich: Homophobie, in: Ammerer, Heinrich/Buchberger, Wolfgang/Brzobohaty, Hannes (Hg.): Geschichte nutzen. Unterrichtsbeispiele zur Förderung von historischer Orientierungskompetenz, Wien 2015, S. 68–72.

Ammerer, Heinrich: „Hunger" als politisches und historisches Teilkonzept. Ein unterrichtspraktischer Rundgang durch die Kompetenzmodelle, in: Historische Sozialkunde 1/2014, S. 39–47.

Ammerer, Heinrich: Oben und unten: „Macht" und „Herrschaft" im konzeptorientierten Unterricht, in: Historische Sozialkunde 1/2016c, S. 9–18.

Ammerer, Heinrich: Warum denke ich, was ich denke? Politische Teilurteile sichtbar machen und bewerten, in: Informationen zur Politischen Bildung 29, Wien 2008, S. 15–19.

Ammerer, Heinrich: Wer ist „wir"? Ein unterrichtspraktischer Rundgang durch das politische Konzept „Nationalismus", in: Informationen zur Politischen Bildung 40, Wien 2016d, S. 27–38.

Ammerer, Heinrich: Zum demokratiebildenden Umgang mit Werten, Normen und Gesetzen in jungen Lernaltern, in: Informationen zur politischen Bildung 39, Wien 2016a, S. 16–25.

Ammerer, Heinrich: Zwischen Pest und Cholera: Dilemmasituationen in der Umweltpolitik, in: Informationen zur politischen Bildung 34, Wien 2011, S. 61–67.

Anderson, Lorin/Krathwohl, David/Airasian, Peter: A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, New York 2001.

Angvik, Magne/Borries, Bodo von (Hg.): Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Volume A: Description; Volume B: Documentation, Hamburg 1997.

Ashby, Rosalyn: Developing a concept of historical evidence: Student's ideas about testing singular factual claims, in: International Journal of Historical Learning, Teaching and Research 4/2004.

Ashby, Rosalyn/Edwards, Christopher: Challenges facing the disciplinary tradition: Reflections on the history curriculum in England, in: Nakou, Isabel/Barca, Irene (Hg.): Contemporary public debates over history education, Charlotte 2010, S. 27–46.

Ashby, Rosalyn/Lee, Peter: Children's concepts of empathy and understanding in history, in: Portal, Christopher (Hg.): The history curriculum for teachers, London 1987, S. 62–88.

Augustinus: Bekenntnisse (Confessiones), Band XI.

Balla, Bálint: Knappheit als Ursprung sozialen Handelns, Hamburg 2005.

Barca, Isabel: Till new facts are discovered: Student's ideas about objectivity in history, in: Ashby, Rosalyn/Gordon, Peter/Lee, Peter (Hg.): Understanding history: Recent research in history education. International Review of History Education 4/2005, S. 62–67.

Barth, Jörg/Messmer, Kurt/Moser, Urs/Oggenfuss, Felix: Warum fuhr Kolumbus nicht nach Afrika? „Geschichte und Politik" messen: Vorgehen, Ergebnisse, Folgerungen, Ebikon 2000.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Barton, Keith: „I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence, in: Levstik, Linda/Barton, Keith (Hg.): Researching History Education: Theory, method, and context, New York 2008, S. 209–227.

Barton, Keith: A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States, in: American Educational Research Journal 38/2001, S. 881–913.

Bauman, Zygmunt: Retrotopia, Berlin 2017.

Baumeister, Roy: Identity. Cultural Change and the Struggle for Self, New York 1986.

Becher, Andrea/Gläser, Eva: HisDeKo: A study about the historical thinking of primary school children, in: History Education Research Journal 15/2018, S. 264–75, DOI: https://doi.org/10.18546/HERJ.15.2.08.

Becker, Frank/Keitz, Christine/Stunz, Holger: Diagnostizieren, fördern, testen: Kompetenzen für den Geschichtsunterricht, in: Hero.dot. Das Magazin für den Geschichtsunterricht, 4/2008, S. 6–8. 2008.

Beilner, Helmut: Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschule, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Band 1, Neuried 1999, S. 117–151.

Beilner, Helmut: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54/2003, S. 284–302.

Beilner, Helmut: Gesellschaftliche Vorstellungen innerhalb des Geschichtsbewusstseins bei Grundschulabgängern, in: Pädagogische Welt 1/1990, S. 21–27.

Beilner, Helmut: Wie Zehnjährige über Geschichte urteilen, in: Pädagogische Welt 1/1992, S. 5–10.

Beilner, Helmut: Zum Geschichtsbegriff bei Grundschulabgängern, in: Geschichte lernen 62/1998, S. 4–7.

Beilner, Helmut: Zum Zeitbewusstsein von Grundschulabgängern. Fähigkeiten und Strategien zur zeitlichen Ordnung geschichtlicher Sachverhalte, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens, Band 1, Neuried 2004, S. 189–252.

Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2012.

Bergmann, Klaus: Geschichtsunterricht und Identität, in: Politik und Zeitgeschichte 39/1975, Beilage „Parlament", S. 22–25.

Bergmann, Klaus: Multiperspektivität: Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts. 2008.

Billmann-Mahecha, Elfriede/Hausen, Monika: Empirical Psychological Approaches to the Historical Consciousness of Children, in: Straub, Jürgen (Hg.): Narration, Identity and Historical Consciousness, Oxford/New York 2005, S. 163–186.

Billmann-Mahecha, Elfriede: Egozentrismus und Perspektivenwechsel. Empirisch-psychologische Studien zu kindlichen Verstehensleistungen im Alltag, Göttingen 1990.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Billmann-Mahecha, Elfriede: Empirisch-psychologische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein von Kindern, in: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität I, Frankfurt/M. 1998, S. 266–297.

Birke, Franziska: Was wandelt sich beim konzeptionellen Wandel? Der Beitrag der Debatte um „conceptual change" für die wissenschaftspropädeutischen Bemühungen in der ökonomischen Bildung in der Sek. II, in: Retzmann, Thomas (Hg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde, Schwalbach/Ts. 2013, S. 87–99.

Birkmeyer, Jens/Combe, Arno/Gebhard, Ulrich/Knauth, Thorsten/Vollstedt, Maike: Lernen und Sinn. Zehn Grundsätze zur Bedeutung der Sinnkategorie in schulischen Bildungsprozessen, in: Gebhard, Ulrich (Hg.): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht, Wiesbaden 2015, S. 9–31.

Bisang, Urs/Bietenhader, Sabine: Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über das Mittelalter? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31/2013, S. 100–106.

Blankertz, Herwig: Die fachdidaktisch orientierte Curriculumsforschung und die Entwicklung von Strukturgittern, in: Blankertz, Herwig (Hg.): Fachdidaktische Curriculumsforschung – Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie, Essen 1974, S. 9–27.

Blow, Frances: „Everything flows and nothing stays": How students make sense of the historical concepts of change, continuity and development, in: Teaching History 145/2011, S. 47–55.

Booth, Martin: Cognition in History. A British Perspective, in: Educational Psychologist 29/1994, S. 61–70.

Borries, Bodo von: Beobachtungen zum Stand der empirischen Geschichtsdidaktik, in: Hodel, Jan/Ziegler, Beatrice: Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09", Bern 2011.

Borries, Bodo von: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim 1995.

Borries, Bodo von: Deutsche Geschichte. Spuren suchen vor Ort im Schülerwettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten, Frankfurt/M. 1990a.

Borries, Bodo von: Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Bestandsaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtspolitik, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard: Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2001b, S. 7–32.

Borries, Bodo von: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988.

Borries, Bodo von: Geschichtslernen und Persönlichkeitsentwicklung. Aufgewiesen an autobiographischen Zeugnissen über die Zeit um den ersten Weltkrieg, in: Geschichtsdidaktik 12/1987.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Borries, Bodo von: Historische (Re-)Konstruktion, moralisches Urteil und bemerkter Wandel. Zum Zusammenhang von Gegenwartswahrnehmungen und Vergangenheitsvorstellungen in einer Pilotierung 1991, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Zur Genese historischer Denkformen, Pfaffenweiler 1994, S. 173–184.

Borries, Bodo von: Historisches Verstehen von Schülerinnen und Schülern, in: Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Verstehen und Verständigen, Pfaffenweiler 1990b, S. 115–136.

Borries, Bodo von: Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenwahl für den Geschichtsunterricht, in: Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.): Geschichtsunterricht heute. Grundlagen – Probleme – Möglichkeiten, Seelze-Velber 1999a.

Borries, Bodo von: Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen – Ja sicher, aber wie? In: Körber, Andreas: Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze, München 2001a, S. 73–96.

Borries, Bodo von: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999b.

Borries, Bodo von: Kindlich-Jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland, 1990. Ein empirischer Vergleich, Pfaffenweiler 1992.

Borries, Bodo von: Krise und Perspektive der Geschichtsdidaktik – Eine persönliche Bemerkung, in: Geschichte lernen 15/1990c.

Borries, Bodo von: Lehr-/Lernforschung in europäischen Nachbarländern – ein Stimulus für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik? In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung, Münster 2002.

Borries, Bodo von: Lernpotentiale der Umweltgeschichte. Kategoriale Einsichten, regionale Beispiele und praktische Erfahrungen, in: Internationale Schulbuchforschung 12/1990d, S. 9–34.

Borries, Bodo von: Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 42–43/2013, S. 12–18.

Bortz, Jürgen/Doering, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation, Berlin 1995.

Bouchat, Pierre/Licata, Laurent/Rosoux, Valerie/Allesch, Christian/Ammerer, Heinrich et al.: A Century of Victimhood: Antecedents and Current Impacts of Perceived Suffering in World War I Across Europe, in: European Journal of Social Psychology 47/2017, S. 195–208.

Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder/Bücher, Hartmut/Terhorst, Evamaria/Wolf, Dagmar: Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten, München 1995

Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder/Wolf, Dagmar: Wie lernen Kinder, eine Geschichte zu erzählen? Zur Entwicklung narrativer Strukturen, in: Forschung an der Universität Bielefeld 11/1995, S. 27–33.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bracke, Sebastian/Flaving, Colin/Köster, Manuel/Zülsdorf-Kersting, Meik: History Education Research in Germany. Empirical Attempts at Mapping Historical Thinking and Learning, in: Köster, Manuel/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions, Schwalbach/Ts. 2014, S. 9–55.

Brecht, Bertold: Der Dreigroschenprozess. Ein soziologisches Experiment, in: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 18, Frankfurt/M. 1967.

Breit, Gotthard: Die Arbeit mit den drei Dimensionen des Politischen – Vor- und Nachteile, in: Wochenschau Methodik, Nov/Dez. 1993, S. 1–3.

Breit, Gotthard: Fragen zur politischen Urteilsbildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Politische Urteilsbildung. Aufgaben und Wege für den Politikunterricht, Bonn 1997, S. 134–155.

Brooker, Liz: Interviewing children, in: Mac Naughton, Glenda/Rolfe, Sharne/Siraj-Blatchford, Iram (Hg.): Doing Early Childhood Research. International Perspectives on Theory and Practice, Buckingham 2007, S. 162–178.

Brown, Richard: Learning how to learn: The Amherst project and history education in the schools, in: The Social Studies 87/1996, S. 267–273.

Bruner, Jerome: Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen. Was ist gewonnen und was verloren, wenn Menschen auf narrative Weise Sinn bilden? In: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M. 1998, S. 46–80.

Bryant, Peter/Trabasso, Tom: Transitive inference and memory in young children, in: Nature 232/1971, S. 456–458.

Bryant, Peter: Jean Piaget (1896–1980), in: Fuller, Ray (Hg.): Seven Pioneers of Psychology. Behaviour and mind, London 1995, S. 133–156.

Bryson, Bill: Mein Amerika. Erinnerungen an eine ganz normale Kindheit, München 2007.

Buchberger, Wolfgang: Perspektivität – ein epistemologisches Basiskonzept im Geschichtsunterricht, in: Historische Sozialkunde 1/2016, S. 19–28.

Carey, Susan: Conceptual change in childhood, Cambridge 1985.

Carroll, James: Exploring historical „frameworks" as a curriculum goal: a case study examining students' notions of historical significance when using millennia-wide time scales, in: *Curriculum Journal* 27/2016, S. 454–478.

Case, Robbie: Intellectual Development: Birth to Adulthood, New York 1992.

Chapman, Arthur: Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: Reflections on research and practice in England, in: Diálogos 19/2015, S. 29–55.

Cohen, Jacob: A Coefficient of Agreement for Nominal Scales, in: Educational and Psychological Measurement 20/1960, S. 37–46.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Cohen, Jacob: Weighted Kappa: Nominal Scale Agreement with Provision for Scaled Disagreement or Partial Credit, in: Psychological Bulletin 70/1968, S. 213–220.

Counsell, Christine: Historical knowledge and historical skills: A distracting dichotomy, in: Arthur, James/Philipps, Robert (Hg.): Issues in history teaching, London 2000, S. 54–71.

Danker, Uwe/Schwabe, Astrid: Geschichte im Internet, Stuttgart 2017.

Daumüller, Markus/Seidenfuß, Manfred: Endstation Geschichtsunterricht. Die Sicht von Schulabgängerinnen und Schulabgängern auf ihren Geschichtsunterricht, Berlin 2017.

Dawson-Tunik, Theo/Fischer, Kurt/Lamport Commons, Michael/Wilson, Mark: The shape of development, in: European Journal of Developmental Psychology 2/2005, S. 163–195, DOI: https://doi.org/10.1080/17405620544000011.

Dawson-Tunik, Theo: Layers of structure: A comparison of two approaches to develeopment assessment, in: Genetic Epistemologist 29/2001, S. 1–10.

Deile, Lars: Didaktik der Geschichte, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 27.1.2014, online auf: http://docupedia.de/zg/deile_didaktik_v1_de_2014.

Deinert, Aline: „Willst du eigentlich ma wissen, ob ich ein Auto hab?" – Qualitative Interviews mit Vier- und Fünfjährigen, in: Zeitschrift für qualitative Forschung 1/2010, S. 131–152.

Demuth, Reinhard/Ralle, Bernd/Parchmann, Ilka: Basiskonzepte – eine Herausforderung an den Chemieunterricht, in: Chemkon 2/2005, S. 55–60.

Detjen, Joachim: Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie. Ein fruchtbares Reservoir für Basiskonzepte der politischen Bildung, in: Massing, Peter (Hg.) Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn 2008, S. 199–212.

Dickinson, Alaric/Lee, Peter/Rogers, Peter: Learning History, London 1984.

Dück, Anna: Schülervorstellungen zu historischem Wandel. Eine empirische Untersuchung, Hamburg 2013.

Duit, Reinders: Lernen als Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht, in: Duit, Reinders/Rhöneck, Christoph von (Hg.): Lernen in den Naturwissenschaften. Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Kiel 1996, S. 145–162.

Ebeling, Hans: Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts, Hannover 1966.

Egan, Kieran: Teaching as story telling. An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School, London 1986/1989.

El Darwich, Renate: Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewusstseins bei Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewusstsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 24–52.

Epstein, Terrie/Salinas, Cinthia: Research Methodologies in History Education, in: Metzger, Scott/Harris, Lauren (Hg.): The Wiley international handbook of history teaching and learning, Hoboken 2018.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Erdmann, Elisabeth/Popp, Susanne/Schumann, Jutta (Hg.): Empirical Research on History Learning. International Society for the Didactics of History, Schwalbach/Ts. 2010.

Evans, Lawton: History, in: The Methods Company (Hg.): Public School Methods, Band 5, Chicago 1918, S. 131–195.

Faulkner, William: Requiem für eine Nonne, Stuttgart 1951.

Fischer, Kurt/Bidell, Thomas: Dynamic development of action and thought, in: Damon, William/Lerner, Richard (Hg.): Handbook of child psychology, Band 1: Theoretical models of human development, New York 2006, S. 313–399.

Fischer, Kurt/Rose, L. Todd: Netze von Fertigkeiten: Wie SchülerInnen lernen (übersetzt von Franz Riffert), in: Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin 28/2007, S. 475–484.

Fischer, Kurt: A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills, in: Psychological Review 87/1980, S. 477–531.

Fischer, Kurt: Dynamic Development of Action and Thought, in: Journal of Sport & Exercise Psychology, Mai 2007, S. 313–399.

Fischer, Kurt/Rose, L. Todd: Webs of Skill: How Students Learn, in: Educational Leadership 3/2001, S. 6–12.

Fliege, Hartwig: Didaktik Geschichte, Schwann 1969, S. 103–107.

Fuchs, Sabine: Geschichtsbewußtsein von Maturanten Allgemeinbildender Höherer Schulen in Oberösterreich, unveröff. Dissertation, Universität Wien 1990

Gadamer, Hans-Georg: Kausalität in der Geschichte? In: Derselbe: Gesammelte Werke, Band 4: Neuere Philosophie II. Probleme, Gestalten, Tübingen 1987, S. 107–118.

Gago, Marilia: Children's understanding of historical narrative in Portugal, in: Ashby, Rosaly/Gordon, Peter/Lee, Peter (Hg.): Understanding history: Recent research in history education. International Review of History Education, Volume 4, New York 2005, S. 77–90.

Garcia, Tristan: Wir, Berlin 2018.

Gautschi, Peter: Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit, in: Gautschi, Peter/Moser, Daniel/Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte, Bern 2007: S. 21–59

Gelman, Rochel/Baillargeon, Renée: A review of some Piagetian concepts, in: Flavell, John/Markman, Ellen (Hg.): Cognitive Development. Handbook of Child Development, Band 3, NewYork 1983, S 167–230.

Georgi, Viola: Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003.

Giesecke, Hermann: Didaktik der politischen Bildung, München 1965.

Glöckel, Hans: Geschichtsunterricht, Bad Heilbrunn 1979.

Goll, Thomas (Hg.): Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte, Schwalbach/Ts. 2011.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Fragestellungen – Methoden – Erträge, in: Dieselben (Hg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Berlin 2006a.

Günther-Arndt, Hilke: Conceptual-Change-Forschung: Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Berlin 2006b, S. 251–278.

Günther-Arndt, Hilke: Historisches Lernen und Wissenserwerb, in: Dieselbe (Hg.). Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003.

Günther-Arndt, Hilke: Historisches Lernen und Wissenserwerb, in: Günther, Arndt, Hilke/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2014, S. 24–49.

Haidt, Jonathan: The Happiness Hypthesis. Putting ancient wisdom and philosophy to the test of modern science, London 2006.

Haidt, Jonathan: The Righteous Mind. Why good people are divided by politics and religion, London 2012.

Halford, Graeme: Children's Understanding: The development of Mental Models, New York 1993.

Hallam, Roy: Logical thinking in history, in: Educational Review 19/1967, S. 183–202.

Halldén, Ola: Conceptual change and the learning of history, in: International Journal of Educational Research 27/1997, S. 201–210.

Haller, Gudrun: Schüleraussagen als Grundlage einer Untersuchung, in: Klatt, Erwin (Hg.): Geschichtsunterricht in der Volksschule, Essen 1962.

Handlin, Oscar: Truth in History, Cambridge 1979.

Handro, Saskia/Schönemann, Bernd: Einleitung, in: Dieselben (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung, Münster 2002, S. 3–10.

Hänni, Rolf: Von der Entwicklung der kindlichen Erzählsprache, in: Schweizer Zeitschrift für Psychologie, 39/1980, S. 16–32.

Hasberg, Wolfgang: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht, Neuried 2001.

Hasberg, Wolfgang: Im Schatten von Theorie und Praxis – Methodologische Aspekte empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 6/2007, S. 9–40.

Hasberg, Wolfgang: Klio im Geschichtsunterricht. Neue Perspektiven für die Geschichtserzählung im Unterricht? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 48/1997, S. 708–726.

Hasberg, Wolfgang: Unde venis? Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, in: Arand, Tobias/Seidenfuß, Manfred: Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Göttingen 2014.

Hausen, Monika: Geschichtsbewußtsein von Kindern am Ende der Grundschulzeit, unveröff. Abschlussarbeit, Hannover 1996.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Hayes, Andrew/Krippendorff, Klaus: Answering the call for a standard reliability measure for coding data, in: Communication methods and measures 1/2007, S. 77–89.

Heil, Werner: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, Stuttgart 2010.

Helfferich, Cornelia: Einleitung. Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten, in: Bethmann Stephanie et al. (Hg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit, Weinheim 2012, S. 9–39.

Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph: Historisches Lernen mit Konzepten, in: Historische Sozialkunde 1/2016, S. 3–8.

Henkenborg, Peter: Gesellschaftstheorien und Kategorien der Politikdidaktik, in: Politische Bildung 2/1997, S. 95–121.

Henkenborg, Peter: Werte und kategoriale Schlüsselfragen im Politikunterricht, in: Breit, Gotthart/Schiele, Siegfried (Hg.): Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2000, S. 263–287.

Hewson, Peter/Hewson, Mariana: The status of student's conceptions, in: Duit, Reinders/Goldberg, Fred/Niedderer, Hans (Hg.): Research in physics learning. Theoretical issues and empirical studies, Kiel 1992, S. 59–73.

Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Wissenschaftliche Voraussetzungen – Didaktische Konzeptionen – Praxisbezug, Opladen 1975.

Hintermann, Christiane: Dissonante Geschichtsbilder. Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien. Projektendbericht, Wien 2007.

Hirst, Paul: Liberal education and the nature of knowledge, in: Philosophical analysis and education 2/1965, S. 113–140.

Hock, Beate/Holz, Gerda/Wüstendörfer, Werner: Folgen familiärer Armut im frühen Kindesalter. Eine Annäherung anhand von Fallbeispielen; dritter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt, Frankfurt/M. 2000.

Hodel, Jan/Waldis, Monika/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik: Schülernarration als Ausdruck historischer Kompetenz, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 4/2013, S. 121–145.

Hofmann-Reiter, Sabine: Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Empirische Erkundungen der Geschichtsdidaktik, Innsbruck 2015.

Hopf, Christl/Hopf, Wulf: Familie, Persönlichkeit, Politik: Eine Einführung in die politische Sozialisation, Weinheim/München 1997.

Hsiao, Yi-Mei: Taiwanese student's understanding of differences in history textbook accounts, in: Ashby, Rosaly/Gordon, Peter/Lee, Peter (Hg.): Understanding history: Recent research in history education. International Review of History Education, Volume 4, New York 2005, S. 49–61.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Jäger, Oskar: Geschichte, in: Baumeister, August (Hg.): Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, 3. Band: Didaktik und Methodik der einzelnen Fächer, München 1898.

Jaide, Walter: Über die Entwicklung des historischen Verständnisses, in: Schule und Psychologie 2/1955, S. 9–21.

Janssen, Bernd: Kreativer Politikunterricht. Wider die Langeweile im schulischen Alltag, Schwalbach/Ts. 2007.

Jekel, Thomas/Pichler, Herbert: Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II, in: GW-Unterricht 147/2017, S. 5–15.

Jenisch, Achim: Wie erklären Jugendliche historischen Wandel? Eine empirische Untersuchung zu Schülervorstellungen, in: Alavi, Bettina/Henke-Bockschatz, Gerhard (Hg.): Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft, Idstein 2004, S. 259–268.

Katz, Steven: The Holocaust in Historical Context, erster Band, New York 1994.

Kaube, Jürgen: Die Anfänge von allem, Berlin 2017.

Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung in der Grundschule als Bildungsauftrag des Sachunterrichts, in: Lauterbach, Roland et al. (Hg.): Brennpunkte des Sachunterrichts, Kiel 1992, S. 11–31.

Klose, Dagmar: Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Bewußtseins bei elf- bis zwölfjährigen Kindern, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Zur Genese historischer Denkformen. Qualitativ- und quantitativ-empirische Zugänge, Pfaffenweiler 1994, S. 47–97.

Klose, Dagmar: Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte, Hamburg 2004.

Knoch, Peter: Phantasie und historisches Verstehen. Versuche und Erfahrungen, in: Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Verstehen und Verständigen, Pfaffenweiler 1990, S. 99–114.

Kohlberg, Lawrence/Levine, Charles/Hewer, Alexandra: Moral stages: A current formulation and response to critics, Basel 1983.

Köhnlein, Walter: Martin Wagenschein, die Kinder und naturwissenschaftliches Denken, in: Köhnlein, Walter (Hg.): Der Vorrang des Verstehens. Beiträge zur Pädagogik Martin Wagenscheins, Bad Heilbrunn 1998, S. 66–87.

Kölbl, Carlos/Faber, Günter/Tiedemann, Joachim/Billmann-Mahecha, Elfriede: Wissen und Interesse im Verlauf der Grundschuljahre: Zur Bedeutung der Domäne Geschichte, in: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich 1/2012, S. 63–75.

Kölbl, Carlos/Straub, Jürgen: Geschichtsbewusstsein als psychologischer Begriff, in: Journal für Psychologie 11/2003, S. 75–102.

Kölbl, Carlos/Straub, Jürgen: Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses, in Forum: Qualitative Social Research 3/2001.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kölbl, Carlos: Geschichtsbewusstsein – Empirie, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1, Schwalbach/Ts. 2017, S. 113–204.

Kölbl, Carlos: Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, Bielefeld 2004.

Kölbl, Carlos: Qualitative und quantitative Zugänge in der Erforschung historischen Lernens: Potenziale und Grenzen, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 9/2010, S. 476–487.

Konersmann, Ralf: Kulturelle Tatsachen, Frankfurt/M. 2006.

Konrad, Lena/Kölbl, Carlos: N=1. Die Einzelfallanalyse als Mittel der Erkenntnisbildung innerhalb einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik, in: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, S. 217–240.

Körber, Andreas: Graduierung von Kompetenzen, in: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2012, S. 236–254.

Körber, Andreas: Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S. 415–472.

Körber, Andreas: Sind Kompetenzen historischen Denkens messbar? In: Frederking, Volker (Hg.): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik, Baltmannsweiler 2008, S. 65–84.

Koselleck, Reinhart: Historik und Hermeneutik, in: Koselleck, Reinhart/Gadamer, Hans-Georg (Hg.): Hermeneutik und Historik, Heidelberg 1987, S. 9–28.

Krammer, Reinhard et al.: Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Informationen zur Politischen Bildung 29, Wien 2008.

Krathwohl, David: A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, in: Theory into Practice 41/2002, Heft 4, S. 212–218.

Krieger, Herbert (Hg.): Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Handreichungen für den Geschichtslehrer, Frankfurt/M. 1969.

Krieger, Rainer: Psychologie und Geschichtsunterricht, in: Bergmann, Klaus et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1992, S. 365–371.

Kröhnert, Steffen: Warum entstehen Kriege? Welchen Einfluss haben demografische Veränderungen auf die Entstehung von Konflikten? Berlin 2006, online auf: https://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Jugend_und_Kriegsgefahr/Warum_entstehen_Kriege.pdf.

Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen: Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung, in: Dieselben (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen 2002, S. 11–43.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kübler, Markus/Bietenhader, Sabine/Bisang, Urs/Stucky, Claudio: Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über Geschichte? In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13, Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 13", Bern 2015, S. 26–40.

Kübler, Markus: Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein, in: Kahlert, Joachim et al. (Hg.) Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn 2007, S. 338–342.

Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim 2012.

Kühberger, Christoph (Hg.): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm". Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise, Innsbruck 2013.

Kühberger, Christoph/Neureiter, Herbert: Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive, Schwalbach/Ts. 2017.

Kühberger, Christoph: Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten, in: Hasberg, Wolfgang/Thünemann, Holger (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven, Frankfurt/M. 2016, S. 91–107.

Kühberger, Christoph: Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens, in: Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach/Ts. 2012, S. 33–75.

Kühberger, Christoph: Vorhandene Vorstellungen von SchülerInnen als Ausgangspunkt. zur Konzeption eines konstruktivistischen Wissenserwerbs im frühen politischen Lernen, in: Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede (Hg.): Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis, Innsbruck 2010, S. 43–59.

Kühberger, Christoph: Welches Wissen benötigt die politische Bildung? In: Informationen zur Politischen Bildung 30, Innsbruck 2009, S. 52–56.

Küppers, Waltraud: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern, Bern 1966.

Lange, Dirk: Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der Politischen Bildung, in: Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn 2008, S. 245–158.

Lange, Kim: Zusammenhänge zwischen naturwissenschaftsbezogenem fachspezifisch-pädagogischem Wissen von Grundschullehrkräften und Fortschritten im Verständnis naturwissenschaftlicher Konzepte bei Grundschülerinnen und -schülern, unveröff. Dissertation, Münster 2010.

Lee, Peter/Shemilt, Denis: A scaffold, not a cage. Progression and progression models in history, in Teaching History 113/2003, S. 13–23.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Lee, Peter: Fused horizons? UK research into student's second-order ideas in history – A perspective from London, in: Köster, Manuel/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Researching history education: International perspectives and disciplinary traditions, Schwalbach/Ts. 2014, S. 170–194.

Lee, Peter/Ashby, Rosalyn: Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14, in: Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineburg, Sam (Hg.): Knowing, Teaching, and Learning History, New York 2000, S. 199–222.

Legerstee, Maria: A review of the animate-inanimate distinction in infancy. Implications for models of social and cognitive knowing, in: Early Development and Parenting 1/1992, S. 59–67.

Lehmann, Rainer/Mirow, Jürgen: Ein Erklärungsmodell: Hintergründe außerschulischer Geschichtsinteressen und schulischer Geschichtskenntnisse, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 110–120.

Lenz, Claudia/Welzer, Harald: Zweiter Weltkrieg, Holocaust und Kollaboration im europäischen Gedächtnis. Ein Werkstattbericht aus einer vergleichenden Studie zur Tradierung von Geschichtsbewustsein, in: Handlung Kultur Interpretation, Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften Heft 2/2005.

Lévesque, Stéphane: Thinking historically: Educating students in the 21st century, Toronto 2008.

Liakova, Marina/Halm, Dirk: Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: IMIS-Beiträge 2006, S. 95–122.

Lincoln, Yvonna/Guba, Egon: Naturalistic Inquiry, Newbury Park 1985.

Lindner, Rolf: Die Angst des Forschers vor dem Feld. Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozeß, in: Zeitschrift für Volkskunde 1/1981, S. 51–66.

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

Loevinger, Jane: Ego development. Conceptions and theories, San Francisco 1976.

Loevinger, Jane: The meaning and measurement of ego development, in: American Psychologist 21/166, S. 195–206.

Lohaus, Arnold: Datenerhebung in der Entwicklungspsychologie. Problemstellungen und Forschungsperspektiven, Bern 1989.

Lomas, Tim: Teaching and assessing historical understanding, London 1990.

Lucas, Friedrich: Der Bildungssinn von Geschichte und Zeitgeschichte in Schule und Erwachsenenbildung, in: Bescher, Ursula/Bergmann, Klaus/Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Petzinger, Walter: Friedrich J. Lucas. Geschichte als engagierte Wissenschaft, Stuttgart 1985, S. 39–56.

Lucas, Friedrich: Drei akute Fragen zum Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Stuttgart 1970, S. 392–395.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Maggioni, Liliana/VanSledright, Bruce/Alexander, Patricia: Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history, in: The Journal of Experimental Education 77/2009, S. 187–213

Mann, Charles C.: Amerika vor Columbus. Die Geschichte eines unentdeckten Kontinents, Reinbek bei Hamburg 2016.

Mann, Klaus: Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht, Reinbek bei Hamburg 2006.

Marienfeld, Wolfgang: Geschichtliches Interesse bei Kindern und Jugendlichen, in: Filser, Karl (Hg.): Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, Bad Heilbrunn 1974, S. 126–151.

Martens, Matthias: Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte, Göttingen 2010.

Martens, Matthias: Rekonstruktion historischer Sinnbildung: Zum Nutzen qualitativer Forschung für die geschichtsdidaktische Lehr-/Lernforschung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11/2012, S. 233–250.

Martens, Matthias: Understanding the nature of history. Student's tacit epistemology in dealing with conflicting historical narratives, in: Chapman, Arthur/Wilschut, Arie (Hg.): Joined-up History. New directions in History Education Research, Charlotte 2015, S. 211–230.

Martensen, Maike: Zum Aufbau von Basiskonzepten durch Unterricht nach Chemie im Kontext. Empirische Untersuchungen am Beispiel des Donator-Akzeptor-Konzepts, Tönning 2008.

Mascolo, Michael: Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development, in: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Amsterdam 2015, S. 501–510.

Mason, Lucia/Gava, Monica/Boldrin, Angela: On Warm Conceptual Change: The Interplay of Text, Epistemological Beliefs, and Topic Interest, in: Journal of Educational Psychology, 100/2008, S. 291–309.

Massing, Peter: Basiskonzepte für die politische Bildung, in: Massing, Peter (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn 2008, S. 184–198.

Massing, Peter: Kategorien politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Politische Urteilsbildung. Aufgaben und Wege für den Politikunterricht, Bonn 1997, S. 115–158.

Mathis, Christian: „Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden". Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel, Hohengehren 2015.

Mathis, Christian: Die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode von Schülervorstellungen zur Französischen Revolution, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahrgang 6, 2007, S. 149–165.

Matschoß, Conrad: Werner Siemens. Ein kurzgefaßtes Lebensbild nebst einer Auswahl seiner Briefe, Berlin 1916.

Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen: Kategorien der Geschichtsdidaktik, in: Bergmann, Klaus et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Band 1, Düsseldorf 1979, S. 180–184.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen: Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht, Stuttgart 1976.

Mayer, Ulrich: Qualitätsmerkmale historischer Bildung. Geschichtsdidaktische Kategorien als Kriterien zur Bestimmung und Sicherung der fachdidaktischen Qualität des historischen Lernens, in: Hansmann, Wilfried/Hoyer, Timo: Zeitgeschichte und historische Bildung. Festschrift für Dietfried Krause-Vilmar, Kassel 2005, S. 223–243.

Mayring, Philipp: Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim/München 2008.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim 1990.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim 2003.

Miller, James Grier: Living Systems, New York 1978.

Mingels, Guido: Früher war alles schlechter, München 2017.

Mirow, Jürgen: Geschichtswissen durch Geschichtsunterricht? Historische Kenntnisse und ihr Erwerb innerhalb und außerhalb der Schule, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewußtsein empirisch. Pfaffenweiler 1991, S. 53–109.

Misoch, Sabina: Qualitative Interviews, Berlin 2015.

Möller, Kornelia: Genetisches Lehren und Lernen – Facetten eines Begriffs, in: Cech, Diethard et al. (Hg.): Die Aktualität der Pädagogik Martin Wagenscheins für den Sachunterricht. Walter Köhnlein zum 65. Geburtstag, Bad Heilbrunn 2001, S. 15–30.

Möller, Kornelia: Genetisches Lernen und Conceptual Change, in: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn 2007, S. 258–266.

Monte-Sano, Chauncey/Reisman, Abby: Studying Historical Understanding, in: Corno, Lyn/Anderman, Eric (Hg.): Handbook of educational psychology, New York 2016, S. 281–294.

Monte-Sano, Chauncey/De La Paz, Susan/Felton, Mark: Reading, thinking and writing about history: Teaching argument writing to diverse learners in the common core classroom, grades 6–12, New York 2014.

Mörwald, Simon: Multiperspektivität und Kontroversität im Geschichts- und Politikunterricht, in: Historische Sozialkunde 1/2016, S. 29–36.

Murmann, Lydia: Dreierlei Kategorienbildung zu Schülervorstellungen im Sachunterricht, in: Text, Theorie und Variation – Ein Versuch, methodische Parallelen und Herausforderungen bei der Erschließung von Schülervorstellungen aus Interviewdaten zu erfassen, in: Widerstreit Sachhunterricht 19/2013a, online auf: http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/forschung/kategorie.pdf.

Murmann, Lydia: Phänomene erschließen kann Physiklernen bedeuten. Perspektiven einer wissenschaftlichen Sachunterrichtdidaktik am Beispiel der Lernforschung zu Phänomenen der unbelebten Natur, in: Widerstreit Sachunterricht 3/2013b, online auf: http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/murmann/schatten.pdf

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Murmann, Lydia: Phänomenographie und Didaktik, in: Meyer, Meinert/Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9/2008, S. 187–199.

Murphy, Gregory: The big book of concepts, Cambridge 2004.

National Center for History in the Schools: National Standards for History. Basic Edition, 1996, online auf: https://phi.history.ucla.edu/nchs/history-standards/.

Neumann, Erich: Die mythische Welt und der Einzelne, in: Derselbe: Kulturentwicklung und Religion, Rütte 2007; zudem online hgg. von Lutz Müller/Gerhard Walch, www.opus-magnum.de/neumann 2005.

Noack, Christian: Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Zur Genese historischer Denkformen, Pfaffenweiler 1994, S. 9–46.

Novalis: Heinrich von Ofterdingen, Paderborn 2012.

Pandel, Hans-Jürgen: Didaktik der Geschichte als Reflexionsinstanz historischen Denkens, in: Twellmann, Walter (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 5.1, Düsseldorf 1981, S. 447–457.

Pandel, Hans-Jürgen: Didaktische Darstellungsprinzipien. Ein alter Sachverhalt in neuem Licht, in: Bernhard, Markus/Henke-Bockschatz, Gerhard/Sauer, Michael (Hg.): Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen. Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2010a, S. 152–168.

Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12/1987, S. 130–142.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig, in: Oswalt, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, Schwalbach/Ts. 2009, S. 19–33.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und

Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2012, S. 53–68.

Pandel, Hans-Jürgen: Zur Genese narrativer Kompetenz. Empirische Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Zur Genese historischer Denkformen, Pfaffenweiler 1994, S. 99–121.

Panksepp, Jaak: Affective Neuroscience. The Foundations of Human and Animal Emotions, New York 1998.

Pape, Monika: Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht, Hannover 2007.

Pape, Monika: Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: Eine empirische Studie, in: Widerstreit Sachunterricht 11/2008, online auf: http://www.widerstreitsachunterricht.de/ebeneI/superworte/historisch/bewusst.pdf.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Pape, Monika: Methodische Zugangsweisen zur Erfassung von Geschichtsbewusstsein im Kindesalter: Gruppendiskussionen und Kinderzeichnungen, in: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Berlin 2006, S. 85–109.

Pascual-Leone, Juan: A mathematical model for the transition rule in Piaget's developmental stages, in: Acta Psychologica 32/170, S. 301–345.

Peck, Carla/Seixas, Peter: Benchmarks of Historical Thinking: First Steps, in: Canadian Journal of Education 31/2008, Ausgabe 4, S. 1015–1038.

Peck, Carla: Multi-ethnic High School Students' Understandings of Historical Significance: Implications for Canadian History Education, unveröff. Dissertation, Vancouver 2009.

Perris, Eve/Myers, Nancy/Clifton, Rachel: Long-term memory for a single infancy experience, in: Child development 61/1990, S. 1896–1807.

Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes, München 1992.

Pichler, Christian: Geschichtsmatura. Eine empirische Untersuchung zum kompetenzorientierten Prüfungsmodus, Innsbruck 2020.

Pintrich, Paul et al.: Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change, in: Review of Educational Research 63/1993, Heft 2, S. 167–199.

Polkinghorne, Donald: Narrative Psychologie und Geschichtsbewußtsein. Beziehungen und Perspektiven, in: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M. 1998, S. 12–45.

Posner, George/Strike, Kenneth/Hewson, Peter/Gertzog, William: Accomodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change, in: Science Education 66/1982, S. 211–228.

Rehm, Markus: Das empirische Forschungsinstrument „Phänomenprotokoll", in: Höttecke, Dietmar (Hg.): Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Berlin 2007, S. 269–271.

Reinders, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden, Oldenbourg 2016.

Reismann, Avishag: Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools, in: Cognition and Instruction 30/2012, S. 86–112.

Remus, Klaus: Nationalbewußtsein und Geschichtsbewußtsein. Eine empirische Untersuchung, in: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988.

Resch, Franz et al.: Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters, Weinheim 1999.

Richter, Rudolf: Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 4/1997, S. 74–99.

Rohlfes, Joachim: Theoretiker, Praktiker, Empiriker. Mißverständnisse, Vorwürfe, Dissonanzen unter Geschichtsdidaktikern, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 47/1996, S. 98–110.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Rohlfes, Joachim: Volk, Nation, Vaterland und politische Bildung, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 11–12/1969.

Roth, Heinrich: Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, München 1955.

Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1970.

Rüsen, Jörn/Fröhlich, Klaus/Horstkötter, Hubert/Schmidt, Hans-Günther: Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet, in: Borries, Bodo/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 221–344.

Rüsen, Jörn: Einleitung, in: Derselbe (Hg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln 2001, S. 11–14.

Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechzufinden, Köln 1994.

Rüsen, Jörn: Historisches Lernen, in: Bergmann, Klaus et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 261–265.

Rüsen, Jörn: Über einige Bewegungen in der Geschichtskultur – Moral, Trauer, Verzeihung, in: Kurbacher/Frauke/Novotný, Karel/Wendt, Karin: Aufklärungen durch Erinnerung. Selbstvergewisserung und Kritik, Würzburg 2007, S. 71–79.

Sander, Wolfgang: Konzepte und Kategorien in der Politischen Bildung, in: Goll, Thomas (Hg.): Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte, Schwalbach/Ts. 2011, S. 32–43.

Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach/Ts. 2007.

Sander, Wolfgang: Was ist der „Kern" des Fachunterrichtes in der politischen Bildung? In: Journal für politische Bildung 3/2008, S. 60–74.

Sander, Wolfgang: Wissen im kompetenzorientierten Unterricht – Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften: Wissen, Heft 1, Schwalbach/Ts. 2010, S. 42–66.

Sauer, Michael: Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht, in: Geschichte lernen 168/2015, S. 2–11.

Saxe, Geoffrey: Culture and Cognitive Development: Studies in Mathematical Understanding, Hillsdale 1991.

Scherb, Armin: Pragmatistische Politikdidaktik. Making it Explicit, Schwalbach/Ts. 2014.

Schmid, Heinz Dieter: Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 6/1970.

Schmidt, Christiane: „Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1997.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Schmidt, Hans-Günther: „Eine Geschichte zum Nachdenken". Erzähltypologie, narrative Kompetenz und Geschichtsbewusstsein: Bericht über einen Versuch der empirischen Erforschung des Geschichtsbewußtseins von Schülern der Sekundarstufe I (Unter- und Mittelstufe), in: Geschichtsdidaktik 12/1987, S. 28–35.

Schnurrer, Marina/Pflieger, Kathrin: Welches Bild hat ein Kind von seiner Erzieherin? Eine Erhebung mit Vorschulkindern in Kindertagesstätten, Saarbrücken 2008.

Schörken, Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 23/1972, S. 81–89.

Schörken, Rolf: Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, Paderborn 1994.

Schulz-Hageleit, Peter: Was lehrt uns die Geschichte? Annäherungsversuche zwischen geschichtlichem und psychoanalytischem Denken, Pfaffenweiler 1989.

Schütze, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis 3/1983, S. 283–293.

Seixas, Peter/Morton, Tom: The Big Six Historical Thinking Concepts, Toronto 2013.

Seixas, Peter: A Model of Historical Thinking, in: Educational Philosophy and Theory, 49/2017, S. 593–605.

Seixas, Peter: A modest proposal for change in Canadian history education, in: Teaching History 137/2009a, S. 26–31.

Seixas, Peter: Historisches Bewusstsein. Wissensfortschritt in einem post-progressiven Zeitalter, in: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/M. 1998, S. 234–265.

Seixas, Peter: University-Based Research on History Didactics: A Canadian Story, in: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07: Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 07", Bern 2009b.

Serwuschok, Stefanie: Erhebung zu Ausprägungen historischer Kompetenzen bei Grundschülern vor der unterrichtlichen Intervention im Heimat- und Sachunterricht, in: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09, Bern 2011, S. 183–195.

Shemilt, Denis: Adolescent ideas about evidence and methodology in history, in: Portal, Christopher (Hg.): The History Curriculum for Teachers, London 1987, S. 39–61.

Shemilt, Denis: History 13–16: Evaluation study, Edinburg 1980.

Shemilt, Denis: The Devil's Locomotive, in: History and Theory, 22/1983, Ausgabe 4, Beiheft 22, S. 1–18.

Sonntag, Kurt: Das geschichtliche Bewusstsein des Schülers. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie, Erfurt 1932.

Specht, Martin: Erinnerung an den Geschichtsunterricht, in: Hoffacker, Helmut/Hildebrandt, Klaus (Hg.): Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht. Programmatik, Materialien, Perspektiven, Stuttgart 1973.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Spieler, Albert: Stufen des geschichtlichen Bewußtseins, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5/1955, S. 481–492.

Stark, Robin: Conceptual Change: Kognitiv oder situiert? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17/2003, Heft 2, S. 133–144.

Sutor, Bernhard: Neue Grundlegung politischer Bildung, Band 2, Paderborn 1984.

Sztompa, Piotr (Hg.): Agency and structure: Reorienting social theory, Yverdon 1994.

Tajfel Henri/Turner, John: The social identity theory of intergroup behavior, in: Austin, William/Worchel, Stephen (Hg.): Psychology of intergroup relations. Nelson-Hall, Chicago 1986, S. 7–24.

Thünemann, Holger: Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte, in: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hg.): Weiße Flecken der Kompetenzdebatte, Berlin 2016, S. 37–51.

Thünemann, Holger/Jansen, Johannes: Historisches Denken lernen, in: Bracke, Sebastian et al.: Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/M. 2018, S. 71–106.

Trautwein, Ulrich et al.: Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und erste Befunde des Projekts „Historical Thinking Competencies in History" (HiTCH), Stuttgart 2015.

Trautwein, Ulrich et al.: Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History" (HiTCH), Münster 2017.

Uhlenwinkel, Anke: Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht. Ein international erfolgreicher Weg zur Erlangung fachlicher Identität und gesellschaftlicher Relevanz, in: Geographie und ihre Didaktik 1/2013, S. 18–43.

Van Norden, Jörg: Was machst du für Geschichten? Freiburg 2011.

Vance, J. D.: Hillbilly-Elegie. Die Geschichte meiner Familie und einer Gesellschaft in der Krise, Berlin 2016.

Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2008.

Wagenschein, Martin: Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1976.

Wagenschein, Martin: Verstehen lernen. Genetisch, sokratisch, exemplarisch, Weinheim 1992.

Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice: Geschichtsdidaktik, in: Weißeno, Georg et al. (Hg.): Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken, Wiesbaden 2018, S. 39–59.

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie, Band 1, Tübingen 1921.

Weber, William: Back to the source: Teacher-professor collaborations, primary source instructions, and the Amherst project, 1960–1972, in: Perspectives of the American Historical Association 52/2014, S. 32–33.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Weißeno, Georg et al.: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell, Bonn 2010.

Westfall, Richard: The life of Isaac Newton, Cambridge 1994.

Whitman, Walt: Leaves of Grass, 1865.

Wineburg, Sam: Die psychologische Untersuchung des Geschichtsbewusstseins, in: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität I, Frankfurt/M. 1998, S. 298–337.

Wineburg, Sam: Making Historical Sense, in: Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineburg, Sam (Hg.): Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives, New York 2000, S. 306–325.

Wineburg, Sam: On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy, in: American Educational Research Journal 28/1991a, S. 495–519.

Wineburg, Sam/Martin, Daisy/Monte-Sano, Chauncey: Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classroom, New York 2012.

Wirtz, Markus/Caspar, Franz: Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität, Göttingen 2002.

Wodzinski, Rita: Untersuchungen von Lernprozessen beim Lernen Newtonscher Dynamik im Anfangsunterricht, Münster 1996.

Ziomkiewicz-Wichary, Ania: Serotonin and Dominance, in: Shackelford, Todd/Weekes-Shakelford, Viviana (Hg.): Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science, Basel 2017, DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_1440-1.

Zülsdorf-Kersting, Meik/Thünemann, Holger: Methoden der Geschichtsunterrichtsforschung, Schwalbach/Ts. 2015.

Miszellen, Zeitungsartikel, Blogartikel, Vorträge, Mitteilungen

Adams, Douglas: How to Stop Worrying and Learn to Love the Internet, in: The Sunday Times, 29.8.1999.

Bagieu, Pénélope: Unerschrocken, Berlin 2017; Verlagsbeschreibung online auf: http://www.reprodukt.com/produkt/comics/unerschrocken-funfzehn-portrats-ausergewohnlicher-frauen/.

Centre for the Study of Historical Consciousness: Historical Thinking Concepts, o.J., online auf: http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project.

Cowley, Peter/Easton, Stephen: Report Card on British Columbia's Secondary Schools 2013, online auf: https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/british-columbia-secondary-school-rankings-2013%281%29.pdf.

Deane, Claudia/Duggan, Maeve/Morin, Rich: Americans Name the 10 Most Significant Historic Events in Their Lifetime, Pew Research Center 15.12.2016.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Gibson, Lindsay: Historical Thinking in the Secondary School Classroom, 18.3.2014, online auf: http://activehistory.ca/2014/03/historical-thinking-in-the-secondary-school-classroom/.

Köster, Manuel: Rezension zu Trautwein et al. (Kompetenzen historischen Denkens erfassen, Münster 2017), in: H-Soz-Kult, 13.3.2018, online auf: www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-28044.

O. A.: Lehrer will mit „Fortnite" Schüler motivieren und wird gefeuert, in: Der Standard, 15.2.2019, online auf: https://derstandard.at/2000098049076/Lehrer-will-mit-Fortnite-Schueler-motivieren-und-wird-gefeuert ref=rec.

Wineburg, Sam: Why Historical Thinking is not about History, Keynote adaption/AASLH annual meeting, Louisville 2015, online auf: https://purl.stanford.edu/yy383km0067.

Lehrpläne und Unterrichtsmittel

Bundesministerium für Bildung: Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung, mit der die Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen geändert wird. Wien. BGBl. II Nr. 219/2016 vom 9.8.2016.

Cranny, Michael: Crossroads. A meeting of Nations, Toronto 2013.

Freies Historiker Büro (Hg.): Die Stadt im Mittelalter. Alltagsleben hinter Turm u. Mauern + CD-ROM, Mülheim an der Ruhr 1996.

Gidl, Anneliese: Geschichte schreiben 3, Wien 2011.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Anhang

Anhang 1: Fragebogen (letzte Fassung)

Metadaten: Laufende Nummer, Schule/Einrichtung, Klasse/Erhebungsgruppe, Datum, Zeit, Name, Alter, Geschlecht

1. Woher beziehst du dein Wissen über die Vergangenheit?
2. Interesse an Geschichte (0–10): ____
3. Selbsteinschätzung Geschichtswissen/-fähigkeiten (0–10): _____
4. Wenn du Erzählungen konsumierst (z.B. Filme schaust, Romane liest), die früher spielen, ist dann eher die Handlung für dich interessant oder eher die Zeit, in der sie spielt?
5. Findest du die Vergangenheit insgesamt eher erschreckend oder eher lustig/aufregend?
6. Welche Bedeutung hat die Beschäftigung mit Geschichte für Dein Leben?
7. Warum sollte man sich überhaupt mit dem beschäftigen, was früher war? Was können wir (als Gesellschaft) aus der Geschichte lernen?
8. Was sollten Schüler oder Studenten bzw. Schülerinnen oder Studentinnen aus einer anderen Kultur von der österreichischen Geschichte lernen?
9. Angenommen, du hättest eine Zeitmaschine und könntest dich in eine beliebige Zeit der Vergangenheit begeben. Sprache, Kleidung usw. wären kein Problem. In welche Zeit würdest du dich gerne versetzen? Warum?
   10. Wohin würdest du dich begeben? Warum?
   11. Was würdest du dort tun?
12. Für welche historische Persönlichkeit interessierst du dich besonders? Warum?
13. Welchen Abschnitt der Geschichte (welche Epoche) hältst du für besonders wichtig? Warum?
14. Welche historischen Ereignisse hältst du für besonders wichtig? (max 3) Warum?
15. Was verändert sich im Laufe der Zeit deiner Meinung nach, was bleibt gleich?
16. Wenn wir etwa 100 Jahre in der Zeit zurückgehen: War das Leben früher leichter oder schwerer als heute? Warum?
17. Was war früher besser, was schlechter als heute (jeweils max 3)?

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

18. Haben die Menschen früher moralisch besser, schlechter oder gleich gut gehandelt wie heute?
19. In der Vergangenheit haben Leute Dinge geglaubt und getan, die uns heute erschrecken oder die wir für verrückt halten (z.B. Hexenverbrennungen, Glaube an das Gottesgnadentum etc.). Warum glaubst du haben sie solche Dinge geglaubt und getan?
20. Wer hat Macht?
21. Wer „macht" Geschichte, d.h. wer schafft es, Dinge zu tun, die den Lauf der Geschichte verändern?
22. Wie wichtig ist dir die Zugehörigkeit zu folgenden Gruppen (0–10): Familie: _____ Schule: _____ Nachbarschaft: _____ Stadt: _____ Land: _____ Volk: _____ Menschheit: ____
23. Können Geschichtserzählungen (z.B. Spielfilme, historischer Romane, Schulbücher …) zeigen, wie es wirklich war?
24. Was können wir über vergangene Zeiten wissen, was nicht? Was benötigen wir, um etwas über früher herauszufinden?

Anhang 2: Beispielhaftes Interview

Interview Nr. 107, Gruppe Unterstufe, 4.4.2018.

Wie wichtig ist dir die Zugehörigkeit zu folgenden Gruppen (1 – 10):
- Familie: 10
- Schule: 8
- Nachbarschaft: 7
- Stadt: 8
- Land: 10
- Volk: 10
- Menschheit: 10

Interesse am GU (1 – 10): 8
Selbsteinschätzung Geschichtswissen/-fähigkeiten (1 – 10): 8,5

Int.: [Name], das, was du von früher weißt, woher weißt du das eigentlich? Ist das der Unterricht hauptsächlich, sind es Eltern oder Freunde, oder schaust du vielleicht viel fern, oder Bücher …?

S/S: Also ich lese sehr viel, eben auch vom Unterricht, aber es ist so: Wenn wir auf Urlaub fahren, mein Papa hat da so eine CD gekauft und über die Weltgeschichte, und daher weiß ich ziemlich viel.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: Okay, eine CD, und das ist zum Lesen, eine CD?

S/S: Nein, zum Hören.

Int.: Hörbuch, okay. Und da werden Geschichten erzählt über …

S/S: Naja, er fasst halt da in drei Stunden oder so zusammen, um was es da so geht.

Int.: Alles klar. Und der Unterricht, wie wichtig ist der?

S/S: Ist schon wichtig, also man lernt halt schon viel dazu, und so wird mein Wissen eigentlich ergänzt.

Int.: Okay, gut. Wie stark interessierst du dich denn eigentlich für Geschichte, für Geschichte allgemein? Wenn du Punkte vergeben müsstest, ein Punkt wäre: Überhaupt nicht, zehn Punkte: Wahnsinnig; und wir stellen uns vor, die Klasse hätte im Schnitt so fünf.

S/S: [Überlegt kurz]: Acht.

Int.: Okay, gut, und wenn wir das Gleiche machen mit deinem Wissen, mit deinen Fähigkeiten? Die Klasse hat wieder so fünf, wo würdest du Dein Wissen und deine Fähigkeiten im Umgang mit Geschichte hintun?

S/S: [Überlegt kurz]: Acht, neun.

Int.: 8,5?

S/S: Ja.

Int.: Gut. Du, wenn du irgendwelche Erzählungen über früher konsumierst, also sagen wir mal einen Film anschaust, der was früher spielt, oder ein Buch liest, das früher spielt, irgendeine Geschichte spielt eben früher. Was ist dann für dich interessanter, ist es wichtiger, dass die Geschichte spannend ist, also das, was passiert, muss spannend sein, einfach wie sich die Leute verhalten und so, und dann ist es ein Bonus, dass es in einer interessanten Zeit spielt, oder ist es umgekehrt so, dass die Zeit für dich das interessante ist und der Bonus ist dann, dass halt noch die Geschichte interessant ist?

S/S: Ja es soll schon spannend sein.

Int.: Das ist vielleicht das noch wichtigere Kriterium?

S/S: Ja, für mich schon.

Int.: Es geht den meisten Leuten so, alles klar. Findest du die Vergangenheit insgesamt eigentlich eher erschreckend oder eher aufregend?

S/S: Also von dem her, was passiert, ist eher erschreckend.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: Ja klar, vierte Klasse, noch dazu jetzt, dann ist das hauptsächlich so. Wie wichtig ist denn dir, dass du dich mit Geschichte auseinandersetzt?

S/S: Eigentlich ziemlich wichtig, weil ich mich dafür interessiere.

Int.: Glaubst du, du kannst irgendetwas daraus lernen für dich selber, für dein Leben?

S/S: Ja, glaube schon.

Int.: Du weißt noch nicht so recht, was, aber es kommt dir so vor?

S/S: Ja, also auch von dem, was ich für Entscheidungen treffe, dass z.B. so was, also was ich wähl oder so, wenn ich erwachsen werde, dass ich dann nicht das wähle, was wieder so etwas verursacht wie den Zweiten Weltkrieg oder so.

Int.: In politischer Hinsicht und so? [S/S stimmt zu] Und nicht nur in politischer Hinsicht, sonst auch noch, oder eben hauptsächlich das?

S/S: Also eigentlich schon auch noch, weil es eben viele Entdeckungen in der Geschichte gemacht worden sind und dass man das schon weiß, auch dadurch, durch die Geschichte.

Int.: Okay, und die Gesellschaft, warum soll sich die mit Geschichte beschäftigen? Oder soll sie das eh nicht tun?

S/S: Ja, eigentlich schon, damit sie weiß, dass also, damit sie so etwas wie den Zweiten Weltkrieg oder so was wie die Hexenverbrennung oder so nicht mehr geschehen lässt.

Int.: Gut. Wenn wir uns vorstellen, wir hätten jetzt Austauschschüler aus einer ganz anderen Kultur, Aborigines oder Inuit oder so da, und die hätten Geschichtsunterricht, auch österreichische Geschichte, sind aber gar keine Österreicher, und wozu brauchen die österreichische Geschichte, könnte man ja fragen. Gibt's in der österreichischen Geschichte irgendetwas, wo du sagen würdest: Ja, aber das ist trotzdem für die auch irgendwo gut zu wissen?

S/S: Ja, eben Österreich im Ersten und Zweiten Weltkrieg.

Int.: Also alles, was den Ersten und den Zweiten Weltkrieg hauptsächlich angeht? Warum sollten Austauschschüler sich damit irgendwo befassen?

S/S: Weil das wichtig ist, weil sie es so aus einer anderen Sicht als von ihrem Land aus sehen.

Int.: Okay, alles klar. Zeitmaschine: du hättest jetzt eine Zeitmaschine, du könntest irgendwo hinreisen, wo du willst, was würde dich interessieren? [S/S überlegt] Welche Zeit, welcher Ort?

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: In's alte Griechenland.

Int.: Und warum die griechische Antike?

S/S: So halt, weil mich das interessiert, und weil ich wahrscheinlich der intelligenteste von denen wäre.

Int.: [lacht] Okay, gut, und was würdest du dort machen?

S/S: Ich tät Salz mitnehmen und das dann verkaufen, und das Geld oder so täte ich dann mit in die andere Zeit nehmen.

Int.: Also du würdest Profit daraus schlagen, aus deinen Möglichkeiten die du da hast, und die andere nicht so haben? [S/S stimmt zu] Okay, gut. Gibt es eine historische Persönlichkeit, die schon tot ist natürlich, aber berühmt war, für die du dich besonders interessierst?

S/S: Abraham Lincoln, weil er die Sklaverei abgeschafft hat.

Int.: Okay. Und was würde dich an ihm interessieren?

S/S: Ja eben wie der das geschafft hat, dass er die Sklaverei abschafft, und wie er so erfolgreich in der Politik geworden ist, und von wo er kommt, und wer ihn umgebracht hat.

Int.: All diese Sachen, ganz klar. Wir unterteilen ja die Geschichte in Epochen, weißt eh, Antike, Mittelalter, Neuzeit usw. Welche Epoche hältst du für besonders wichtig? Wenn es die nicht gegeben hätte, würde heute alles völlig anders aussehen, wenn etwas anderes gewesen wäre stattdessen …

S/S: Mittelalter glaube ich.

Int.: Warum das Mittelalter?

S/S: Wegen der Religion, und weil die Religion die Wissenschaft sozusagen unterbunden hat und ich denke mir, wenn da die Religion nicht so in den Vordergrund gestellt wäre, dann wären wir vielleicht weiter entwickelt.

Int.: Also so gesehen ein Entwicklungshindernis, aber ein wichtiges so gesehen, was da passiert ist [S/S stimmt zu]? Okay. Historische Ereignisse, die du für besonders wichtig hältst?

S/S: Also der Zweite Weltkrieg.

Int.: Warum der?

S/S: Weil eben da sehr viel Schlimmes passiert ist und das sozusagen als Mahnmal für die Menschen dient. Und die Geburt Christi.

Int.: Okay, warum das?

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Weil auf dem sozusagen die christliche Religion aufgebaut ist.

Int.: Und alles was dann eben danach daraus folgt? [S/S stimmt zu] Okay, noch irgendeines?

S/S: Die Entdeckung Amerikas.

Int.: Und warum das?

S/S: Naja, weil es sonst eine der größten und stärksten Mächte auf der Welt nicht gäbe.

Int.: Alles klar. Was verändert sich denn im Laufe der Zeit und was bleibt gleich? Ich meine klar, alles verändert sich, aber vielleicht gibt es Sachen, die doch eher gleich bleiben, und Sachen die ganz klar sich verändert haben?

S/S: Also, verändert hat sich, glaube ich, die Technik, der Umgang mit Kindern und jungen Menschen, aber was glaube ich immer gleich bleibt, ist das, sagen wir, Bedürfnis des Menschen zur Eroberung und zur Machtausweitung.

Int.: Okay, ein Bedürfnis, das sich z.B. auf Eroberung richtet? [S/S stimmt zu] Okay, noch irgendwas. das eher gleich bleibt?

S/S: Die Religion.

Int.: Religion bleibt jedenfalls über lange Zeiträume gleich. War das Leben eigentlich früher leichter oder schwerer als heute?

S/S.: Ich glaube schwerer.

Int.: Wir gehen eh nicht so weit zurück, so um 1900 oder so. Eher schwerer würdest du sagen?

S/S: Also vor allem für afrikanische Menschen oder für Frauen war es auf jeden Fall schwerer aber vom Leistungsdruck vom schulischen Leistungsdruck her stelle ich es mir ein bisschen leichter vor, auch vor allem in Südkorea oder so.

Int.: Also früher war es so gesehen besser, dass weniger Leistungsdruck im schulischen Bereich war? [S/S stimmt zu] Gut noch irgendetwas, das früher besser war?

S/S: Also man hat viel schneller was aufbauen können, weil eben da zum Beispiel Wirtschaft und Aktien und so noch nicht so bekannt waren.

Int.: Also ökonomischer Erfolg war so gesehen leichter?

S/S: Ja, denke ich halt.

Int.: Okay. Noch irgendetwas, wo du sagen würdest: Das war früher besser? [S/S überlegt lange] Oder irgendetwas, wo du sagen würdest: Das ist ganz klar heute besser?

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

S/S: Also eben der Umgang mit Frauen und afrikanischen Menschen, Dunkelhäutigen, oder eben anders farbigen Menschen, und vielleicht ist die Schulbildung heute entwickelter, hat mehr Mittel zur Verfügung.

Int.: Bessere Schulbildung, okay. Waren die Menschen früher in moralischer Hinsicht, also in ethischer Hinsicht, waren sie bessere Menschen oder schlechtere Menschen wie wir es heute sind, waren sie bösere oder „gutere"?

S/S: Ich glaube eigentlich ziemlich gleich.

Int.: Gleich, da hat sich eigentlich nicht viel verändert?

S/S: Also bei vielen wahrscheinlich nicht, aber also wie mit dem 2. Weltkrieg auch, also ich glaube, dass das Leute verändert hat, dass sie ans Bessere denken.

Int.: Also wo da diese Dinge passiert sind, Zweiter Weltkrieg und so weiter, dass danach sich die Leute zum Besseren hin orientiert haben [S/S stimmt zu]? Aus der Erfahrung heraus, was passiert ist?

S/S: Aber ich glaube, weltweit sind die Menschen ziemlich gleich geblieben.

Int.: Okay. Sie haben jedenfalls früher ziemlich schräge Sachen gemacht, die uns erschrecken, die wir für verrückt halten, Hexenverbrennungen sagen wir mal oder der Glaube an das Gottesgnadentum usw. Warum haben die Menschen so komische Sachen gemacht und geglaubt?

S/S: Weil die Wissenschaft noch nicht so weit fortgebildet war, und es hat eben auch noch keine Schulbildung gegeben, also vor allem im Mittelalter, und weil da die Kirche sozusagen regiert hat und auch darauf geschaut hat, dass niemand klüger wird.

Int.: Also die Kirche hat Bildung auch unterbunden?

S/S: Genau.

Int.: Gut, allgemeine Frage, nicht auf Geschichte bezogen, sondern ganz generell: Wer hat eigentlich Macht?

S/S: Also jeder hat bis zu einem gewissen Grad Macht, weil wir ja selber wählen gehen.

Int.: Also jeder, der wählen kann, hat Macht?

S/S: Und die, die gewählt worden sind, haben Macht.

Int.: Haben alle, so gesehen, gleich viel Macht?

S/S: Ich denke nicht, dass alle gleich viel Macht haben, weil es gibt eben, durch Geld kann man eben, durch Korruption also, kann man Menschen kaufen sozu-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sagen, und die machen dann halt etwas, die unterstützen dann einen Angetretenen zur Wahl oder so, und wer eben mehr Mittel hat, der kann einen besseren Wahlkampf führen und wird dann auch wahrscheinlicher die Wahl gewinnen.

Int.: Also haben reiche Menschen mehr Macht, zum Beispiel?

S/S: Ja ich denke schon. Und auch klügere Menschen.

Int.: Okay, weil die schaffen es, dass andere sie wählen, zum Beispiel?

S/S: Ja, also, wenn sie gut reden können, dann können sie die Menschen besser überzeugen, und die setzen dann ihre Macht ein, damit sie sie zum Präsident machen.

Int.: Okay. Was ist den Macht überhaupt?

S/S: Also etwas, das man auf andere ausübt, damit sie Entscheidungen, die du getroffen hast, durchführen.

Int.: Und reichere Leute, klügere Leute sind zum Beispiel da im Vorteil, wenn es um diese Fragen geht?

S/S: Ja, denke ich schon.

Int.: Was sind denn das für Leute, die Geschichte machen, im Sinne von wichtige Dinge, dass sich der Lauf der Geschichte verändert?

S/S: Also, Christoph Columbus …

Int.: Und was ist Christoph Columbus so für ein Mensch, dass er das geschafft hat?

S/S: Ja ein Entdecker …

Int.: Und es sind zum Beispiel Entdecker, die Geschichte schreiben? [S/S stimmt zu] Noch irgendwer?

S/S: Neil Armstrong, weil der hat den Kalten Krieg beendet, eigentlich, mit seiner Raumfahrt, also eigentlich, ja, JFK, weil der das gefördert hat.

Int.: Also Armstrong.

S/S: Ja, war eigentlich auch Entdecker …

Int.: War auch Entdecker. Also Entdecker sind solche Leute, noch irgendeine Gruppe von Leuten?

S/S: Böse Menschen, Herrscher.

Int.: Herrscher. Böse Menschen sagst du?

S/S: Ja, weil die mit ihren erschreckenden Taten die Menschheit schocken.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: Okay, Entdecker, Herrscher und böse Leute, die Aktionen setzen die für …

S/S: [unterbricht] Ereignisse ausschlaggebend sind.

Int.: … sein können jedenfalls. [S/S stimmt zu] Noch irgendwer?

S/S: Das passt schon.

Int.: Geschichtserzählungen, ich meine damit alles, also Filme, Bücher, Geschichtsunterricht, Schulbuch usw., können die uns zeigen, wie es früher wirklich gewesen ist?

S/S: Ich glaube nicht, weil die Erfahrung geht dadurch verloren, also es kann beschrieben werden, aber zum Beispiel die Schrecken und die Zerstörung, die die Kriege ausgelöst haben, können sie, glaube ich nicht zeigen. Man ist da vielleicht geschockt, aber man versteht es nicht so richtig, wie wenn man dabei gewesen wäre.

Int.: Okay, also ist das hauptsächliche Problem, dass man eben nicht dabei ist?

S/S: Ja.

Int.: Und wenn man dabei gewesen wäre, dann könnte man es genauer erzählen, wie es gewesen ist?

S/S: Ja, dann könnte man es besser verstehen.

Int.: Könnte man es besser verstehen. Das heisst, unser hauptsächliches Problem ist, dass wir nicht genügend Leute haben, die dabei gewesen sind bei irgendwas, Zeitzeugen haben wir nicht genügend?

S/S: Ja, aber man kann das auch nicht nachfühlen, das Gefühl, wenn du auf einem Schlachtfeld stehst und um dich explodiert alles, das kann man, glaube ich, nicht verstehen.

Int.: Selbst, wenn es einem einer erzählt, man könnte es nicht nachvollziehen?

S/S: Ja, mit virtual reality ginge es vielleicht, aber sonst kann ich mir das nicht so vorstellen.

Int.: Okay, was brauchen wir denn, damit wir über früher etwas herausfinden können?

S/S: Also eben Zeitzeugen, Quellen, Bücher, Schriften.

Int.: Okay. Was ist, wenn wir keine Quellen haben, keine Zeitzeugen und so?

S/S: Ja, vielleicht man erfährt es schon, wenn man sieht so alte Tempel und so, aber es geht vieles verloren, weil man nicht genau weiß, was die gemacht haben in dem Tempel.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Int.: Okay, wir brauchen immer etwas, das mit Quellen zu tun hat, quasi?

S/S: Ja genau.

Int.: Okay. Was können wir, so gesehen, über frühere Zeiten wissen, und was können wir nicht wissen?

S/S: Also wir können wissen wie es passiert ist, wann es passiert ist, warum es passiert ist, aber ich glaube wir können nicht wissen, wie es sich anfühlt, wenn es passiert.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abbildungsverzeichnis

Abbildungen und Diagramme

Abb. 2.1: Die kognitive Lernzieltaxonomie nach Anderson und Krathwohl, adaptiert 24

Abb. 2.2: Konzeptmodell 28

Abb. 2.3: Konzeptuelles Dreieck 62

Abb. 2.4: Konzeptuelle Progression im rekurrierenden Verfahren 63

Abb. 3.1: Niveauausprägungen zum Verständnis von Historischer Signifikanz, nach Gruppen 182

Abb. 3.2: Niveauausprägungen zum Verständnis von Kontinuität und Wandel, nach Gruppen 188

Abb. 3.3: Niveauausprägungen zum Verständnis von Fortschritt und Verfall (Durchführung eines urteilenden historischen Vergleichs), nach Gruppen 194

Abb. 3.4: Niveauausprägungen zum Verständnis von Moralität, nach Gruppen 202

Abb. 3.5: Niveauausprägungen zum Verständnis von Macht, nach Gruppen 207

Abb. 3.6: Niveauausprägungen zum Verständnis von Agency, nach Gruppen 216

Abb. 3.7: Niveauausprägungen zum Verständnis von Evidenz und Perspektivität, nach Gruppen 221

Abb. 3.8: Deskriptive Statistiken zu den fraglichen Skalen 234

Abb. 3.9: Ergebnisse der LCA mit 3 Clustern 236

Abb. 3.10: Ergebnisse der Kreuztabellierung Cluster x Gruppe 237

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Tabellen

Tab. 3.1: Gewichtungsmatrix linear (links) und quadratisch (rechts) 126

Tab. 3.2: Kontingenztafeln sowie einfaches Kappa, linear gewichtetes Kappa, quadratisch gewichtetes Kappa und prozentuale Übereinstimmung zur Intercoder-Reliabilität der evaluativen Kategorien 130

Tab. 3.3: Identitätskategorien mit Paarungen 136

Tab. 3.4: Bedeutung institutionellen Unterrichts für das eigene Geschichtswissen, absolut, nach Gruppen 169

Tab. 3.5: Genannte zusätzliche Quellen für das eigene Geschichtswissen, absolut, nach Gruppen 169

Tab. 3.6: Einschätzung der eigenen affektiven Wahrnehmung von Vergangenheit 170

Tab. 3.7: Selbstzuordnung des primären Interesses bei historischen Dramen, absolut, nach Gruppen 171

Tab. 3.8: Selbsteinstufung des eigenen Interesses, arithmetisches Mittel, nach Gruppen und Geschlechtern 171

Tab. 3.9: Selbsteinstufung des eigenen historischen Wissens bzw. der eigenen historischen Fähigkeiten, arithmetisches Mittel, nach Gruppen und Geschlechtern 171

Tab. 3.10: Zeitmaschine: Subkategorisierung der genannten präferierten Zeit, absolut, nach Gruppen 173

Tab. 3.11: Zeitmaschine: Subkategorisierung des genannten präferierten Raumes, absolut, nach Gruppen 173

Tab. 3.12: Zeitmaschine: Subkategorisierung der genannten präferierten Tätigkeit, absolut, nach Gruppen 173

Tab. 3.13: Subkategorisierung der jeweils erstgenannten interessanten historischen Persönlichkeit, absolut, nach Gruppen 175

Tab. 3.14: Bedeutung von Geschichte für das eigene Leben, absolut, nach Gruppen 177

Tab. 3.15: Bedeutung von Geschichte für die Gesellschaft, absolut, nach Gruppen 178

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Tab. 3.16: Bedeutung der österreichischen Geschichte für Menschen aus anderen Kulturen, absolut, nach Gruppen 178

Tab. 3.17: Subkategorisierung der genannten wichtigen Ereignisse, absolut, nach Gruppen 182

Tab. 3.18: Subkategorisierung als Fortschritt wahrgenommener Entwicklungen, absolut, nach Gruppen 194

Tab. 3.19: Subkategorisierung als Rückschritt wahrgenommener Entwicklungen, absolut, nach Gruppen 194

Tab. 3.20: Antworten zur Frage, ob die Menschen früher besser, schlechter oder gleich gehandelt hätten, absolut, nach Gruppen 202

Tab. 3.21: Subkategorisierung Erklärung für irrationales früheres Verhalten, absolut, nach Gruppen 202

Tab. 3.22: Antworten zur Frage, ob Geschichtserzählungen zeigen können, wie es früher wirklich war, absolut, nach Gruppen 221

Tab. 3.23: Subkategorisierung der primären Identität, absolut, nach Gruppen 230

Tab. 3.24: Ergebnisse der ANOVAs 233

Tab. 3.25: Korrelationen zwischen Interesse/Selbsteinschätzung und den evaluativen Kategorien 238

Tab. 3.26: Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen 239

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Personenregister

Ammerer, Heinrich 5, 30, 40, 47, 49, 51, 55, 61, 62, 63, 70, 71, 81, 82, 88, 172, 176, 244
Anderson, Lorin 21, 23, 24
Ashby, Rosalyn 18, 19, 26, 79, 80, 81, 105, 118, 243, 247, 250

Balla, Bálint 34
Barton, Keith 85, 86
Bauman, Zygmunt 57
Becher, Andrea 82, 85
Beilner, Helmut 68, 83, 84, 241
Bergmann, Klaus 16, 26, 39, 46, 54, 67, 77, 100
Bietenhader, Sabine 84, 85
Billmann-Mahecha, Elfriede 68, 70, 83, 247
Bisang, Urs 84, 85
Blow, Frances 86
Borries, Bodo von 16, 17, 25, 27, 45, 50, 51, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 79, 83, 96, 241, 242, 243, 244, 245, 246
Bruner, Jerome 9, 10, 18, 63, 78, 91, 97, 100

Carroll, James 85, 86
Caspar, Franz 125, 127
Chapman, Arthur 20, 80
Cohen, Jacob 125, 126
Counsell, Christine 25

Danker, Uwe 64
Daumüller, Markus 71, 120
Dawson-Tunik, Theo 92, 95
Deile, Lars 96
Deinert, Aline 247, 248
Detjen, Joachim 14
Dickinson, Alaric 18, 79, 247
Dück, Anna 87

Ebeling, Hans 25
Egan, Kieran 74, 75
El Darwich, Renate 83

Fischer, Kurt 92, 93, 94, 95, 112, 113, 117, 119, 155
Fliege, Hartwig 242

Gadamer, Hans-Georg 16, 42
Garcia, Tristan 54
Gautschi, Peter 69, 72, 242
Giesecke, Hermann 12, 13
Gläser, Eva 82, 85, 103, 107
Glöckel, Hans 68, 77, 84, 98, 243, 244, 250
Günther-Arndt, Hilke 23, 44, 69, 70, 87

Haidt, Jonathan 53
Hasberg, Wolfgang 23, 28, 69
Hausen, Monika 68, 84, 241
Hellmuth, Thomas 40, 59, 70
Henkenborg, Peter 12, 13
Hilligen, Wolfgang 26
Hirst, Paul 9, 18
Hopf, Christl 123, 124

Jäger, Oskar 39
Jaide, Walter 76
Jenisch, Achim 87

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Klafki, Wolfgang 27
Klose, Dagmar 76, 118, 119
Knoch, Peter 244
Kohlberg, Lawrence 90, 96, 118
Kölbl, Carlos 69, 70, 71, 75, 77, 83, 89, 92, 98, 103, 242
Konersmann, Ralf 28
Körber, Andreas 25, 68, 117, 118, 119, 120
Koselleck, Reinhart 16
Köster, Manuel 18, 69, 99
Krathwohl, David 21, 22, 24
Krieger, Herbert 37, 50
Krieger, Rainer 100
Kübler, Markus 84, 85
Kuckartz, Udo 101, 102, 103, 105, 106, 107, 115, 116, 121, 123, 124, 127
Kühberger, Christoph 13, 17, 20, 23, 31, 40, 55, 59, 70, 71, 81, 124
Küppers, Waltraud 74, 241

Lange, Dirk 14, 15, 25
Lange, Kim 97
Lee, Peter 18, 19, 24, 79, 80, 105, 118, 243, 247, 250
Lehmann, Rainer 242
Litten, Katharina 72, 243
Loevinger, Jane 90
Lucas, Friedrich 26, 96, 245

Marienfeld, Wolfgang 241
Martens, Matthias 69, 80, 81, 97
Massing, Peter 12, 13, 14
Mathis, Christian 70, 87
Mayer, Ulrich 15, 16, 17, 26
Mayring, Philipp 103, 106, 107, 114, 121, 123, 124
Miller, James Grier 29
Mirow, Jürgen 241, 242
Monte-Sano, Chauncey 19, 96, 245
Murmann, Lydia 103, 104

Noack, Christian 69, 75, 84, 111

Pandel, Hans-Jürgen 15, 16, 23, 26, 28, 50, 57, 70, 71, 76, 82, 83, 88, 111, 120, 241, 242, 243, 244
Pape, Monika 70, 82, 83, 84, 241
Peck, Carla 60, 86
Piaget, Jean 6, 9, 10, 78, 90, 91, 92, 93, 96, 119
Polkinghorne, Donald 52

Reisman, Abby 96, 245
Rohlfes, Joachim 31, 68
Rose, L. Todd 112, 113
Roth, Heinrich 9, 73, 74, 84
Rüsen, Jörn 16, 50, 57, 67, 68, 71, 77, 78, 83, 96, 111, 241, 242

Sander, Wolfgang 11, 13, 15, 25
Sauer, Michael 16, 59, 69, 70, 87
Scherb, Armin 15
Schönemann, Bernd 15, 69, 80, 120
Schörken, Rolf 67, 174
Schulz-Hageleit, Peter 48
Schwabe, Astrid 64
Seidenfuß, Manfred 69, 71, 120
Seixas, Peter 18, 20, 36, 40, 42, 43, 51, 60, 69, 77, 82, 88, 97, 100, 110, 116, 124, 172, 241, 244
Shemilt, Denis 18, 25, 78, 79, 97, 105, 118, 247, 254, 255
Sonntag, Kurt 72, 73
Spieler, Albert 74
Stucky, Claudio 84, 85

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Thünemann, Holger; 18, 23, 69, 120

Van Norden, Jörg 15, 78
Völkel, Bärbel 25, 59

Wagenschein, Martin 9
Weber, Max 30
Weißeno, Georg 13, 14, 71
Wineburg, Sam 18, 19, 58, 69, 241, 247
Wirtz, Markus 125, 127

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Zu diesem Buch

Konzeptuelles Lernen ist ein vielversprechender Weg, junge Menschen zu wissenschaftsnahem historischem Denken zu führen. Es macht die Lernenden mit den Prinzipien des Faches vertraut und steigert ihre Fähigkeit, historische Sinnzusammenhänge in ihrer ganzen Komplexität zu erfassen.

Dieser Band sucht nach den Logiken, die der Entwicklung konzeptueller Vorstellungen vom Kindergarten- bis zum Erwachsenenalter zugrunde liegen. Er stellt hierzu eine Studie vor, in der 100 ForschungspartnerInnen zu ihren historischen Vorstellungen, Interessen und weiteren flankierenden Aspekten von Geschichtsbewusstsein befragt wurden. Er schlägt zudem ein Untersuchungsmodell vor, das Konzepte unterschiedlicher Ordnungen berücksichtigt, und bietet Übersichten zum fachlichen Conceptual-Change-Diskurs.

Der Autor

Heinrich Ammerer, Univ.-Doz. MMag. Dr., ist Geschichts- und Politikdidaktiker an der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind das Lernen mit Konzepten, Geschichtsbewusstsein, Erinnerungskulturen und die Film- und Comicanalyse im Unterricht.

ISBN 978-3-7344-1396-4

WOCHEN SCHAU WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.