



Günther-Arndt Hilke, Michael Sauer. *Geschichtsdidaktik empirisch: Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen.* Münster: LIT Verlag, 2006. 280 S. ISBN 978-3-8258-8449-9.

Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Bernd Schönemann. *Wörterbuch Geschichtsdidaktik.* Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2006. 192 S. ISBN 978-3-89974-257-2.

Reviewed by Uwe Barrelmeyer

Published on H-Soz-u-Kult (February, 2007)

Sammelrez: G.-A. Hilke u.a. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik

Der Weg der geschichtsdidaktischen Forschung in der Bundesrepublik nach 1945 lässt sich in Anlehnung an eine Bestandsaufnahme von Michael Sauer Sauer, Michael, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute*. Eine Bestandsaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 55 (2004), S. 212-232, hier S. 217. Übergreifend als Fortgang von einer praxisorientierten Unterrichtslehre zu einer theoretisch reflektierten und empirisch gestützten Geschichtsdidaktik beschreiben. Im Bereich der Theorie steht die weiterführende Präzisierung geschichtsdidaktischer Leitbegriffe wie „Geschichtsbewusstsein“ oder „Geschichtskultur“ im Vordergrund. Die von Sauer (S. 219) konstatierte (theoretische) „Beruhigung“ der Geschichtsdidaktik im Vergleich zur exponierten Theorieorientierung der „kritisch-kommunikativen Geschichtsdidaktik“ der 1960er und 1970er-Jahre wird in der Profession kontrovers diskutiert. Vgl. etwa: Kuss, Horst, *Wie und wozu wird Geschichte gelernt? Fragestellungen geschichtsdidaktischer Forschung*. Ein Bericht, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 32 (2004), S. 17-30, hier S. 17f.; Pandel, Hans-Jürgen, *Postmoderne Beliebigkeit? Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 50 (1999), S. 282-291, hier S. 285ff. Für den Bereich der empirischen For-

schung sowie für den damit zusammenhängenden Bereich der Pragmatik (im Sinne unterrichtspraktischer Schlussfolgerungen) ist vor allem die Frage der angemessenen Operationalisierung der geschichtsdidaktischen Leitbegriffe bedeutsam geworden. Vgl. etwa den Hinweis von: Kießl, Carlos, *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter*. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, Bielefeld 2004, S. 91, auf die „mangelhafte forschungsmethodische Fundiertheit“ empirischer Untersuchungen zur zentralen Kategorie des Geschichtsbewusstseins. Dabei finden, wie etwa an der empirischen Lehr- und Lernforschung zu beobachten ist, qualitative Forschungsansätze zunehmend Beachtung. Ähnliches lässt sich für die geschichtsdidaktische Entwicklung von Kompetenzmodellen des historischen Lernens sowie für die Diskussion um eine multiethnisch ausgerichtete Geschichtsdidaktik verzeichnen. In diesen neueren Forschungszusammenhang ist der vorliegende Sammelband zur empirischen Geschichtsdidaktik einzuordnen. Er enthält die Beiträge eines im Januar 2005 in Göttingen veranstalteten Workshops. Bei den Aufsätzen handelt es sich „in allen Fällen um vorläufige Ergebnisse aus laufenden Projekten“ (S. 19), die unterschiedliche historische Themen, Methoden und theoretische Rahmungen benutzen.

Die Erforschung des altersspezifisch variierenden

historischen Denkens von SchÄ¼ler/innen identifizieren die Herausgeber als ein wesentliches Desiderat der empirischen Geschichtsdidaktik (S. 8). Dieser Einsicht folgend rÄ¼cken in einem ersten Schwerpunkt mit BeitrÄ¼gen von Carlos KÄ¼hl, Ruth Benrath/Michele Barricelli, Monika Pape sowie Achim Jenisch die methodischen MÄ¼glichkeiten der qualitativen Sozialforschung fÄ¼r die Rekonstruktion des historischen Denkens von SchÄ¼ler/innen in den Vordergrund. Dies wird an KÄ¼hls Ä¼berlegungen zur Hypothesen- und Theoriebildung in der empirischen Erforschung des Geschichtsbewusstseins deutlich. KÄ¼hl liefert einen âemplarische[n] Einblickâ (S. 30) in den forschungspraktischen Einsatz der dokumentarischen Methode (Ralf Bohnsack) fÄ¼r die Auswertung von Daten, die im Rahmen eines Forschungsprojektes zum Geschichtsbewusstsein junger Migranten mittels Interview, Gruppendiskussion und teilnehmender Beobachtung erhoben wurden. KÄ¼hl greift in seinem Beitrag auf transkribierte Daten einer Gruppendiskussion zurÄ¼ck, in der sich SchÄ¼ler/innen mit Migrationshintergrund (Klasse 9) Ä¼ber eine bevorstehende Klassenfahrt nach Auschwitz Ä¼uÄ¼erten. Als vorlÄ¼ufiges Ergebnis stellt KÄ¼hl heraus, dass sich fÄ¼r die jungen Migrantinnen das âFehlen eines Geschichtsbezugs auf Auschwitz als identitÄ¼tskonstitutivâ erweise (S. 47): Auschwitz fungiere im VerstÄ¼ndnis der MÄ¼dchen nicht als Ort der nationalsozialistischen Massenvernichtung, sondern âals Ort, zu dem man hinfahren kann, dessen Besuch man sich allerdings leisten kÄ¼nnen mussâ (S. 37). Dies zeige, wie voraussetzungs- voll ein âidentitÄ¼tskonstitutiver Umgang mit der NS-Geschichteâ (S. 47) im Falle von jungen Migrantinnen sei.

Benrath und Barricelli konzentrieren sich in ihrer âMikrostudieâ (S. 58) auf die âMechanismen narrativer Sinnbildungâ (S. 51) im Umgang mit dem Nationalsozialismus. Ihre in wesentlichen Hinsichten ebenfalls der dokumentarischen Methode folgende Analyse einer mit einem Jugendsachbuch Ä¼ber Anne Frank befassten Gruppendiskussion von SchÄ¼ler/innen einer 7. Gymnasialklasse rÄ¼ckt wesentliche Faktoren der historischen Sinnbildung in den Blick (z.B. historische IdentitÄ¼t, KonsensfÄ¼higkeit der Sinnbildung). Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulkindern sowie die Vorstellungen von SchÄ¼ler/innen einer 9. Jahrgangsstufe Ä¼ber historischen Wandel sind Gegenstand der BeitrÄ¼ge von Pape und Jenisch. Sie konzentrieren sich darauf, den methodischen Nutzen qualitativer Erhebungsinstrumente darzulegen (Kinder- und SchÄ¼lerzeichnungen, Interviews).

Die folgenden drei BeitrÄ¼ge (Matthias Pros-

ke/Wolfgang Meseth, Monika Waldis u.a., Andreas KÄ¼rber) sind dem Bereich der Unterrichtsforschung zuzuordnen. Dabei wenden sich Proske/Meseth (S. 131, 128) mittels audiovisueller Dokumentation und Analyse der Unterrichtskommunikation von zwei gymnasialen Grundkursen dem Geschichtsunterricht Ä¼ber den Nationalsozialismus zu. Sie heben besonders die âNicht-Passung der Aneignungsformen der SchÄ¼ler/innen und der Vermittlungsabsichten des Lehrersâ hervor (S. 150). Der Beitrag von Waldis u.a. greift auf Ergebnisse eines schweizerischen Forschungsprojekts zurÄ¼ck (âGeschichte und Politik im Unterrichtâ), in dem in Anlehnung an internationale Schulleistungsstudien mittels Videodaten sowie begleitender Befragungen das unterrichtliche Lehren von Geschichte untersucht sowie Strukturmerkmale âguten Unterrichtsâ herausgearbeitet werden sollen. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Darstellung des Forschungsdesigns der Studie.

KÄ¼rber geht in einer im Rahmen des Forschungsprojekts âFUEER Geschichtsbewusstseinâ Vgl. etwa: Schreiber, Waltraud, Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fÄ¼rdern âein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift fÄ¼r Geschichtsdidaktik 1 (2002), S. 18-43, hier S. 27; Hasberg, Wolfgang; KÄ¼rber, Andreas, Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: KÄ¼rber, Andreas (Hg.), Geschichte â Leben â Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach 2003, S. 177-200, hier S. 187ff.; Schreiber, Waltraud u.a., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006, S. 17, S. 55. entstandenen Einzelfallanalyse der Frage nach, inwieweit Grundoperationen des Geschichtsbewusstseins (rekonstruktives und dekonstruktives historisches Denken) im Geschichtsunterricht empirisch zu beobachten sind. Die Auswertung video-graphierter Unterrichtsstunden einer 8. Klasse legt fÄ¼r KÄ¼rber eine âHypothese Ä¼ber das denkende Verhalten der SchÄ¼lerâ im Unterricht nahe (S. 211): Bei den SchÄ¼ler/innen sei in FÄ¼llen nicht eindeutiger KlÄ¼rung des jeweiligen Erkenntnisziels durch den Unterrichtenden ein âÄ¼bergewicht des Re-Konstruktiven Denkensâ zu beobachten. Insofern liege die Schlussfolgerung nahe, âdass in theoretischer wie praktischer Ausbildung der Lehrer wie auch im Unterricht selbst auf die gedankliche Trennung der beiden Modiâ stÄ¼rker Wert gelegt werden mÄ¼sse (S. 212).

Den Abschluss des Bandes bilden zwei BeitrÄ¼ge, die Themen der internationalen Lehr- und Lernforschung in den Mittelpunkt stellen. Martina Langer-PlÄ¼n und Helmut Beilner erlÄ¼utern mittels qualitativer Inhaltsana-

lysen transkribierter Interviews, die mit Geschichtsstudenten/innen und SchÃ¼ler/innen gefÃ¼hrt wurden, die âFunktion und de[n] Stellenwert historischer Begriffeâ fÃ¼r den Aufbau von Geschichtsbewusstsein (S. 218). FÃ¼r die âschwach strukturierte DomÃineâ Geschichte sei es typisch, dass diese âkeine zentralen Begriffe besitze, wie etwa die Natur- und Wirtschaftswissenschaftenâ (S. 223). Eine Untersuchung schulischer LehrplÃne zeige zudem, dass es âbislang keinen systematischen und strukturierten Zugang zu historischen Begriffenâ gebe. Die eigenen empirischen Untersuchungen bestÃtigten diese Beobachtungen. Dies sei insofern problematisch, da fÃ¼r das historische Lernen ein âdeutlicher Zusammenhang zwischen Begriffsverstehen und TextverstÃndnisâ (S. 232) zu unterstellen sei.

Hilke GÃnther-Arndt setzt sich abschlieÃend mit der geschichtsdidaktischen Relevanz der kognitivistischen wie situationistischen âConceptual-Change-Forschungâ auseinander. Eine wesentliche These dieser ForschungsansÃtze sei, dass SchÃ¼ler/innen und Geschichtslehrer/innen Geschichte konzeptuell anders verstÃnden. Deshalb bestehe auch fÃ¼r SchÃ¼ler/innen wenig Anlass, den âtheoriebezogenen historischen ErklÃrungenâ (S. 260) der Lehrer/innen zu folgen. Aus Sicht der empirischen Geschichtsdidaktik liege ein wesentliches Ziel darin, herauszufinden, âin welcher Weise lebensweltliche Konzepte das Verstehen und ErklÃren von historischen Sachverhalten erschweren und ob und wie durch Unterricht SchÃ¼ler/innenvorstellungen im Sinne wissenschaftlich angemessener Konzepte beeinflusst werdenâ kÃnnten (S. 266).

Welche Relevanz hat der Band insgesamt fÃ¼r die Belange der allgemeinen Geschichtswissenschaft? Eine StÃrke liegt darin, dass die BeitrÃge einen facettenreichen Einblick in die Vielfalt insbesondere der qualitativ ausgerichteten empirischen Geschichtsdidaktik ermÃglichen. Die Autor/innen fÃ¼hren anschaulich vor, wie geschichtsdidaktische Leitbegriffe âoperationalisiert und âkleingearbeitetâ werdenâ kÃnnen, damit sie âfÃ¼r Lehr- Lernprozesse handhabbar und zugleich empirisch ÃberprÃfbar werdenâ (S. 8). FÃ¼r Leser/innen mit schulischem oder universitÃrem Lehrinteresse ist daher beispielsweise die von KÃrber auf den Geschichtsunterricht bezogene Hypothese bezÃglich des âÃbergewichts des rekonstruktiven Denkensâ (ânatÃrlicher Positivismusâ im Denken jugendlicher und erwachsener Probanden) aufschlussreich. Ebenso instruktiv sind die von Langer-PlÃn und Beilner erarbeiteten Einblicke in die bisherige defizitÃre Praxis der historischen Begriffsbildung (LehrplÃne, Un-

terricht). FÃ¼r Leser/innen, die sich fÃ¼r methodische Fragen vor allem der qualitativen Sozialforschung interessieren, bieten beispielsweise die AusfÃhrungen von KÃlbl (âNutzen der dokumentarischen Methode fÃ¼r die Theoriebildungâ) auch inhaltlich wichtige Einsichten und Anregungen. Allerdings fÃllt der Blick in die âWerkstatt der empirischen Forschungâ (S. 19) nicht in allen BeitrÃgen so reichhaltig aus. So werden in den BeitrÃgen von Pape, Jenisch oder Waldis u.a. die konkreten Vorstellungen zur Geschichte von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nur sehr knapp angesprochen. Gleichwohl ist der Sammelband aus allgemeinhistorischer Sicht insofern nÃtzlich, als er aufschlussreiche empirische Belege fÃ¼r die grundsÃtzliche Bedeutung einer adressatenorientierten Vermittlung historischen Fachwissens unter verschiedenen medialen Bedingungen liefert. Dies dÃrfte fÃ¼r die unter Verbesserungsdruck stehende universitÃre Lehre ebenso relevant sein wie fÃ¼r die einem starken Konkurrenzdruck ausgesetzten Berufsfelder der auÃeruniversitÃren Geschichtskultur.

Der bereits aus Sicht der empirischen Lernforschung formulierte kritische Hinweis auf die mangelnde PrÃzision historischer und geschichtsdidaktischer Begriffe bildet auch den konzeptionellen Ausgangspunkt fÃ¼r das âWÃrterbuch Geschichtsdidaktikâ. Mitherausgeber Hans-JÃrgen Pandel konstatiert einen minimalen âTheoriefortschritt in der Geschichtsdidaktikâ (S. 13). Es sei erforderlich, âBegriffe zu prÃzisieren und Leerformeln zu tilgenâ (ebd.). Das WÃrterbuch stelle einen Grundbestand geschichtsdidaktischer Begriffe zusammen, der âim Sprachgebrauch von Geschichtslehrern und Geschichtsdidaktikernâ zu finden sei (S. 9). Die Herausgeber betonen nachdrÃcklich, dass das WÃrterbuch als ein âvorlÃufige[r] Katalogâ reflexiver, klassifikatorischer und empirischer Begriffe gemeint sei. Objektsprachliche Begriffe der Geschichtswissenschaft seien hingegen nicht aufgenommen worden. Als Adressaten des WÃrterbuchs betrachten die Herausgeber vor allem schulische und universitÃre BerufsanfÃnger.

Welche Leistungen bietet der âvorlÃufige Begriffskatalogâ dem angefÃhrten Rezipientenkreis? Die Leser/innen kÃnnen sich anhand kurzer Artikel Ãber Begriffe aus schulischen Lehr- und LernzusammenhÃngen (z.B. âStationenlernenâ, âLehrervortragâ, âPortfolioâ, âKlausurenâ) sowie Ãber geschichtsdidaktische und -theoretische Begriffe informieren (z.B. âMultiperspektivitÃtâ, âGeschichtskulturâ, âGeschichtsbewusstseinâ, âKausalitÃtâ, âVerstehen/ErklÃrenâ). An die einzelnen Artikel schlieÃen sich unterschiedlich umfangreiche Literaturhinweise fÃ¼r ein vertiefendes Stu-

dium an.

Im Sinne der von den Herausgebern (S. 14) eingeforderten konstruktiven Kritik sind einige redaktionelle und inhaltliche Schwächen zu nennen. So werden für die Auswahl und Zusammenstellung der Begriffe keine weiterführenden, systematischen Begründungen genannt. In einzelnen Fällen ist zudem die geschichtsdidaktische Relevanz der Begriffsauswahl fraglich (z.B. „Kultusministerkonferenz“). Zur Verbesserung und Angleichung der inhaltlichen Qualität der einzelnen Artikel wären differenziertere redaktionelle Vorgaben wünschenswert gewesen. Vgl. beispielsweise die redaktionelle Konzeption für das von Georg Weißenberg herausgegebene „Lexikon der politischen Bildung“, Bd. 1: Didaktik und Schule, Bd. 2: Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, Bd. 3: Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach 1999. Das laut Verlagsankündigung demnächst erscheinen-

de „Wörterbuch Politikdidaktik“ war für eine vergleichende Gegenüberstellung leider noch nicht verfügbar. Dazu hätte unbedingt eine wechselseitige Bezugnahme der Artikel gehört (z.B. von „Kausalität“ und „Verstehen/Erklärung“). Insofern darf man der Bewertung der Herausgeber (S. 10) folgen und weitere terminologisch[e] Präzisierungen einfordern.

Für die Zielgruppe der Berufsanfänger/innen ist das Wörterbuch insgesamt als brauchbare, vorbereitende Hinführung zu einschlägigen Lehr- und Handbüchern sowie originären geschichtsdidaktischen Forschungsbeiträgen zu qualifizieren. Für Allgemeinhistoriker/innen, die bereits über ein geschichtsdidaktisches Grundwissen verfügen, hat das Wörterbuch hingegen einen begrenzten Gebrauchswert; die Leistungen und möglichen Anregungen der Geschichtsdidaktik für die übrige Geschichtswissenschaft macht es schon wegen der Kürze der Artikel kaum deutlich.

If there is additional discussion of this review, you may access it through the network, at:

<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/>

Citation: Uwe Barrelmeyer. Review of Hilke, Günther-Arndt; Sauer, Michael, *Geschichtsdidaktik empirisch: Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen* and Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard; Schönmann, Bernd, *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. H-Soz-u-Kult, H-Net Reviews. February, 2007.

URL: <http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=21510>

Copyright © 2007 by H-Net, Clio-online, and the author, all rights reserved. This work may be copied and redistributed for non-commercial, educational purposes, if permission is granted by the author and usage right holders. For permission please contact H-SOZ-U-KULT@H-NET.MSU.EDU.